



Lorena Poliana Silva Lopes

**Elementos formativos de um Projeto Educativo de PLAc: dimensões
política, pedagógica e administrativa**

Belo Horizonte
2022



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Lorena Poliana Silva Lopes

Elementos formativos de um Projeto Educativo de PLAc: dimensões política, pedagógica e administrativa

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Tecnologia e processos discursivos. Linha de pesquisa: III (Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia).

Orientadora: Prof^ª. Dr.^ª Ana Maria Nápoles Villela.

Belo Horizonte
2022

Lopes, Lorena Poliana Silva.
L864e Elementos formativos de um Projeto Educativo de PLAc :
dimensões política, pedagógica e administrativa / Lorena Poliana
Silva Lopes – 2022.
339 f. : il.
Orientadora: Ana Maria Nápoles Villela.

Tese (doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de
Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de
Linguagens, Belo Horizonte, 2022.
Bibliografia.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. 2.
Migração forçada. 3. Planejamento educacional. 4. Projeto político-
pedagógico. 5. Ensino de línguas - Metodologia. I. Villela, Ana Maria
Nápoles. II. Título.

CDD: 469.824



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE APRESENTAÇÃO E DEFESA DA **TESE DE DOUTORADO**
PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTOR EM ESTUDOS DE LINGUAGENS.

Aos seis dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e dois, às 14:00 horas, no ambiente virtual, via plataforma RPN, instalou-se a banca examinadora de defesa de tese de doutorado da aluna **LORENA POLIANA SILVA LOPES**. A banca examinadora foi composta pelos professores Presidente – ANA MARIA NÁPOLES VILLELA, EVA DOS REIS ARAÚJO BARBOSA – Examinadora externa à instituição – UEMG, NATÁLIA MOREIRA TOSATTI – Examinadora Externa ao Programa – DELTEC, CEFET/MG, PATRÍCIA RODRIGUES TANURI BAPTISTA – Examinadora interna à instituição, CEFET/MG, LILIANE DE OLIVEIRA NEVES – Examinadora Externa do Programa CEFET/MG. Deu-se início à abertura dos trabalhos, por parte da professora ANA MARIA NÁPOLES VILLELA, Presidente da banca examinadora, que após apresentar os demais membros e esclarecer a tramitação da defesa, solicitou à candidata que iniciasse a apresentação da defesa, intitulada: **Elementos formativos de um Projeto Educativo de PLAc: dimensões política, pedagógica e administrativa**, com um tempo de trinta minutos para suas considerações. Concluída a exposição, a presidente da banca passou a palavra para a professora EVA DOS REIS ARAÚJO BARBOSA – Examinadora externa à instituição, UEMG, em seguida para a professora NATÁLIA MOREIRA TOSATTI – Examinadora Externa ao Programa – DELTEC, CEFET/MG, na sequência para a professora PATRÍCIA RODRIGUES TANURI BAPTISTA – Examinadora interna à instituição, CEFET/MG, e por fim, para a professora LILIANE DE OLIVEIRA NEVES – Examinadora Externa do Programa CEFET/MG. Após as arguições, a banca examinadora retirou-se para deliberação. De volta ao ambiente virtual, a Presidente fez suas considerações sobre o trabalho em julgamento e deu conhecimento à candidata de que sua defesa foi aprovada conforme as normas institucionais vigentes, bem como observou que os exemplares com as devidas modificações sugeridas pela banca examinadora deverão ser entregues no prazo máximo de 60 (sessenta) dias. Nada mais havendo a tratar, a Presidente declarou encerrada a sessão, cujas atividades são registradas nesta ata, a qual assina, juntamente aos demais membros da Banca Examinadora. Belo Horizonte, 06 de setembro de 2022.

Presidente – ANA MARIA NÁPOLES VILLELA

EVA DOS REIS ARAÚJO BARBOSA – Examinadora externa à instituição – UEMG

NATÁLIA MOREIRA TOSATTI – Examinadora externa ao Programa, CEFET/MG

PATRÍCIA RODRIGUES TANURI BAPTISTA – Examinadora interna à instituição, CEFET/MG

LILIANE DE OLIVEIRA NEVES – Examinadora Externa ao Programa CEFET/MG

Doutoranda – LORENA POLIANA SILVA LOPES



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

LORENA POLIANA SILVA LOPES

**ELEMENTOS FORMATIVOS DE UM PROJETO EDUCATIVO DE PLAC:
DIMENSÕES POLÍTICA, PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA**

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em 06 de setembro de 2022, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Presidente – ANA MARIA NÁPOLES VILLELA

EVA DOS REIS ARAÚJO BARBOSA – Examinador externo à instituição – UEMG

NATÁLIA MOREIRA TOSATTI – Examinadora externa ao Programa, CEFET/MG

PATRÍCIA RODRIGUES TANURI BAPTISTA – Examinadora interna à instituição, CEFET/MG

LILIANE DE OLIVEIRA NEVES – Examinadora Externa ao Programa CEFET/MG

Doutoranda – LORENA POLIANA SILVA LOPES

O povo do nosso mundo é tão diferente
Deixa eu contar, que é interessante
Tem gente de tudo que é jeito em qualquer nação
E todo novo lugar que você conhece
Não é igual e nem se parece
É pura cultura que pulsa no coração

Faz calor na América do Norte
Na Europa, frio forte
Depende da estação
Caso alguém não tenha se ligado
Todos têm olho puxado
Lá pras bandas do Japão

Sombra de sombreiro Mexicano
Hula-Hula no balanço que vem lá do Havai
Ao som do tambor do Africano
Nossa canção fica mais feliz

Cada cor que tem em cada pessoa
Deixa essa mistura boa
Que bela população
No almoço, a gente se deleita
Ai, ai, ai, quanta receita
Dentro desse caldeirão

Salta macarrão Italiano
Rapadura doce, que a doceira fez no Ceará
Lá do outro lado do oceano
Nosso navio navegará

O povo do nosso mundo é tão diferente
Deixa eu contar, que é interessante
Tem gente de tudo que é jeito em qualquer nação
E todo novo lugar que você conhece
Não é igual e nem se parece
É pura cultura que pulsa no coração

Todos os povos - Mundo Bitá

Ao meu filho, Lucas, e à minha família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser quem me sustenta emocionalmente.

Aos meus pais, Dilson e Angelita, por me incentivarem a trilhar o caminho acadêmico.

À minha irmã, Iolanda, e sua família, pelo carinho em todo esse tempo.

À minha avó, Belchiolina, pela satisfação em ter uma neta dedicada à pesquisa.

Ao meu esposo, Marcelo, e ao meu filho, Lucas, pela companhia diária e pelo amor a mim dedicado.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ana Maria Nápoles Villela, por caminhar comigo ao longo desses quatro anos de doutoramento. Sou grata por cada orientação, cada encontro no Campus da universidade, cada leitura atenta do meu trabalho e cada telefonema, cuja preocupação não se limitou à discussão da pesquisa, mas ao meu bem-estar e da minha família. Agradeço.

Aos professores que também me acompanharam por todos esses anos, o Prof. Dr. Umberto Euzébio, da Universidade de Brasília, e a Dr.^a Liliane Neves, do Cefet-MG. Sou grata pelas leituras, sugestões e críticas ao meu trabalho.

Aos colegas do Grupo de Estudos Migratórios: acolhimento, linguagens e políticas – GEMALP, pelo compartilhamento de uma visão de acolhimento aos migrantes.

Aos colegas do “Projeto de Pesquisa: Educação e Cultura para indígena, refugiado e imigrante haitiano no Distrito Federal”, pela experiência docente compartilhada.

À CAPES, pelo apoio à minha pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – Posling/Cefet-MG, pela oportunidade.

RESUMO

Esta tese tem como tema norteador o ensino de Português como Língua de Acolhimento - PLAc para a comunidade migrante forçada no Brasil. Os objetivos principais da pesquisa foram investigar e compreender como o ensino de PLAc tem sido planejado e implementado no contexto brasileiro e, especificamente, no contexto do Distrito Federal, e, ainda, elaborar um caderno de orientação política e pedagógica para o ensino de PLAc no contexto brasileiro. Selecionamos, como objeto de estudo, o Projeto de Pesquisa: Educação e Cultura para indígena, refugiado e imigrante haitiano no Distrito Federal, institucionalizado na Universidade de Brasília. Para seu desenvolvimento, situamos nosso estudo na abordagem qualitativa e na Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2008; Moita Lopes, 2008), por concebermos a linguística na perspectiva indisciplinar, transgressiva, crítica e preocupada com a mudança social. Adotamos, ainda, outros conceitos teóricos, sendo os principais encontrados no histórico das abordagens e metodologias de ensino de línguas no Brasil (Cunha, 2007; Ramos, 2017, 2021; Almeida Filho, 2011, 2015), no estudo do planejamento educacional (Almeida Filho, 1997; Vasconcellos, 2007), além dos estudos sobre planejamento de políticas públicas (Calvet, 2007; Lima, 2019; Santos, 2016). Metodologicamente, adotamos categorias e índices de análise da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). O *corpus* deste estudo é composto por três momentos: o primeiro, denominado Produções científicas do Projeto: projeções sobre o planejamento e a prática, foi realizado a partir de leituras de publicações científicas que têm o projeto aqui estudado como objeto de pesquisa; o segundo, denominado Relatórios de atividades: representações do planejamento e da prática, foi realizado a partir da análise de relatórios de atividades do projeto; e o terceiro, denominado Questionários aplicados a participantes e ex-participantes do projeto, foi realizado a partir da análise dos questionários. Após a geração e a análise dos dados, pudemos obter os seguintes principais resultados: i) as abordagens de ensino compatíveis com o ensino de PLAc são a Abordagem de Língua de Acolhimento, a Abordagem Comunicativa, a Abordagem Sociointeracional e a Pedagogia Crítica; ii) a dimensão política indica um alinhamento do projeto com a promoção de uma política pública inclusiva, que visa a inserção e a integração da comunidade migrante forçada na sociedade local; a dimensão pedagógica indica a adoção de metodologias de ensino comprometidas com a interculturalidade, a interdisciplinaridade, a flexibilidade e a aprendizagem colaborativa, sendo o professor um interlocutor, inserido em um contexto de constante diálogo e escuta ativa; a dimensão comunitária e administrativa, indica uma gestão do ensino que prioriza o trabalho colaborativo e a gestão democrática; e iii) o Marco Referencial identificado reforça o compromisso do projeto com a abordagem da Língua de Acolhimento e todas as análises demonstraram que os participantes e ex-participantes do projeto têm ciência desse compromisso. Este trabalho pretende, em suma, contribuir para os processos de elaboração do planejamento de ensino de PLAc, principalmente, por meio do Caderno de Orientação Política e Pedagógica para o ensino de PLAc no contexto brasileiro, publicado nesta tese.

Palavras-chave: Português como Língua de Acolhimento; Migração forçada; Planejamento Educacional; Projeto Político-Pedagógico, Metodologias de ensino de línguas.

ABSTRACT

This thesis has as its guiding theme the teaching of Portuguese as a Host Language - PLAc for the forced migrant community in Brazil. The general objective of the research was to investigate and understand how PLAc teaching has been planned and implemented in the Brazilian context and, specifically, in the context of the Federal District, and to elaborate a political and pedagogical guidebook for PLAc teaching in the Brazilian context. We selected, as an object of study, the Research Project: Education and Culture for indigenous, refugee and Haitian immigrants in the Federal District, institutionalized at the University of Brasília. For its development, we place our study in the qualitative approach and in Critical Applied Linguistics (Pennycook, 2008; Moita Lopes, 2008), as we conceive linguistics in an interdisciplinary, transgressive, critical perspective, concerned with social change. We adopted other theoretical concepts, found in the history of language teaching approaches and methodologies in Brazil (Cunha, 2007; Ramos, 2017, 2021; Almeida Filho, 2011, 2015), in the study of educational planning (Almeida Filho, 1997; Vasconcellos, 2015). 2007), in addition to studies on public policy planning (Calvet, 2007; Lima, 2019; Santos, 2016). Methodologically, we adopted analysis categories from Content Analysis (Bardin, 2016). The corpus of this study is composed of three moments: the first, called Scientific Productions of the Project: projections on planning and practice, was carried out from readings of scientific publications that have the project studied here as an object of research; the second, called Activity Reports: representations of planning and practice, was carried out from the analysis of the project activity reports; and the third, called Questionnaires applied to the participants and ex-participants of the project, carried out from the analysis of the questionnaires. After generating and analyzing the corpus, we found the main results: i) the teaching approaches compatible with the teaching of PLAc are the Host Language Approach, the Communicative Approach, the Socio-interactive Approach and the Critical Pedagogy; ii) the political dimension indicates an alignment with the promotion of an inclusive public policy, which aims at the insertion and integration of the forced migrant community in the local society; the pedagogical dimension indicates the adoption of teaching methodologies committed to interculturality, interdisciplinarity, flexibility and collaborative learning, with the teacher being an interlocutor, inserted in a context of constant dialogue and active listening; the community and administrative dimension indicates a teaching management that prioritizes collaborative work and democratic management; and iii) the identified Framework reinforces the project's commitment to the Host Language approach, and all analyzes demonstrated that project participants and ex-participants are aware of this commitment. This work intends, in short, to contribute to the processes of elaboration of the PLAc teaching planning in the Brazilian context through the Political and Pedagogical Guidance Notebook for the teaching of PLAc in the Brazilian context, made published in this thesis.

Keywords: Portuguese as a Host Language; Forced migration; Educational Planning; Political-Pedagogical Project, Language Teaching Methodologies.

RESUMEN

Esta tesis tiene como tema rector la enseñanza del Portugués como Lengua de Acogida - PLAc para la comunidad migrante forzada en Brasil. El objetivo principal de la investigación fue investigar y comprender cómo la enseñanza de PLAc ha sido planificada e implementada en el contexto brasileño y, específicamente, en el contexto del Distrito Federal, y, también, preparar un cuaderno de orientación política y pedagógica para la enseñanza de PLAc en el contexto brasileño. Seleccionamos, como objeto de estudio, el Proyecto de Investigación: Educación y Cultura para inmigrantes indígenas, refugiados y haitianos en el Distrito Federal, institucionalizado en la Universidad de Brasilia. Para su desarrollo, ubicamos nuestro estudio en el enfoque cualitativo y en la Lingüística Crítica Aplicada (Pennycook, 2008; Moita Lopes, 2008), ya que concebimos la lingüística en una perspectiva interdisciplinaria, transgresora, crítica, preocupada por el cambio social. También adoptamos otros conceptos teóricos, los principales encontrados en la historia de los enfoques y metodologías de enseñanza de idiomas en Brasil (Cunha, 2007; Ramos, 2017, 2021; Almeida Filho, 2011, 2015), en el estudio de la planificación educativa (Almeida Filho, 1997; Vasconcellos, 2007), además de estudios sobre planificación de políticas públicas (Calvet, 2007; Lima, 2019; Santos, 2016). Metodológicamente, adoptamos categorías de análisis del Análisis de Contenido (Bardin, 2016). El corpus de este estudio está compuesto por tres momentos: el primero, denominado Producciones Científicas del Proyecto: proyecciones sobre la planificación y la práctica, se realizó a partir de lecturas de publicaciones científicas que tienen como objeto de investigación el proyecto aquí estudiado; el segundo, denominado Informes de actividad: representaciones de la planificación y la práctica, se realizó a partir del análisis de los informes de actividad del proyecto; y el tercero, denominado Cuestionarios aplicados a participantes y exparticipantes del proyecto, realizado a partir del análisis de los cuestionarios. Luego de generar y analizar el corpus, pudimos obtener los siguientes resultados principales: i) los enfoques didácticos compatibles con la enseñanza de PLAc son el Enfoque de Lengua de Acogida, el Enfoque Comunicativo, el Enfoque Socio-interaccional y la Pedagogía Crítica; ii) la dimensión política indica un alineamiento con la promoción de una política pública inclusiva, que apunte a la inserción e integración de la comunidad migrante forzada en la sociedad local; la dimensión pedagógica indica la adopción de metodologías de enseñanza comprometidas con la interculturalidad, la interdisciplinariedad, la flexibilidad y el aprendizaje colaborativo, siendo el docente un interlocutor, inserto en un contexto de diálogo constante y escucha activa; la dimensión comunitaria y administrativa indica una gestión docente que prioriza el trabajo colaborativo y la gestión democrática; y iii) el Marco identificado refuerza el compromiso del proyecto con el Enfoque de Lengua de Acogida, y todos los análisis demostraron que los participantes y ex-participantes del proyecto son conscientes de este compromiso. Este trabajo pretende, en definitiva, contribuir a los procesos de elaboración de la planificación de la enseñanza del PLAc en el contexto brasileño, principalmente a través del Cuaderno de Orientación Política y Pedagógica para la enseñanza del PLAc en el contexto brasileño, publicado en esta tesis.

Palabras clave: Portugués como Lengua de Acogida; Migración forzada; Planificación Educativa; Proyecto Político-Pedagógico, Metodologías de enseñanza de idioma.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo ampliado da operação global do ensino de línguas.....	54
Figura 2: Tripé abordagem, métodos e técnicas do ensino de línguas.....	106
Figura 3: Elos entre asserções e dados.....	128
Figura 4: Desenvolvimento de uma análise.....	130
Figura 5: Representação da abordagem híbrida para o ensino da língua de acolhimento	224
Figura 6: Princípios e valores que orientam as práticas pedagógicas e administrativas	273

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Tipos de participação	115
Tabela 2: Produtividade científica no âmbito do projeto	117
Tabela 3: Produções científicas selecionadas para análise	118

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Perguntas exploratórias e Objetivos específicos.....	18
Quadro 2: Uso de L1/L2 dentro e fora do país.....	39
Quadro 3: Ensino de Português.....	41
Quadro 4: Demonstração das relações implicadas pelo método e pelo pós-método.....	88
Quadro 5: Linha teórica das abordagens de ensino de línguas.....	97
Quadro 6: Atores identificados.....	101
Quadro 7: Partes constituintes do Projeto Político-Pedagógico.....	109
Quadro 8: Possíveis perguntas para elaboração do Marco Operativo.....	111
Quadro 9: “Tags” de classificação das questões que comporão os questionários.....	121
Quadro 10: Relação entre os tipos de questões e as categorias de análise de dados.....	121
Quadro 11: Diferenciação entre Linguística e Análise de Conteúdo.....	129
Quadro 12: Síntese da Análise de Conteúdo proposta.....	135
Quadro 13: Correlação entre as representações do planejamento e da prática e as teorias subjacentes ao ensino de segunda língua	187

LISTA DE ABREVIACÕES

AC – Abordagem Comunicativa

ACNUR – Alto Comissariado das Naes Unidas para Refugiados

CEAM – Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares

CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CEX – Câmara de Extensão

DEX – Decanato de Extensão

DF – Distrito Federal

FORPROEX – Fórum de Pr-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras

IFB – Instituto Federal de Brasília

IMDH – Instituto de Migrações e Direitos Humanos

LA – Língua Adicional

LA – Lingutica Aplicada

LAC – Lingutica Aplicada Crítica

LAc – Língua de Acolhimento

LE – Língua Estrangeira

LH – Língua de Herança

LM – Língua Materna

L1 – Língua Primeira

L2 – Língua Segunda

MD – Material Didático

OBMigra – Observatório das Migrações Internacionais

ONG – Organização não-governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PBMIH – Projeto de Extenso Português Brasileiro para Migração Humanitária

PBSL – Português do Brasil como Segunda Língua

PE – Projeto Educativo

PIBIC – Programa de Iniciação Científica

PLAc – Português Língua de Acolhimento

PLE – Português como Língua Estrangeira

PPGSDCI – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional

PPP – Projeto Político-Pedagógico

RA – Região Administrativa

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TBL – Abordagem Baseada em Tarefa

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UnB – Universidade de Brasília

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

UPAs – Unidades Básicas de Saúde

SUMÁRIO

Considerações iniciais.....	16
CAPÍTULO 1 – BREVE APRESENTAÇÃO DA CONJUNTURA	23
1 Introdução do capítulo.....	23
1.1 Contextualização da pesquisa.....	23
1.2 Histórico: o Português como Língua de Acolhimento no Brasil.....	27
1.3 A ação educativa selecionada para esta pesquisa.....	34
CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	37
2 Introdução do capítulo.....	37
2.1 Linguística Aplicada Crítica.....	37
2.2 Ensino de línguas: algumas considerações conceituais.....	38
2.2.1 Estatuto linguístico	38
2.2.2 Histórico: Abordagens de ensino de línguas, métodos e técnicas.....	49
2.2.3 Língua de Acolhimento: estatuto linguístico ou abordagem de ensino?.....	93
2.3 Planejamento e Política Educacional.....	97
2.3.1 Planejamento do ensino de línguas segundo Almeida Filho: Tripé abordagem, métodos e técnicas.....	105
2.3.2 Planejamento educacional segundo Vasconcellos: Projeto Político Pedagógico.....	107
2.4 Considerações finais do capítulo.....	112
CAPÍTULO 3 – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	113
3 Introdução do capítulo.....	113
3.1 A pesquisa qualitativa: metodologia de coleta e geração de dados.....	113
3.2 Instrumentos de coletas de dados.....	117
3.2.1 Produções científicas do Projeto.....	117
3.2.2 Relatórios de atividades.....	118
3.2.3 Questionários.....	120
3.3 Metodologia de elaboração do caderno de orientação política e pedagógica para o ensino do PLAc	125
3.4 Análise de Conteúdo: metodologia de análise dos dados.....	127
3.4.1 Categorias de análise de conteúdo	132
3.5 Organização das análises.....	136
3.6 Considerações finais do capítulo.....	137
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS.....	138
4. Introdução ao capítulo.....	138

4.1 Produções científicas do Projeto: projeções sobre o planejamento e a prática.....	138
4.2 Relatórios de atividades: representações do planejamento e da prática.....	173
4.3 Questionários aplicados a participantes e ex-participantes do projeto.....	192
CONSIDERAÇÕES FINAIS	245
As questões desta pesquisa.....	245
Contribuições desta pesquisa.....	253
Caderno de orientação política e pedagógica para o ensino de PLAc no contexto brasileiro	254
Limitações deste estudo, contribuições e sugestões para futuras pesquisas.....	315
Referências bibliográficas.....	318
Apêndices.....	329
Apêndice A: Questionário 1.....	329
Apêndice B: Questionário 2.....	333
Apêndice C: Questionário 3.....	335
Apêndice D: Modelo do Relatório de atividades do Projeto de Português para Imigrantes e Refugiados	338
Anexos.....	339
Anexo 1: Aprovação do Projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética.....	339

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em se tratando de um cenário de globalização e de migração, linguística e culturalmente diversificado, as mudanças conjunturais econômicas e sociopolíticas abrem caminho a novos públicos, a novos contextos de ensino-aprendizagem, dos quais resultam diferentes formas de ver a educação em línguas (GROSSO, 2010). O presente estudo é dedicado a um desses novos contextos de ensino, nascido nesse cenário de globalização e de migração, que é o do atendimento linguístico e cultural à comunidade migrante forçada¹, advinda da crise migratória mundial.

Nas últimas duas décadas, novas realidades de migração surgiram no Brasil e, portanto, novas demandas teóricas e metodológicas de ensino de línguas e, especificamente, de ensino de português a falantes de outras línguas, surgiram para os acadêmicos e pesquisadores e para os professores de línguas.

Nesse percurso histórico, o ensino de português do Brasil foi e permanece sendo tratado sob diferentes perspectivas²: ensino de português como segunda língua (PL2); ensino de português como língua estrangeira (PLE); ensino de português como língua adicional (PLA); e, mais recentemente, ensino de português como língua de acolhimento (PLAc). Esse último é o ensino de nosso interesse, nesta proposta de pesquisa.

O PLAc é uma área de pesquisa e de prática pedagógica recente no Brasil, a qual surgiu com as migrações de pessoas em deslocamento forçado e tem se intensificado pelo atual cenário global de conflitos políticos e religiosos e de desastres naturais. Atualmente, algumas instituições brasileiras de ensino superior têm se voltado à pesquisa e ao ensino de português do Brasil para migrantes

1 Neste estudo compreendemos a *comunidade migrante forçada* como aquela que é composta por migrantes ou refugiados que vivenciaram um contexto de crise humanitária em seu país de origem e que, por essa razão, necessitaram se deslocar para um país receptor. Nesse sentido, ancoramo-nos na definição do termo *Migração forçada*, segundo a qual trata-se de um “termo geral usado para caracterizar o movimento migratório em que existe um elemento de coacção, nomeadamente ameaças à vida ou à sobrevivência, quer tenham origem em causas naturais, quer em causas provocadas pelo homem (por ex., movimentos de refugiados e pessoas internamente deslocadas, bem como pessoas deslocadas devido a desastres naturais ou ambientais, químicos ou nucleares, fome ou projectos de desenvolvimento) [...]” (OIM, Glossário sobre Migração, 2009, p. 40).

2 Cada uma dessas perspectivas de ensino da língua portuguesa se ancora em um estatuto linguístico, os quais são discutidos no Capítulo 2 – Pressupostos teóricos, especificamente na subseção 2.2.1 Estatuto linguístico.

forçados – imigrantes com visto humanitário³ e refugiados⁴ – como a Universidade de Brasília - UnB, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG e a Universidade Federal do Paraná – UFPR.

No contexto do Distrito Federal, há algumas iniciativas que objetivam o atendimento linguístico à comunidade migrante forçada que têm buscado a cidade como destino. Ao longo da última década ao menos seis cidades satélites como Varjão, Samambaia, Guará, Núcleo Bandeirantes, São Sebastião e Taguatinga receberam algum tipo de ação educativa de ensino de português para migrantes forçados. Essas ações dividem-se em iniciativas institucionais, em geral de universidades, e iniciativas da sociedade civil, ambas apoiadas pelo Instituto de Migração e Direitos Humanos – IMDH, coordenado pela Ir. Rosita Milesi.

Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, selecionamos um contexto linguístico específico, o de ensino de português à comunidade migrante forçada residente no Distrito Federal, atualmente reconhecido pelo estatuto linguístico de ensino de Português como Língua de Acolhimento - PLAc.

Ainda, como recorte deste estudo, selecionamos uma das ações educativas em realização nesse contexto, a saber, o *Projeto de Extensão: A interdisciplinaridade para o acolhimento e inserção de refugiados e imigrantes do Haiti à cultura brasileira e ao português do Brasil*, recentemente renomeado para *Projeto de Pesquisa: Educação e Cultura para indígena, refugiado e imigrante haitiano no Distrito Federal*, vinculado à Universidade de Brasília e coordenado pelo Prof. Dr. Umberto Euzébio. Essa é uma das iniciativas institucionais para esse público que está em andamento há mais tempo na cidade – há cerca de 10 anos (2011-2022).

Apesar do surgimento de mais de uma ação educativa para esse contexto linguístico na última década, o desenvolvimento desse tipo de projeto exige o conhecimento sobre a comunidade ao qual

3 O visto humanitário é um documento autorizado pelo Governo Federal, regulamentado pelo Conselho Nacional de Imigração, por meio de Resolução Normativa, e emitido pelas Embaixadas Brasileiras. Dessa forma, diferente da solicitação de refúgio, que é realizada somente em território brasileiro, portanto, posteriormente à ação de migrar, o visto humanitário é solicitado e emitido nas Embaixadas Brasileiras, localizadas em diversos países. Alguns casos de concessão do visto humanitário a grupos específicos estão regulamentados pelas seguintes Resoluções Normativas: RN 97/2012 – versa sobre a concessão de visto humanitário aos haitianos; RN 17/2013 – versa sobre a concessão de visto humanitário aos sírios; RN 126/2017 – versa sobre a concessão de visto humanitário a nacionais de países de fronteira em situação de grave crise econômica, como os venezuelanos. Para saber mais sobre as possibilidades de concessão de visto humanitário ou de visto temporário por motivo de acolhida humanitária consulte a Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017).

4 Refugiados ou solicitantes de refúgio são as pessoas que se deslocam de seus países de origem em fuga de um contexto de grave crise, seja política, climática ou religiosa e que, ao adentrar em um país receptor solicita refúgio e firma residência até que a análise de sua solicitação, pelas autoridades legais, seja concluída. Para mais informações sobre as terminologias relacionadas ao processo de refúgio consulte o Glossário sobre Migração, publicado pela Organização Internacional para as Migrações – OIM, em 2009.

se destina e um planejamento linguístico e educacional específico. De modo geral, de um lado, precisamos nos conscientizar de quais são as motivações, expectativas e necessidades da comunidade por nós atendida em relação à busca pelo acesso aos conhecimentos linguísticos e culturais local; de outro lado, precisamos fazer escolhas metodológicas como quais fundamentos orientarão a nossa prática político-pedagógica de ensino de língua e cultura – aspecto que esbarra em nossa formação acadêmica, em nossas experiências docentes e nos objetivos da ação educativa visada.

Conscientes, portanto, da complexidade que envolve o planejamento de uma ação educativa, debruçamo-nos sobre o seguinte tema de pesquisa: investigação do ensino de português como acolhimento linguístico e cultural desenvolvido no âmbito do *Projeto de Pesquisa: Educação e Cultura para indígena, refugiado e imigrante haitiano no Distrito Federal*, especificamente no que se refere à ação educativa destinada à comunidade migrante forçada.

A partir dessa investigação, temos como objetivo geral elaborar um documento de orientação política e pedagógica para o ensino de PLAc no Projeto em análise, por meio do desvelamento do tripé abordagem, métodos e técnicas (ALMEIDA FILHO, 1997, 2011) e de sua fundamentação na estrutura de um Projeto Político-Pedagógico (VASCONCELLOS, 2007).

Para tanto, o presente estudo orienta-se pelas perguntas exploratórias e pelos objetivos específicos discriminados no Quadro 1, apresentado a seguir:

Quadro 1: Perguntas exploratórias e Objetivos específicos

Perguntas exploratórias	Objetivos específicos
a) No contexto de PLAc do curso em análise, qual é a abordagem de ensino, ou seja, a filosofia de ensino adotada?	a) Identificar a abordagem de ensino de línguas – filosofia de ensino – desenvolvida no âmbito da ação educativa em análise.
b) O que caracteriza o PLAc no curso em análise? Ou seja, o que diferencia o PLAc de outros contextos de ensino de português do Brasil como segunda língua?	b) Desvelar, a partir da análise documental e dos questionários aplicados a professores e ex-professores do projeto, quais são as características e os elementos essenciais ao ensino de língua de acolhimento.
c) Qual é o Marco Referencial (dimensão política e pedagógica) de ensino de PLAc	c) Elucidar qual é o Marco Referencial do ensino de PLAc subjacente à prática docente e ao

subjacente ao trabalho dos professores de planejamento de um curso dessa natureza, com línguas nesse contexto? base na relação apontada pelo tripé abordagem, métodos e técnicas (ALMEIDA FILHO, 1997) e nos elementos formativos de um Projeto Político-Pedagógico (VASCONCELLOS, 2007).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

É importante ponderarmos que, ao buscarmos respostas para nossas perguntas, lidamos com o desafio de refletir sobre elas a partir de pressupostos daquilo que estamos observando na prática pedagógica, por exemplo, mas que ainda não investigamos com o devido rigor necessário para chegarmos a afirmativas.

Por isso, junto às perguntas de pesquisa e aos objetivos, há um conjunto de asserções, com a função de delimitar quais são as crenças subscritas neste estudo. Vejamos, portanto, as asserções iniciais submetidas a esta pesquisa:

1. O ensino de português como segunda língua a refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade, também chamados de migrantes forçados, possui uma especificidade que é a sua abordagem de ensino baseada no acolhimento linguístico.
2. Acreditamos que a abordagem do acolhimento linguístico é materializada nas práticas pedagógicas dos professores, bem como na perspectiva política desse ensino.
3. A abordagem de ensino de língua de acolhimento orienta a escolha dos métodos e técnicas utilizados nesse contexto de ensino.
4. A abordagem de ensino de língua de acolhimento também norteia “*como ensinar o quê*” e “*o que ensinar*”.
5. A elaboração de um documento norteador, inspirado na estrutura de um Projeto Político-Pedagógico, pode fomentar, em curto prazo, um aprimoramento significativo das ações de acolhimento linguístico e cultural destinadas à comunidade migrante forçada, dando maior autonomia e confiança aos docentes que já atuam nesse contexto e aos que desejarem atuar futuramente.

Tomar o ensino de PLAc como objeto de estudo é, sem dúvidas, uma ação política. Política porque só é possível fazê-lo se houver, da parte do pesquisador, algum nível de engajamento com as questões advindas da migração forçada. Do contrário, seria mais adequado escolher por outro recorte. Assim, a primeira justificativa para a escolha deste objeto é o nosso engajamento, advindo

de um período de alguns anos de docência em cursos de acolhimento linguístico e cultural destinados a migrantes e refugiados.

No período em que estive em mobilidade acadêmica na Universidade de Brasília (2015) e, em seguida, em realização do Mestrado em Linguística (2016-2018), participei do Projeto de Extensão em questão e pude vivenciar a experiência docente nesse contexto linguístico e conhecer de perto a prática pedagógica de PLAc para migrantes forçados.

Estar em contato com esse público e imersa nessa prática docente gera não só a vontade de compreender melhor o processo do qual se está participando, mas também a necessidade de ampliar a consciência acerca dos elementos que o constitui. Essa necessidade, portanto, surge no próprio contexto de planejamento de ensino. Por um lado, como e por que permanecer em uma prática sem avaliá-la? Por outro lado, como alongar a vida de uma prática e transmiti-la a outros também sem avaliá-la e sem criar mecanismos para isso? Consideramos que um desses mecanismos é a sistematização, o registro organizado e planejado dessa prática.

Como será demonstrado em capítulo futuro (Ver Cap.1 – Breve apresentação da conjuntura), identificamos que há algumas lacunas ou carências nesse contexto de ensino como a falta de uma política linguística como parte das políticas migratórias, de ordem do Estado, e a falta de documentos regulatórios e orientadores do ensino de LAc. Essa lacuna, por sua vez, pode causar reflexos negativos em outras áreas como na formação de professores para esse contexto de ensino e na atividade de elaboração de materiais didáticos especializados.

Assim, mais um fator que nos impulsionou a tomar tal objeto para estudo é a oportunidade de responder a uma demanda apontada por vários pesquisadores da área, há alguns anos, que é a necessidade de elaboração e divulgação de documentos que orientem o ensino de PLAc.

Outro fator que subjaz nossa escolha e está diretamente relacionado ao nosso engajamento com as questões de migração é a oportunidade de realizar uma avaliação da nossa prática docente em desenvolvimento há aproximadamente dez anos.

Por último, mas não menos importante, justificamos nosso objeto de estudo por acreditarmos que, com seu produto, poderemos contribuir, ainda que de modo indireto, para a revisão das ações de recepção e de acolhimento linguístico e cultural da comunidade migrante forçada, realizadas em vários locais no Brasil, os quais agem, por vezes, sem orientação especializada.

Pela mesma razão, objetivamos contribuir para a elaboração futura de uma política linguística de Estado, considerando que a equipe gestora que vier a elaborar tal política deverá se valer dos conhecimentos e experiências acumulados desde o surgimento da primeira ação de acolhimento linguístico a migrantes forçados no cenário brasileiro até os estudos avaliativos e descritivos publicados na atualidade sobre esse tema.

De modo sucinto, podemos afirmar que os fatores de inovação que caracterizam e contribuem para a justificativa desta pesquisa, em nível de tese, são: o ineditismo do *corpus* e o ineditismo do produto, uma vez que não há registros de um documento norteador do ensino de PLAc, inspirados nos elementos constituintes de um Projeto Político-Pedagógico.

Relembramos, ainda, que a área de ensino de PLAc está em um momento bastante profícuo de produções e testagens, tendo vários trabalhos em andamento, em distintos Programas de Pós-Graduação. Existe, portanto, uma expectativa quanto ao aprimoramento da área em vários aspectos, não só no político-pedagógico.

Atentamos para a longevidade dessa área, uma vez que, conforme Bauman (2017, p.10) “[...] é improvável que a migração em massa venha a se interromper, seja pela falta de estímulo, seja pela crescente engenhosidade das tentativas de sustá-la”. Nessa perspectiva, a migração forçada e o refúgio parecem tender ao “desequilíbrio de proporções épicas” (2017, p.13), não o contrário.

Para alcançarmos os objetivos expostos acima, a estrutura do trabalho apresenta-se da seguinte forma: o primeiro capítulo é dedicado a uma breve apresentação da conjuntura, momento em que contextualizamos esta investigação, apresentando o estado da arte da área de pesquisa e ensino sobre o PLAc, as lacunas por nós identificadas nesse levantamento, e o Projeto de Extensão selecionado para este estudo.

O segundo capítulo é dedicado aos pressupostos teóricos, o qual se inicia com uma breve descrição da Linguística Aplicada Crítica, campo da linguística ao qual esse estudo se filia. Em seguida, é apresentado o tópico ensino de línguas, que trata de alguns conceitos essenciais, como os estatutos linguísticos, as abordagens de ensino de línguas, os métodos e as técnicas, e o PLAc no Brasil.

Por fim, é apresentado o tópico planejamento linguístico, dividido entre três exposições inter-relacionadas, a saber, o planejamento de políticas públicas e políticas linguísticas, o planejamento

do ensino de línguas, segundo Almeida Filho (1997), e o planejamento educacional, segundo Vasconcellos (2007). Esse tópico é de grande importância, pois as teorias de planejamento nele expostas fundamentam toda a pesquisa, desde as perguntas exploratórias até a elaboração dos questionários (instrumento de coleta de dados) e a análise dos dados.

O terceiro capítulo, dedicado aos pressupostos metodológicos, firma a presente pesquisa na abordagem qualitativa e na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Para isso, define a seleção de fundamentos que constroem este estudo como os instrumentos de coleta de dados e as categorias de análise de conteúdo.

O quarto capítulo é dedicado à análise dos dados, fase da pesquisa em que nos debruçamos sobre os dados a partir da relação que foi estabelecida entre os construtos teóricos e metodológicos para o propósito desta investigação. Assim, o capítulo apresenta as seguintes subseções de análises: (i) Produções científicas do Projeto: projeções sobre o planejamento e a prática; (ii) Relatórios de atividades: representações do planejamento e da prática; e (iii) Questionários aplicados a participantes e ex-participantes do projeto.

O último capítulo versa sobre as considerações finais e as contribuições deste estudo, às quais buscam voltar às análises do capítulo anterior de maneira a responder, de forma mais sistemática e objetiva, às questões de pesquisa iniciais.

Além disso, apresenta o “Caderno de orientação política e pedagógica para o ensino de PLAc no contexto brasileiro”, produto desta tese, elaborado para servir de “caderno de consulta” por docentes da área de ensino de PLAc e, também, para responder ao nosso objetivo geral de pesquisa. Por fim, são apresentadas as limitações deste estudo e as sugestões para futuras pesquisas.

Para prosseguirmos com este estudo, portanto, leia, a seguir, o capítulo 1 – Breve apresentação da conjuntura.

CAPÍTULO 1 – BREVE APRESENTAÇÃO DA CONJUNTURA

1 Introdução do capítulo

Com este capítulo, pretendemos apresentar brevemente a conjuntura deste estudo, a fim de prover ao leitor informações iniciais importantes para a sua entrada simbólica na temática tratada, sendo que esta contextualização já se iniciou na seção anterior – Considerações iniciais.

Conheçamos, portanto, uma breve contextualização da pesquisa, a seguir.

1.1 Contextualização da pesquisa

Diante dos fluxos de migração forçada sofridos pelo Brasil na última década, temos o nascimento dos contextos de ensino hoje denominados Português como Língua de Acolhimento - PLAc. No Brasil, o termo PLAc não possui uma única definição, visto que sua origem é portuguesa e o ensino sob essa perspectiva está em processo de construção.

Da mesma forma, o PLAc não é regido por uma política linguística de Estado (DINIZ; NEVES, 2018; OLIVEIRA, 2018) nem por um estatuto ou normativo político-pedagógico. Assim, o que podemos observar são as nuances do que o constitui e o diferencia de outros contextos de ensino de línguas – aquelas que já foram identificadas por meio de algum estudo de campo, que aborde uma experiência específica – às quais comentaremos à frente.

Em linhas gerais, temos compreendido que o PLAc tem uma tendência de se diferenciar do Português como Língua Estrangeira - PLE e do Português como Língua Adicional – PLA em aspectos determinantes para a sua caracterização, tais como a motivação para a sua existência; os objetivos e as necessidades primeiras dos aprendizes; a abordagem e os métodos selecionados pelos professores; além da própria gestão das ofertas de ações educativas como cursos de língua (questões de logística, burocracia, realização, espaço, entre outros), uma vez que se reconhece, por exemplo, que a execução de ações de ensino de PLAc deve ser estruturada de modo a garantir a acessibilidade dos aprendizes (LOPEZ, 2016; BULLA, 2019).

No âmbito do Distrito Federal, um exemplo disso é a escolha dos locais onde serão ofertadas as ações educativas de PLAc. Geralmente, as instituições ou a sociedade civil que ofertam essas ações observam quais cidades satélites (regiões administrativas) possuem o maior número de migrantes

forçados, fazem parceria com escolas públicas locais para que uma sala de aula seja cedida, por empréstimo, e, por fim, buscam estratégias de divulgação da atividade. Na maioria dos casos, há uma parceria com o Instituto de Migrações e Direitos Humanos - IMDH para que a informação chegue ao público-alvo, o que ocorre por meio do contato do instituto com a comunidade migrante forçada.

Na tentativa de esclarecer o conceito de PLAc, ainda que no contexto de Portugal, temos a definição de Grosso (2010),

[...] a língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda. Para o público-adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo (GROSSO, 2010, p.68).

Nessa visão, o papel do PLAc representa e reflete o papel da sociedade civil nas dinâmicas de migração por meio do acolhimento, da inclusão e integração social e da cooperação. O ensino da língua no contexto do acolhimento vem sendo caracterizado como um direito ao acesso linguístico e cultural, que, se assegurado, viabiliza o acesso a outros direitos humanos básicos, como respeito, educação, saúde e emprego:

O direito ao ensino/aprendizagem da língua de acolhimento possibilitará o uso dos outros direitos, assim como o conhecimento do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão. Desse modo, o ensino das línguas insere-se atualmente num modelo de educação que acompanha as mudanças sociais, as questões étnicas e culturais e que tem como finalidade a reconstrução de uma sociedade mais justa, humana e intercultural. [...] Além da língua, a partilha e compreensão de comportamentos, atitudes, costumes e valores exigem um trabalho conjunto de ambas as partes, abrangendo os que chegam e os que acolhem (GROSSO, 2010, p.69-70).

Ainda na década de oitenta e no contexto de ensino e aquisição de língua materna, Matos e Carvalho (1984, p.05) elucidam que a “educação é um processo que se inicia quando tomamos consciência do mundo e que segue durante toda a nossa existência: frequentemente somos educados numa dimensão e nos reeducamos em outra”. Nesse sentido, o indivíduo

[...] centra sua existência em torno da aquisição dos conhecimentos acumulados pela cultura a que pertence. Quando isto não acontece, o indivíduo se sente marginalizado, isto é, à margem das possibilidades de progresso e desenvolvimento, à deriva da sociedade. É o que acontece com os analfabetos (MATOS; CARVALHO, 1984, p.05).

Um sentimento semelhante a esse, de marginalização pela falta de inclusão social, cultural e linguística locais, pode ocorrer aos sujeitos migrantes forçados, que são os migrantes e refugiados que saíram de sua terra natal por falta de segurança à vida, advinda de conflitos ou adversidades naturais, ideológicas, religiosas e/ou políticas, visto que esses também carecem de vivenciar um processo de “reeducação” e de adaptação cultural e linguística no novo país de residência, que, se não ocorrido, pode levá-los a uma marginalização na sociedade receptora.

Para a ACNUR, Agência da ONU para Refugiados, é relevante compreendermos quem são os imigrantes e quem são os refugiados, pois, “os dois termos têm significados diferentes e confundir os mesmos acarreta problemas para ambas as populações” (ACNUR, 2015, p.1), inclusive no que tange à marginalização cultural, linguística e econômica desses. Assim, “o refugiado é uma pessoa que está fora do seu país porque foi (ou estava em risco de ser) vítima de graves violações de direitos humanos em razão da sua raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política” (ACNUR, 2015, p.1).

Portanto, dizemos ‘refugiados’ quando nos referimos a pessoas que saíram de seu país por perseguição política ou religiosa ou por fuga de guerras ou conflitos naturais e cruzaram uma fronteira internacional. Já os migrantes, no geral, são aquelas pessoas que “escolhem se deslocar, não por causa de uma ameaça direta de perseguição ou morte, mas principalmente para melhorar sua vida em busca de trabalho ou educação, por reunião familiar ou por outras razões” (ACNUR, 2015, p.1).

No contexto de acolhimento do DF, entretanto, temos outra acepção para o termo “(i)migrante”, visto que os haitianos são considerados pelo governo brasileiro como imigrantes, por meio de um visto humanitário concedido pela sede do consulado brasileiro no Haiti. Dessa forma, os haitianos não carecem de solicitação de refúgio, pois encontram-se em outra condição, a de imigrantes, porém, podem ser caracterizados como pessoas que se deslocaram de sua terra natal por fuga de desastres naturais e políticos.

Cientes dessas questões, nesta pesquisa, sempre que for utilizada a expressão “migrantes forçados”, referimo-nos às comunidades estrangeiras que passaram ou passarão a residir no Brasil sob uma das duas condições explicitadas: ora por solicitação de refúgio; ora por concessão de visto humanitário.

Grosso (2010) chama-nos a atenção para a importância de se observar a utilização desses termos, uma vez que eles carregam significados distintos e que, na ordem do ensino, influenciam nas escolhas pedagógicas:

[...] o âmbito conceptual de “imigrante” e de “estrangeiro” abrange vários componentes comuns, e talvez por isso tendem a confundir-se e a frequentemente serem utilizados como sinônimos. Trata-se, porém, de universos distintos e, como tal, também no ensino-aprendizagem de línguas é necessário ter em conta essa diferença (GROSSO, 2010, p.65-66).

Assim, o acolhimento visa evitar a marginalização dos sujeitos migrantes forçados, e os acolhimentos cultural e linguístico não são dissociáveis, considerando-se a noção de que língua é

cultura (MENDES, 2002). Esse acolhimento linguístico e cultural, por sua vez, pode apresentar variação em alguns aspectos da abordagem e dos métodos adotados pelos profissionais da área.

No Brasil, o PLAc nasce num contexto de migrações forçadas, em suma, caracterizado pelo recebimento de solicitações de refúgio. Por se tratar de um contexto “novo”, pesquisadores e profissionais da área de ensino de línguas têm utilizado, inicialmente, o conceito de PLAc cunhado por Grosso (2010), de origem portuguesa, e têm procurado reformulá-lo, adequando-o ao contexto brasileiro de migração e também às concepções de acolhimento, acolhimento linguístico e ensino de línguas que adotamos – noções essas que não se desvinculam do modo operacional das políticas públicas e das políticas de migração no Brasil, as quais se caracterizam pela cooperação.

Diante disso, é oportuno conhecermos o estado da arte das pesquisas cujo objeto de estudo e investigação é o PLAc e, a partir das informações encontradas, esclarecermos a lacuna selecionada para tratamento no presente estudo. Para tanto, apresentamos, a seguir, o histórico do PLAc no Brasil, identificado a partir de um levantamento realizado nas plataformas Google Acadêmico e Portal Capes, utilizando as palavras-chave “PLAc” e “Português Língua de Acolhimento”.

No geral, identificamos 51 produções científicas acerca do tema em pesquisa. Contudo, se desconsiderarmos aqueles de origem portuguesa, contabilizamos um total de 31 trabalhos sobre o PLAc no Brasil, o que é um índice positivo e esperado, tendo em vista a relação entre o longo tempo de realização de pesquisas, como as de mestrado e doutorado, e o período recente de ascensão do tema no país.

Apesar de essa temática ser relativamente nova, seus estudos já têm gerado livros especializados, impressos e/ou digitais, trabalhos de conclusão de curso (TCC), dissertações, teses e dossiês em periódicos científicos. A diversidade dos tipos de trabalhos publicados atenta-nos, também, para o fato de que há ainda as publicações que não estão no meio digital, que somente são acessadas em buscas por livros e revistas impressas, os quais também não foram listados nesse levantamento.

1.2 Histórico: Português como língua de acolhimento no Brasil

A notação histórica desse novo fluxo, o qual temos denominado *migração forçada*, tem seu início, aproximadamente, em 2006⁵, quando começam a surgir entidades e pesquisadores preocupados com as legislações vigentes relativas aos públicos migrantes. Entretanto os registros escritos (notícias, reportagens, artigos etc.) sobre esse novo fluxo surgem em maior proporção por volta do ano de 2010.

Assim, é preciso pressupor que o surgimento de iniciativas como a proposição de políticas linguísticas e educacionais demandam tempo para realização, reflexão e avaliação, ocasionando, portanto, publicações posteriores ao ano de 2010, realidade desvelada pelo levantamento realizado, o qual acusou a publicação de artigos e livros que tratam do ensino de português para migrantes forçados desde o ano de 2016.

Objetivando a melhor compreensão dos dados coletados, bem como a atenção aos aspectos de nosso interesse, os organizamos a partir de uma categorização segundo o critério de aproximação temática: (a) aspectos pedagógicos; (b) questões do sujeito; (c) formação de professores; e (d) planejamento e política linguística.

A primeira categoria temática sobre a qual falaremos é “aspectos pedagógicos”. Os aspectos pedagógicos que, segundo os pesquisadores, ainda carecem de maior investimento em pesquisas são: a investigação da concepção de língua presente no ensino de acolhimento e, nesse sentido, a ressignificação do termo PLAc no contexto do Brasil; a elaboração de uma política linguística e de ensino multilíngue, portanto a projeção de um ensino de língua e cultura que considera o multilinguismo; e, por fim, a elaboração de materiais didáticos para esse contexto de ensino.

Quanto à investigação da concepção de língua nesse contexto pedagógico, São Bernardo (2016) é quem mais se aproxima de uma definição de LAc, porém a autora não a informa de modo completo em seu trabalho. Tal definição encontra-se no *Dicionário de Imigrações*, organizado pelo OBMigra⁶. Ainda assim, sua definição é discursiva, não objetiva. Além de São Bernardo (2016), praticamente todos os autores da área afirmam a necessidade de se repensar o significado do termo

5 Apesar de o fenômeno da migração ser milenar, o fluxo migratório ao qual nos referimos, nomeado como *migração forçada*, tem sido discutido de modo permanente pela ACNUR e pelo IMDH, instituições de referência. Nesse contexto, a primeira publicação do IMDH, apoiada pela ACNUR, data de 2006, a saber, *Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania*, v.1, n.1, 2006. Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos.

6 OBMigra – Observatório das Migrações Internacionais

PLAc, mas nenhum define de forma fechada, por reconhecerem que essa área está em fase de construção.

Quanto à elaboração de uma política linguística multilíngue, o que foi apresentado até o momento são descrições de projetos que ocorrem de modo distinto (independentes entre si), em diferentes regiões do país, os quais ideologicamente podem ser entendidos como propostas pedagógicas, mas não como uma política de Estado – esta ainda não existe e precisa ser planejada. Diante disso, os estudos aqui acessados nos revelaram modos de tratamento e planejamento do processo de ensino-aprendizagem do PLAc, cada qual elaborado dentro das condições de trabalho dos projetos e grupos de extensão.

Ruano, *et al.* (2016), desenvolveram o conceito de “ensino em trânsito”, que é baseado em tarefas comunicativas que se iniciam e se findam na mesma aula e se estruturam na abordagem por gêneros discursivos. De modo diferente, Sene (2017) descreveu uma abordagem pedagógica desenvolvida por meio de um material didático próprio e orientado por três objetivos de ensino-aprendizagem, a saber, aquisição do português, práticas de letramento e interculturalidade. E, ainda de outro modo, Pereira (2017) observou que, na ONG em que realizou sua pesquisa, adota-se para esse contexto de ensino a abordagem freiriana, moderada pela educação como prática da liberdade, portanto, vale-se de outro embasamento teórico.

É relevante notar que, apesar dessa pluralidade de abordagens e concepções de ensino empregadas, a lacuna apontada por Martins (2016) continua a existir. Para o autor, os documentos regulatórios do ensino de línguas estrangeiras e de língua portuguesa no Brasil (percebam que não há um documento específico de ensino de PLA nem de PLAc) orientam um ensino por meio dos gêneros textuais e discursivos, o que parece estar presente nas práticas educacionais brasileiras. Todavia, para o contexto de ensino de PLA/PLAc, o autor afirma que ainda é necessário se pensar em uma política pública, como a definição de orientações curriculares e pedagógicas. Tal necessidade ainda não foi suprida.

Aliada a essa carência, outros pesquisadores, como Lopez (2016), Perna e Andrighetti (2019) e Oliveira (2018) apontaram como lacunas: (i) a pouca existência de materiais didáticos especializados e, quando há, apresentam necessidade de adaptação ou reformulação; (ii) a necessidade de criarem materiais de livre circulação e também de materiais desenvolvidos para a necessidade de cada grupo de aprendizes, com os conteúdos e temas que os imigrantes acreditam ser indispensáveis no curso que participam – como o material desenvolvido para os funcionários de

um hospital (OLIVEIRA, 2018); e (iii) a ausência de trabalhos que tenham investigado aspectos como a avaliação da aprendizagem – como se dão as avaliações de caráter diagnóstico, formativo e somativo nesse contexto de aprendizagem? (LOPEZ, 2016).

A segunda categoria temática é constituída pelas “questões do sujeito”, ou seja, pelas temáticas subjetivas que tocam em questões pessoais, de identidade, de projeções, de desejos, buscas e expectativas; das habilidades e conhecimentos; dada ordem das necessidades individuais e das formas de se ver no mundo – narrativas de si; entre outras.

Sob esse recorte, dentre os estudos apresentados, há uma preocupação com a valorização da interculturalidade e do multiculturalismo (DINIZ; NEVES, 2018) frente à marginalização e homogeneização dos sujeitos. Em outras palavras, os acolhimentos linguístico e cultural carregam em si uma finalidade que vai além – ou deveria ir – do seu acesso, agindo contra o preconceito e a negação das identidades, dos conhecimentos e das habilidades dos sujeitos migrantes.

O primeiro exemplo que claramente compartilha dessa visão é o projeto apresentado por Ruano e Cursino (2019), no qual o objetivo de ensinar novos letramentos foi trabalhado a partir de atividades formadas pela cultura, pelos gêneros e pelas mídias conhecidas pelos imigrantes. Assim, a promoção de novos letramentos não descarta, nem denigre os letramentos já construídos por esses sujeitos.

O segundo exemplo que também corrobora essa visão é parte das conclusões do trabalho de Lopez (2016), no qual a autora advoga a favor de uma prática de acolhimento que destotalize ou “desomoginize” os imigrantes forçados, buscando, com isso, o enfraquecimento da ideia de desamparo e de vulnerabilidade dos mesmos e, ao mesmo tempo, o fortalecimento das identidades – plurais e heterogêneas.

Ainda, nessa mesma direção, há a proposta de promoção e valorização das línguas primeiras e maternas dos imigrantes matriculados na Educação Básica de Minas Gerais, abordada por Diniz e Neves (2018).

A terceira categoria temática trata da “formação de professores”. Sob esse recorte, dentre os estudos apresentados, há uma preocupação com a formação continuada de professores que já se formaram

em Letras e que, na oportunidade, não tiveram contato com as disciplinas da área de ensino de português como L2 nem como LAc, mas que vieram a dar aulas nesse contexto.

Essa é uma das questões observadas por Oliveira (2017), ao realizar a análise do livro didático *Pode Entrar: Português para Refugiadas e Refugiados*, da ACNUR, e considerar que, por existirem poucas oportunidades de formação de professores em PLA/PLAc, há a necessidade de se criar um livro do professor para a apostila *Pode Entrar*. Nesse sentido, o livro do professor seria uma ferramenta de orientação para o docente que desconhece as implicações pedagógicas do ensino de PLA/PLAc.

Ruano, et al. (2016), ao avaliarem o projeto PBMIH⁷, realizado na UFPR, também ressaltaram a necessidade de uma formação continuada para os professores que atuam nessa área. Identificada essa carência, a equipe do PBMIH criou um curso de formação continuada para os professores voluntários participantes.

Corroborando tais apontamentos, Vasconcelos (2017), ao tratar da identidade docente e do “ser professor de língua estrangeira/adicional”, identificou que os professores participantes de sua pesquisa demonstram ter as seguintes crenças:

[...] ser professor de PLE [...] é ser psicólogo, ouvinte, assistente, quebra-galho, confidente, sigiloso, moderador, garantidor do espaço de cada aluno, forjador, doador, aquele que ajuda pessoas, o missionário, além de estar fortemente associado a messianismo [...] (VASCONCELOS, 2017, p.123).

Nesse caminho, os professores de PLE/PLA/PLAc acreditam, portanto, que, para o exercício de suas atividades docentes, precisam saber não só os conhecimentos pedagógicos do ensino de línguas, mas também possuir habilidades de interação e empatia para com os alunos, partilhando de um perfil missionário e carismático. Em certa medida, tais crenças podem estar ligadas à condição de trabalho no contexto de PLAc, que quase sempre possui caráter voluntário.

No que tange à condição de trabalho e à identidade docente, Lopez (2016, p.201) sugere que algum estudo investigue “[...] como professores e coordenadores enxergam seu papel no ensino de PLAc e como “driblam” eventuais limitações ou dificuldades decorrentes de problemas estruturais, institucionais ou pedagógicos?”.

Ainda sobre a formação de professores, outro grupo de estudos demonstrou preocupação com a formação em PLA/PLAc de estudantes de Letras, tendo em vista que muitos dos voluntários dos

7 PBMIH – Português Brasileiro para Migração Humanitária

projetos de PLAc se encontram em formação. O lado positivo é que esses graduandos podem ter a oportunidade de receberem formação na área de PLA antes de concluírem o curso de graduação, o que diminui o número de profissionais que se formam sem terem tido contato com essa área de ensino.

Lopes (2017) e Oliveira (2018) tomaram como objeto de pesquisa esse processo de formação. Oliveira (2018) conscientizou-se do quão importante foi esse processo de formação para a realização de seu estágio docente, ao reconhecer que a sua formação em Letras e a orientação da professora de estágio, que a auxiliou em todo o processo, foram fatores essenciais para que seu projeto de aprendizagem fosse elaborado e executado com êxito.

Lopes (2017), por sua vez, avaliou as dimensões da formação reflexiva de alunos-professores – graduando de Letras: PBSL⁸ que atuam como professores de PLAc em um projeto no Distrito Federal – e identificou que, em suas práticas, são realizadas as dimensões de: (i) reflexão rápida (reflexão em ação, imediata), (ii) conserto (reflexão em ação, mas cuidadosa), e (iii) revisão (reflexão na ação, em um momento específico).

Segundo a autora, por um lado, esse processo de formação demonstrou “um esforço contínuo dos participantes em construir uma prática reflexiva” e que, “entre os modos de efetivá-la, os alunos-professores se valeram mais das dimensões revisão rápida, conserto e reflexão” (2017, p.14). Por outro lado, o processo de formação desses alunos-professores demonstrou carência quanto às dimensões de: (iv) pesquisa e (v) re-textualização e reformulação. Não há ausência total dessas dimensões, mas elas poderiam estar sendo mais empregadas, entendendo que essas

[...] são dimensões essenciais para a transformação destes alunos-professores em pesquisadores da sua própria prática educativa, bem como para a divulgação de “modelos” de formação reflexiva, que têm sido desenvolvidos em todo o território nacional, visto que é por meio de produtos científicos que se dá essa divulgação (LOPES, 2017, p.14-15).

Acerca da prática reflexiva, Miranda e Lopez (2019, p.21), em suas pesquisas, também concluem que os docentes que atuam ou que atuarão no contexto de PLAc necessitam de uma formação crítica e autorreflexiva, realizada em grupos de trabalho e pesquisa. Assim, notamos que uma lacuna ainda presente em relação à formação de professores é a sua formação especializada em planejamento e ensino de PLA e/ou PLAc, tanto na fase da graduação quanto posteriormente, nos estudos continuados.

8 Curso de Letras com habilitação em Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL), cujo currículo atua em três frentes de ensino de línguas, a saber, a educação de surdos, a educação de indígenas e, por fim, a educação de falantes de outras línguas (estrangeiros/imigrantes).

Pelo teor dos trabalhos identificados, ainda que haja críticas e norteamentos acerca da necessidade de formação especializada em PLA/PLAc, é possível inferirmos que há uma carência no enfrentamento desse problema, como, por exemplo, na implantação dessa formação. Nesse sentido, ainda é necessário, portanto, a elaboração de formações e a sua descrição e avaliação.

Sabendo que há vários projetos envolvidos com esse ensino, como os aqui apresentados, certamente que há mais formações de professores sendo realizadas ou planejadas, mas elas precisam ser publicadas em trabalhos acadêmico-científicos, inclusive corroborando a superação da lacuna identificada por Lopes (2017), acerca da prática reflexiva nas dimensões de pesquisa e reformulação.

E, por fim, a quarta categoria temática aborda o “planejamento e política linguística”. De modo geral, os autores apontam que o Brasil não possui, oficialmente, uma política linguística pública de acolhimento, uma vez que os vários projetos ou ações educativas até hoje realizados foram /são frutos de iniciativas individuais ou de um pequeno grupo. Esses autores também compartilham a ideia de que é preciso que o Estado elabore e firme uma política linguística de acolhimento e de multilinguismo (DINIZ; NEVES, 2018), a qual deve refletir não só na criação de cursos ou centros de ensino de português para migrantes, mas também na promoção do bilinguismo nos setores públicos, por seus funcionários (CAMARGO, 2018).

Martins (2016) ressalta que é necessário se pensar em uma política pública de acolhimento abrangente, que resvale em diversas problemáticas. Tal posicionamento nos remete às buscas dos outros pesquisadores, como Oliveira (2019) que, ao tratar do acesso de migrantes ao Ensino Superior no Brasil, sugere a criação de políticas de acesso específicas, como a realização de vestibulares voltados à comunidade migrante. Soares e Tirloni (2019), por sua vez, sugerem a elaboração de novas propostas de ensino para o acolhimento, como o projeto de contação de histórias, especializado em literatura popular, por elas projetado.

Nesse caminho, Lopez (2016) e Bulla (2019) expõem suas preocupações quanto à acessibilidade desses imigrantes aos fomentos, como os cursos de língua portuguesa, e quanto à sustentabilidade desse acesso, ou seja, a permanência neles pelo tempo mínimo necessário, problemática que corrobora a afirmação de Oliveira (2018), de que “embora o Brasil seja um país de imigrantes, está aquém de ter uma política de ensino de PLAc” (p.17).

Diante da afirmação de Oliveira (2018) sobre a condição do Brasil em relação à área em questão, oportunamente apontamos a lacuna sobre a qual esta investigação se debruça e, nesse sentido, qual é o seu problema de pesquisa.

Por todos os trabalhos aqui apresentados, é notável que seus estudos focalizaram cursos, projetos ou ações específicas, além de, no caso dos estudos sobre formação de professores, também se restringiram a profissionais de cursos específicos.

Além disso, tais estudos comportaram questionamentos essenciais, como a adoção do termo LAc e questionamentos sobre o contexto político, social e econômico nos quais os imigrantes forçados estão imersos. Ou seja, tratam-se de trabalhos de descrição, os quais compartilharam das necessidades, ainda em aberto, de avaliação, fase normalmente efetuada em um momento posterior a um período consistente de realização de atividades, e de elaboração de uma política linguística de acolhimento do Estado.

Nesse sentido, concluímos que os projetos e as ações submetidos a esses estudos ainda não possuem uma sistematização em forma de documento como regimentos, currículos, manuais de orientação docente e discente, ou mesmo um documento mais próximo de um Projeto Político-Pedagógico, usual em instituições de ensino.

Por tudo isso, partilhamos das indagações de nossos colegas pesquisadores, apontadas em seus trabalhos e, em especial, de Martins (2016), ao considerar que há uma ausência de documentos regulatórios do ensino de PLA e de PLAc, como a definição de orientações curriculares e pedagógicas.

Observamos, também, que essa lacuna foi reafirmada por diversos pesquisadores, dentre eles Oliveira (2017), ao considerar que o livro do professor (manual inexistente nos MD da área) seria uma ferramenta de orientação para o professor que desconhece as implicações pedagógicas do ensino de PLA/PLAc, e Soares e Tirloni (2019), ao sugerirem a elaboração de novas propostas de ensino para o acolhimento.

A fim de contribuir para o tratamento dessa lacuna, adotamos o seguinte problema de pesquisa: Qual é o Marco Referencial (visão política e pedagógica) que orienta a abordagem de ensino de português para migrantes e refugiados realizado no “Projeto de pesquisa: Educação e Cultura para indígena, refugiado e imigrante haitiano no Distrito Federal”?

Sendo assim, a partir do aporte teórico adotado (ver Capítulo 2 – Pressupostos teóricos), dedicamo-nos às atividades de diagnóstico e descrição do tripé abordagem, métodos e técnicas (ALMEIDA FILHO, 1997; 2011) da ação educativa desenvolvida no *Projeto de pesquisa: Educação e Cultura para indígena, refugiado e imigrante haitiano no Distrito Federal*, com o objetivo principal de elaborar um documento de orientação política e pedagógica, direcionado aos docentes de PLAc, ao menos no âmbito do projeto investigado.

Idealizamos que esse documento aborde o Marco Referencial, o Diagnóstico e a Programação da ação educativa investigada. Para isso, os conceitos de Marco Referencial, Diagnóstico e Programação encontram-se detalhados em todas as suas dimensões, por Vasconcellos (2007), em seu livro *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico* (ver Capítulo 2).

1.3 A ação educativa selecionada para esta pesquisa

Para a realização desta pesquisa selecionamos o *Projeto de Pesquisa Educação e cultura para indígena, refugiado e imigrante haitiano no Distrito Federal*, institucionalizado como atividade integrante do Programa de pós-graduação em Sociedade, Desenvolvimento e Cooperação Internacional – PPGSDCI, do Centro de Estudos Multidisciplinares – CEAM, da Universidade de Brasília – UnB.

Por sua natureza interdisciplinar, este projeto abrange mais de uma comunidade como público-alvo de suas ações, portanto, definimos como recorte a abordagem de apenas uma destas ações, aquela que diz respeito ao atendimento linguístico e cultural da comunidade migrante e refugiada residente no Distrito Federal, oferecido por meio de uma ação educativa que visa ao ensino do PLAc.

A ação educativa de ensino de PLAc realiza-se desde o ano de 2011, sob a coordenação do Prof. Dr. Umberto Euzebio (UnB). Vale destacar que, inicialmente, a ação educativa fazia parte de Projetos de Extensão da universidade: do primeiro projeto “Acolhimento e inserção de imigrantes e refugiados de Bangladesch e Paquistão à cultura brasileira”, e do segundo “Acolhimento e inserção de imigrantes e refugiados do Haiti à cultura brasileira”. Recentemente, ao renovar a institucionalização da atividade na universidade, o coordenador optou por integrá-lo a uma atividade de pesquisa.

Na prática, a ação educativa continua sendo uma atividade de Ensino, Pesquisa e Extensão, uma vez que, em seu planejamento, há o objetivo primeiro de atender à comunidade migrante forçada que reside no Distrito Federal e, com esta atividade, criar um espaço de formação de professores. Para tanto a ação educativa recebe a participação de discentes do Curso Superior em Letras, advindos de várias de suas habilitações (Língua Portuguesa Clássica; Português como Segunda Língua – PBSL, Línguas Estrangeiras etc.), além de discentes de outros cursos superiores ou da Pós-Graduação.

Nesse espaço, portanto, graduandos têm a oportunidade de aliar a teoria à prática, por meio do desenvolvimento de uma atividade docente que lhes exige o exercício do planejamento didático, da docência e da avaliação pedagógica da ação realizada. Um dos ambientes que oportunizam esse exercício é o de sala de aula, ao efetivamente ministrarem oficinas de língua e cultura à comunidade migrante e refugiada; e uma das atividades formativas desta ação são as reuniões periódicas, em que os participantes (discentes da universidade e professor coordenador) encontram-se para realizar leituras teóricas e discussões sobre o andamento da atividade de ensino, suas demandas supridas e não supridas e questionamentos que porventura existam.

Conforme um levantamento realizado por Lima (2019), atualmente participam do projeto:

[...] professores (UnB (3), IFB(1), Universidade Federal do Amapá - UNIFAP (1), Secretaria de Educação do DF (1); estudantes de doutorado (UnB (2), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG (1); estudantes de mestrado (UnB (3)); e, estudantes de graduação (UnB (5)) (LIMA, 2019, p.203).

Além disso, o projeto possui a parceria do Instituto de Migrações e Direitos Humanos - IMDH e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, atores que auxiliam no relacionamento entre o projeto e a comunidade a que se destina.

Desde 2011, também, o IMDH tem sido um parceiro que divulga a oferta dessa ação educativa à comunidade migrante forçada que chega ao Distrito Federal e que o procura para outros atendimentos e serviços. Além desse apoio, o IMDH viabilizou a parceria com a Casa São José, na região administrativa (RA) do Varjão, cuja finalidade era a disponibilização de um espaço físico para a realização da ação educativa em todos os sábados à tarde e alguns dias úteis no período noturno.

Ao longo da realização deste projeto, houve diversas parcerias com essa finalidade, como a SEEDF, por meio de escolas públicas nas RA de Samambaia e Varjão, por exemplo; a Casa Paulo Freire e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB, as duas na RA de São Sebastião, envolvendo atores governamentais e não-governamentais. Como resultado dessas

parcerias, o projeto já esteve presente nas RA de Varjão, Samambaia Norte e Sul, São Sebastião e Guará.

Até o momento, todas as suas ofertas deram-se a partir da seguinte organização:

- i.** Público-alvo: comunidade migrante forçada residente no Distrito Federal
- ii.** Ingresso: sem pré-requisitos, sem a necessidade de inscrição. Basta o migrante se informar sobre os horários de realização das oficinas e frequentá-las nos dias que lhe for oportuno.
- iii.** Período de oferta: oferta contínua, ao longo de todo o ano, exceto no mês de janeiro (recesso).
- iv.** Horários: sábado à tarde, de 15:00 às 18:00; segunda-feira ou quinta-feira, de 19:30 às 21:00.
- v.** Locais de realização: em cada período pode sofrer variação, portanto é preciso verificar com a equipe responsável pela ação educativa. Contudo, é certa a escolha de espaços em regiões administrativas que registrem a presença de migrantes forçados, além da utilização de espaços comunitários ou de escolas públicas do quadro da SEEDF.
- vi.** Equipe de trabalho: coordenador, professores regentes e observadores. Em alguns momentos, também há estagiários em processo de conclusão de curso de graduação.
- vii.** Custeio: há alguns bolsistas de extensão, mas, no geral, o projeto não conta com recursos financeiros institucionais.

Além da atividade de extensão, o projeto promove a atividade de pesquisa entre seus participantes, tendo como resultado a produção de artigos científicos (6), capítulo de livro (1), resumos em anais de congressos (14), artigos científicos de iniciação científica (PIBIC) (10), além do recebimento de discentes de Letras para realização de seus estágios obrigatórios.

Outras características do projeto e de sua ação educativa encontram-se descritas ao longo desta pesquisa e, em especial, no capítulo de análise de dados, momento em que dedicamos total atenção às suas produções e aos dados colhidos entre seus participantes, por meio dos questionários de pesquisa.

A seguir, abordamos o referencial teórico que embasa as discussões e as análises feitas neste estudo.

CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2 Introdução do capítulo

Neste capítulo, abordaremos os fundamentos teóricos adotados para este estudo, de maneira a conhecer o seu cenário epistemológico. Assim, apresentaremos uma breve descrição da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2008; MOITA LOPES, 2008), campo da linguística ao qual esse estudo se filia. Em seguida, apresentaremos o tópico ensino de línguas, que trata de alguns conceitos essenciais como os *status* linguísticos, as abordagens de ensino de línguas, os métodos e as técnicas, e o PLAc no Brasil.

Por fim, é apresentado o tópico planejamento linguístico, dividido entre três exposições inter-relacionadas, a saber, o planejamento de políticas públicas e políticas linguísticas, o planejamento do ensino de línguas segundo Almeida Filho (1997, 2011), e o planejamento educacional segundo Vasconcellos (2007). Este tópico possui grande importância, pois as teorias de planejamento nele expostas fundamentam toda a pesquisa, desde as perguntas exploratórias até a elaboração dos questionários (instrumento de coleta de dados) e a análise dos dados.

2.1 Linguística Aplicada Crítica

Na última década, a Linguística Aplicada sofreu críticas em relação às restrições e limites de sua agenda, a qual, segundo Moita Lopes (2008), não considera os aspectos sócio-históricos e ainda se encontra fundamentada numa perspectiva moderna (não pós-moderna) presa à ideia de sujeito social como homogêneo.

O autor, junto com colegas como Rampton (1997) e Pennycook (2008), propõe uma nova noção de linguística aplicada, agora continuamente autorreflexiva, norteada pela pós-modernidade, pela concepção de sujeito social heterogêneo, atravessado por questões sociais, históricas, ideológicas e identitárias, e mais aberta a novos centros.

O nome dessa LA varia de autor para autor, sendo conjugada a adjetivos, como indisciplinar, ideológica, transgressiva ou crítica. Um dos fatores que promoveram a mudança na LA é a indisciplinaridade, conforme Moita Lopes (2008):

[...] ao contrário do que frequentemente acontece em outras partes do mundo, no Brasil, a pesquisa em LA tem se espalhado para uma série de contextos diferentes da sala de aula de LE: da sala de aula de LM para as empresas, para as clínicas de saúde, para a delegacia de

mulheres, etc., ainda que predominem aspectos referentes à educação linguística. E a questão da pesquisa, em uma variedade de contextos de usos da linguagem, passou a ser iluminada e construída indisciplinarmente. Tal perspectiva tem levado à compreensão da LA não como conhecimento disciplinar, mas como Indisciplinar (Moita Lopes, 1998) ou como antidisciplinar e transgressivo (Pennycook, 2001 e neste volume). (MOITA LOPES, 2008, p.19)

A partir da visão da indisciplinaridade e da transgressividade, a agenda da LA passou a contemplar contextos marginais, atravessados por aspectos sociais, históricos, identitários e políticos, além de ter como fundamento a investigação centrada no contexto aplicado onde as pessoas vivem e agem. Nessa agenda, portanto, há espaço, por exemplo, para estudos sobre ensino e aprendizagem em contexto de migração forçada, como o PLAc.

Por fim, a LA objetiva intervir ou falar à prática social. Para isso, os pesquisadores da área consideram que,

[...] é preciso que aqueles que vivem as práticas sociais sejam chamados a opinar sobre os resultados de nossas pesquisas, como também a identificar nossas questões de pesquisa como sendo válidas de seus pontos de vista: uma dimensão essencial em áreas aplicadas (Bygate, 2004, *apud*, Moita Lopes, 2008, p.23).

Esse princípio está em alinhamento com o instrumento metodológico “visionamento”, adotado no presente estudo, o qual também considera os sujeitos colaboradores como parte essencial do processo de compreensão e interpretação da prática em análise, sendo eles, portanto, sujeitos ativos, donos de uma voz e de saberes.

2.2 Ensino de línguas: algumas considerações conceituais

2.2.1 Estatuto linguístico

Nesta seção, propomos a discussão sobre alguns conceitos muito presentes no cenário do ensino de segunda língua, conscientes de que suas definições influem em mudanças no ensino, criando variações didáticas, na filosofia de ensino desenvolvida para cada contexto e na metodologia. Partimos da compreensão de que o planejamento de um ensino de língua materna é distinto do planejamento do ensino de uma segunda língua.

Por isso, neste momento, comentaremos as distinções conceituais promovidas pelo que chamamos de estatuto (ou *status*) linguístico, instrumento que classifica a língua a partir do sujeito que a utiliza e do contexto de aquisição ou aprendizagem. Observamos que essa classificação, apesar de necessária aos estudos linguísticos, não está assentada num campo de calma. Pelo contrário, há

uma grande discussão crítica sobre os estatutos linguísticos até o momento definidos e utilizados por pesquisadores da área e professores de línguas.

Para o bom andamento deste estudo, acreditamos ser importante conhecer essa discussão e, ao fim, notarmos com clareza e crítica qual tem sido o lugar destinado ao estatuto da LAc nessa discussão teórica.

Iniciando essa incursão teórica trazemos, sob análise, os estatutos linguísticos de primeira língua ou língua materna (L1) e de segunda língua (L2). Cunha (2007), uma das autoras brasileiras de referência nessa discussão, distingue os termos L1 e L2 da seguinte maneira:

[...] o termo L1 (ou L2) deve ser distinguido no contexto discursivo. Uma L1 pode ser a língua primeiramente adquirida na infância como pode ser a língua de uso dominante ou preferencial do falante. Uma L2 pode ser a segunda ou outra língua falada por um indivíduo, em uma área multilíngue ou pode ser uma língua estrangeira. O que é certo é que na referência à L2 subentende-se o conhecimento e desempenho prévio de uma L1 (CUNHA, 2007, p.16).

Assim sendo, a autora entende que os estatutos linguísticos se caracterizam pelo contexto discursivo em que ocorrem, demonstrando a complexidade dessa definição, sendo determinados pelo contexto e também pela função da língua para o sujeito que a adquiriu. Nesse percurso, a língua pode ser caracterizada a partir do falante, gerando os termos L1 e L2, ou descrita em relação ao contexto, gerando outras definições, como língua de ampla comunicação, língua de trânsito, língua padrão, língua regional, língua nacional, língua oficial, língua moderna ou língua clássica.

Em busca de uma explicação dos estatutos L1 e L2 pelo uso, Cunha (2007) propôs o Quadro 2:

Quadro 2: Uso de L1/L2 dentro e fora do país

	Presença de um grupo de referência com cultura e línguas específicas.	Ausência de um grupo de referência com cultura e língua especificadas.
Uso de L2 dentro do país	Aprendizagem de segunda língua	Aprendizagem de língua intranacional
Uso de L2 fora do país	Aprendizagem de língua estrangeira	Aprendizagem de língua internacional

Fonte: CUNHA, 2007, p.22, grifos nossos.

Conforme esse quadro, a abordagem do termo L2 pelo contexto de aprendizagem acrescenta à discussão um terceiro termo, Língua Estrangeira – LE. Seria aprendizagem de uma L2 quando há o uso da língua dentro do país onde o aprendiz reside ou encontra-se temporariamente. Seria aprendizagem de uma LE quando somente há o uso corrente da língua fora do país onde o aprendiz encontra-se. Sobre esse último contexto, Cunha (2007) comenta que

[...] o termo língua estrangeira, para Brumfit e Roberts (1983), é normalmente aplicado somente a línguas faladas fora das fronteiras do país onde vive alguém. É reservado a línguas aprendidas somente para comunicação com aqueles que vivem fora da comunidade de fala de alguém e, assim, não é usada na comunicação cotidiana de membros dessa comunidade (CUNHA, 2007, p.21).

Já em relação ao uso de L1, o contexto de aquisição não se caracteriza pelas variáveis “dentro e fora do país”, uma vez que a relação do sujeito com a L1 é necessariamente a da aquisição para uso cotidiano ou familiar, podendo ser definida também como língua materna.

Rod Ellis (1999), também comprometido com essa discussão, comentado por Ramos (2021, p.305), distingue os termos L1, L2 e LE:

[...] Ellis revisita os conceitos estabelecendo clara diferença entre língua além da primeira e considera o contexto de imersão, observando que aquisição de L2 é, muitas vezes, para desempenhar papel institucional em uma comunidade, de modo a exercer funções socialmente reconhecidas (ROD ELLIS, 1999, *apud* RAMOS, 2021, p.305).

Dessa maneira, a aprendizagem de uma LE não estaria atrelada a essa mesma função social dentro de uma comunidade. Por essa compreensão, “[...] o autor, de modo semelhante ao de Cunha (2007), considera o ambiente de imersão e de não-imersão como critério para classificar um e outro estatuto (respectivamente, L2 e LE)” (RAMOS, 2021, p.305).

No mesmo caminho, Saville-Troike (2012) distingue L2 e LE a partir do ambiente de imersão e do contexto de uso da língua:

- Segunda língua é tipicamente uma língua dominante oficial ou socialmente, necessária para educação, emprego e outros propósitos básicos. É, por vezes, adquirida por membros de grupos minoritários ou imigrantes que falam outra língua como materna. Em sentido restrito, é termo contrastante como termo nesta lista.
- Língua estrangeira é aquela não amplamente usada em contexto social imediato dos aprendizes que podem usá-la para futura viagem ou situações comunicativas transculturais ou estudada como componente curricular escolar, mas sem aplicação prática imediata (SAVILLE-TROIKE, 2012, p.3, *apud* RAMOS, 2021, p. 307)

Nessa distinção, L2 não possui as mesmas características de uma LE, que se define por não ser uma língua amplamente usada pelo aprendiz, ou seja, apesar de sua aprendizagem, seu uso é restrito a contextos não cotidianos como o de uma viagem com duração determinada.

Ramos (2021), após abordar as definições de outros autores para os termos L2 e LE, tece uma crítica em referência aos fundamentos utilizados para justificar tais distinções. Em sua visão, os fundamentos têm se restringido a “aspectos objetivos como ambiente de imersão ou não-imersão e função sociopolítica que a língua cumpre para diferenciar L2 de LE” (RAMOS, 2021, p.310), o que seria inconsistente do ponto de vista teórico, uma vez que “não contempla aspectos cognitivos do

sujeito aprendiz, nem seu conhecimento linguístico prévio, o que não explica a situação quando se trata de sujeitos multilíngues” (RAMOS, 2021, p.310).

Para Ramos (2021), a aquisição de segunda língua é complexa e, ao defini-la, deve-se considerar tanto aspectos internos ao indivíduo, como “a mobilização de estruturas mentais” (RAMOS, 2021, p.310), quanto aspectos externos ao indivíduo, como “o ambiente sociocultural e discursivo em que o sujeito se encontra” (RAMOS, 2021, p.310).

Em concordância com sua crítica, Ramos (2017) faz a distinção entre o ensino de L1 e L2, demonstrando que entre esses dois contextos de aprendizagem de uma língua há razões fundamentadas para tal distinção. Em suas palavras:

1. Os alunos, em contexto de L1, não precisam aprender a falar, pois é o primeiro sistema linguístico adquirido, valendo aquela máxima de “não se ensina a falar a língua àqueles que já a falam”. O que se propicia é a exposição à seleção lexical (vocabulário), estruturas sintáticas e atitudes mais formais; o ensino estará focado, sobretudo, na escrita e em suas implicações nos contextos de práticas socioculturais. Já no de LA, os aprendizes deverão ter acesso à fala, de preferência e sempre que for possível, com informações sobre variedades faladas, além da escrita, preferencialmente incorporada aos contextos de práticas. Associar língua à prática é um dos pontos relevantes, uma vez que as configurações de usos e costumes nas culturas apresentam diferenças significativas, e a língua é fator fundamental na construção e na consolidação da cultura.
2. Os conhecimentos linguísticos dos utentes de L1 são, em princípio, diferentes dos demais aprendizes e, por isso, o conteúdo linguístico também difere. O falante de L1 já detém o sistema de sua língua, cujo processo de aquisição teve início desde o contato com os seus familiares no início da primeira infância. Portanto, ele já domina como expressar a sua identidade e como reconhecer e expressar a dos seus interlocutores, a ordem das estruturas, a parcela do léxico de sua língua que precisa para se comunicar e interagir, isso porque o seu processo de aquisição já está sendo consolidado a cada nova prática linguístico-cultural com que tem contato. Já os demais precisarão aprender todos esses conhecimentos, em razão de não fazerem parte de seu acervo linguístico primeiro. [...] (RAMOS, 2017, p.21)

Nesse mesmo caminho, Cunha (2007) comenta sobre as distinções existentes no ensino de L1, L2 e LE, demonstrando as tipologias usadas para se referir a cada contexto. Vejamos tais distinções organizadas no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3: Ensino de Português

Tipo	Situação	Contexto
Ensino de Português como língua materna	Português como língua falada na comunidade e na sociedade envolvente.	Língua-alvo usada em contexto de imersão total.
Ensino de Português como segunda língua	Português como língua oficial do Estado e, geralmente, a língua dominante na sociedade envolvente.	Língua-alvo falada nos círculos públicos e no âmbito da sociedade.
Ensino de Português como outra língua	Português como língua que não a segunda, sem a pressão do Estado.	Língua-alvo não usada nos círculos doméstico e/ou público em geral.
Ensino de Português como outra língua	Português como língua estrangeira ensinado no exterior.	Língua-alvo aprendida em outro país, fora de contexto natural de

Fonte: CUNHA, 2007, p.29, adaptado.

Esse quadro, proposto por Cunha (2007), considera para a formulação das distinções a situação da língua em relação ao cenário geopolítico e o contexto de uso dessa língua em relação ao sujeito falante.

Seguindo a tendência já observada, o ensino de português como língua materna é aquele que ocorre entre os nascidos em país que possui essa língua como oficial; o ensino de português como L2 é aquele que ocorre em imersão, sendo sua finalidade o uso em círculos sociais e públicos; e, por fim, o ensino de português como outra língua ou como LE se dá para fins de comunicação restrita e não frequente e realizada fora do território onde a língua possui estatuto de oficial.

Por essas distinções, evidencia-se que o contexto de ensino tratado neste estudo é o de ensino-aprendizagem em imersão e caracteriza-se pelo ensino de L2, não de LE, tendo em vista que os sujeitos migrantes forçados aprendem a língua portuguesa ao estabelecerem residência no Brasil e submeterem a sua comunicação à língua oficial do país, passando a utilizá-la de modo frequente em círculos públicos. Contudo, noutro momento, discutiremos o termo PLAc, também em referência a esse público aprendiz, e observaremos quais aspectos possibilitam a criação desse novo estatuto linguístico com terminologia própria.

Ainda sobre o ensino, Grannier (2001) critica as distinções da língua por estatutos linguísticos como L2 e LE, afirmando que, no que se refere ao ensino não há diferenças nos processos de aquisição da linguagem e não há diferenças na abordagem de ensino. Essa crítica leva-nos a retomar a crítica tecida por Ramos (2021), que considera que os estatutos linguísticos de L2 e LE não possuem sustentação em teorias sobre o processo de aquisição de segunda língua.

Contudo, ao se aprofundar sobre os aspectos políticos do ensino de uma língua nova (L2), Grannier (2001, p.3) considera que “o professor de L2, assim como o professor de L1, precisa desenvolver uma consciência clara de seu papel social”, tendo em vista que o ensino de L2 ou LE envolve o tratamento de questões, como a garantia de direitos como o acesso linguístico para o exercício da cidadania e a internacionalização da língua portuguesa, o que implica “um planejamento sócio-linguístico-pedagógico e cultural cuidadoso” (2001, p.3), além de uma “formação de professores especializados no ensino de PLE” (2001, p.3).

Por fim, a autora ressalta que esse profissional também “deve saber identificar as diferentes situações de ensino [...] e os diferentes tipos de aprendizes. O diagnóstico da situação de E/A é fundamental para adequar materiais e abordagens” (2001, p.7). Com esse apontamento, Grannier (2001) deixa transparecer que os contextos de ensino de L2 e LE possuem especificidades e estas devem ser consideradas no planejamento de ensino pelo docente.

Apesar das críticas apontadas até aqui, encontramos ainda outros estatutos linguísticos na literatura da área de ensino de línguas, a saber, a Língua de Herança – LH, a Língua de Acolhimento – LAc, e a Língua Adicional – LA. Essa última tem se firmado como um termo em substituição a todos os anteriores, como veremos à frente.

Língua de Herança – LH

O estatuto Língua de Herança também possui motivações contextuais e relativas ao sujeito falante. Somente se pode caracterizar uma língua como de herança em contextos de usos familiares e quando houver um ou mais falantes que a adquiriram com a motivação de se comunicarem com a mãe, pai, irmãos ou familiares próximos como os avós.

Diferente de outros contextos de aquisição de uma segunda língua, nesse caso o falante que recebeu essa língua no contexto familiar possui uma motivação pessoal de se comunicar nela. Ao membro da família que a possui como a primeira língua, a sua manutenção na família tende a ser algo desejável. Para isso, é preciso que a família possua um gerenciamento linguístico que viabilize essa manutenção.

Segundo o documento de orientação às famílias que desejam preservar a língua portuguesa como língua de herança, elaborado pelo Consulado do Brasil nos EUA, “[...] muitas famílias questionam-se sobre o que fazer para manter e desenvolver uma língua de herança. Para muitos, é uma questão de identidade, de preservação de laços com a família distante, como também de oportunidades futuras” (BORUCHOWSKI, s/a, p. 9).

Dessa forma, “ao decidir pela manutenção e desenvolvimento do português como língua de herança, recomendamos aos adultos adotarem uma política linguística familiar que seja adequada a sua rotina. Isso significa que a família deve sistematizar o uso do português em casa de forma coerente” (BORUCHOWSKI, s/a, p.9).

Dentre os dados coletados por Ana Souza (2016), selecionamos dois que representam o gerenciamento linguístico familiar. O primeiro relato é o de Dorotéia e o segundo de Efigênia. Para Dorotéia, “falar português é importante porque é a sua língua” (p.44). Segundo Ana Souza (2016),

[...] apesar de ter orgulho das habilidades bilíngues da filha, Dorotéia diz só falar em português com ela. A esfera familiar de Dorotéia favorece o uso do português também por causa da sobrinha, que mora com elas e não fala inglês. Isso quer dizer que se criou um ambiente em que o uso do português não é somente desejado, como também necessário, já que o uso do inglês impediria a comunicação dentro de casa (SOUZA, 2016, p.44).

O segundo relato é o de Efigênia:

[...] Efigênia, a segunda mãe ‘cosmopolita expatriada’, apontou, claramente, o relacionamento mãe-filho como sendo a razão do investimento para que seu filho aprendesse a falar português. Ela sempre falou com ele em português e essa decisão foi feita com o apoio do marido que não é brasileiro, mas pode falar o idioma. O filho do casal falava com ela em português, mas começou a perder a fluência no idioma quando começou a frequentar a escola no sistema educacional inglês. Efigênia explica que começou a se sentir distante do filho quando ele parou de falar português com ela. Por isso, ela passou a se envolver com a comunidade brasileira e a escola comunitária de ensino da língua portuguesa com o intuito de oferecer a ele mais oportunidades para aprender a sua língua materna (SOUZA, 2016, p.45).

Esses dois casos representam um gerenciamento linguístico necessário, fundamentados no uso da língua para a comunicação, sendo que a comunicação em outra língua não é possível, e no uso da língua da afetividade e interação, no caso, familiar. Os casos observados de mulheres brasileiras que residem fora do Brasil e constituíram família no país de destino, demonstram a maneira como elas gerenciam a língua portuguesa em suas casas, num esforço de compartilharem com seus filhos a sua língua que, para eles, é uma língua de herança.

Língua de Acolhimento – LAc

O estatuto linguístico de LAc é, assim como o estatuto de LH, alvo de muitas críticas. Alguns autores, assim como Ramos (2021), acreditam que esses dois estatutos fundamentam-se em um viés político e não propriamente linguístico. Nesse sentido, para Ramos (2021),

[...] o termo “língua de acolhimento” não é novo, mas está, mais do que nunca, em voga, decorrente da grande mobilidade global. Surge como uma alternativa ao conceito de LE, por ter em sua essência conotações mais humanitárias para designar a língua do país que acolhe pessoas em situações migratórias e que saíram da pátria-mãe por razões diversas (RAMOS, 2021, p.311-312).

É verdade que a LAc tem se estabelecido na literatura sob uma conotação humanitária desde as primeiras teorizações sobre ela, ainda no contexto de Portugal. Grosso (2010) explica que,

[...] o ensino da língua do contexto de acolhimento é um direito consagrado na Carta social europeia de 1996, empenhando-se os membros do Conselho da Europa “a favorecer e a facilitar o ensino da língua nacional do Estado de acolhimento ou, se neste houver várias, de uma delas, aos trabalhadores migrantes e aos membros das suas famílias (GROSSO, 2010, p.69).

Para a autora, a LAc ocupa um papel social tão relevante que hoje é indispensável que se reflita sobre seu significado, “tomando-se consciência sobre as suas implicações na prática pedagógica e no planejamento linguístico” (GROSSO, 2010, p.63), uma vez que “a língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda” (2010, p.68).

Num tom semelhante ao de Grosso (2010), Ramos (2021) considera que a “[...] LAc é um conceito diferente daquele de L2 e de LE, embora possa ter algum ponto de convergência com esses em relação a não ser a L1; mas, é antes de tudo, a ação de uma posição político-estatal” (2021, p.313).

Concordamos que a LAc “é uma perspectiva discursiva que envolve concepções sociopolíticas por parte de quem acolhe, e direciona as práticas pedagógicas a fim de se adequar às novas demandas da sociedade. Dessa forma, é um campo em contínua construção teórica, política e social” (EUZÉBIO, REBOUÇAS e LOPES, 2018, p.83).

Por tais características, é inegável que, no contexto brasileiro, o ensino de PLAc tem se configurado como uma “situação linguística nova”, cuja especificidade tem sido determinante para a definição teórica do próprio estatuto linguístico de LAc, conceito em desenvolvimento, assim como os outros instrumentos que formam esse cenário, como a política educacional e as políticas linguísticas para a comunidade migrante forçada.

O conceito de LAc caminha para a sua melhor compreensão e, nessa trajetória, algumas avaliações têm sido elaboradas por autores comprometidos com o uso desse estatuto linguístico. Lopes, Rebouças e Euzébio (2019), ao analisarem o planejamento de um curso de LAc, consideraram que

[...] a descrição dos elementos que constituem o planejamento do PLAc nos revela a sua importância e nos chama a atenção para a necessidade de se elaborar políticas linguísticas especializadas, como as destinadas aos imigrantes e aos refugiados. Nesse sentido, nota-se que o planejamento do ensino de português na perspectiva do acolhimento se caracteriza como uma política pública inclusiva, cujos pilares norteadores são partilhados por seus agentes e apoiadores (LOPES; REBOUÇAS; EUZÉBIO, 2019 p.177).

Nessa abordagem, o conceito de PLAc aponta para a distinção da LAc em relação a outros estatutos linguísticos e para a sua funcionalidade ligada à necessidade social de uso da língua, relativa à inclusão da comunidade migrante forçada na comunidade local. Nesse sentido, a função da LAc está atrelada à aprendizagem da língua local para inserção da comunidade migrante forçada em suas práticas sociais e discursivas.

Essa visão da LAc, formulada a partir da sua função social, remete-nos às postulações teóricas de Cunha (2007), que faz a distinção dos estatutos linguísticos a partir do falante e do contexto de aprendizagem e uso.

Nesta pesquisa, acreditamos que o estatuto da língua portuguesa em relação ao falante é de L2, adotando-se a perspectiva teórica apresentada por Cunha (2007), segundo a qual o uso de L2 dentro do país, com a presença de uma comunidade de referência cultural e linguística, configura-se aprendizagem de segunda língua; além do entendimento de que existem diversos contextos de ensino e aprendizagem de L2. Alguns deles são: (i) ensino de português como segunda língua para a comunidade surda brasileira, (ii) ensino de português como segunda língua para a comunidade indígena brasileira, (iii) ensino de português como segunda língua para migrantes e refugiados em território brasileiro.

Junto a esse entendimento, o estatuto da língua portuguesa em relação ao contexto indica-nos que se trata de LAc, portanto, PLAc, adotando-se a perspectiva de Cunha (2007), segundo a qual a situação de ensino de segunda língua consiste em uma língua-alvo falada nos círculos públicos e no âmbito da sociedade; além da tendência terminológica que tem sido consolidada no estado da arte do ensino de língua portuguesa para migrantes forçados no contexto do Brasil. A LAc caracteriza-se, nesse sentido, como uma língua de uso em atividades do cotidiano, não restrita a um grupo pequeno de falantes nem a uma situação única de comunicação.

Língua Adicional – LA

Em um cenário mundial mais dinâmico e tecnológico, “parece não se aplicar termos categóricos que dicotomizem sujeito e mundo” (RAMOS, 2021, p.317), fator que, nessa compreensão, desencadeia uma nova visão da relação entre sujeito e mundo, projetando a relação sujeito-sociedade.

Por conseguinte, “essa mudança influencia sobremaneira como enxergamos e lidamos com a língua, que, por razões diversas, queremos aprender ou ensinar” (idem, p.317) e, “o conceito de língua adicional vem desempenhar essa nova função” (idem, p.317).

Seguindo os pressupostos já considerados ao tratar dos estatutos linguísticos de L2 e LE, Ramos (2021) fundamenta-se na noção de que o tratamento linguístico dado a uma língua deve se firmar em aspectos objetivos, como os cognitivos do sujeito, além da função da língua situada e do ambiente de aprendizagem.

Dessa maneira, ao definir a língua como adicional, a autora embasa-se, por exemplo, em estudos da linguística cognitiva, citando autores como Marcuschi (2007), para o qual a linguagem é situada, implicando que a “apropriação da linguagem no formato de uma língua não é aleatória, mas condicionada pela inserção social e pelo contexto em que estamos situados” (RAMOS, 2021, p.327).

“O conceito de língua adicional, longe de ser um “mero” acréscimo, implica respeito à língua do outro, a trocas culturais, podendo ser um significativo componente construtor de espaços interculturais com outras línguas e suas culturas” (RAMOS, 2021, p.319). Aliado a isso, a autora considera que “o termo Língua Adicional se aplica a todos os casos de língua não primeira, seja em paradigma cronológico, ideológico ou outro, já que é hiperônimo e, portanto, atende a todas as situações [...]” (2021, p.331).

Por fim, o termo LA “estabelece relação entre o âmbito subjetivo (L1, L2, L3...) e o âmbito objetivo (LH, LAc, LV, LI...) da sociocognição, porque contempla conhecimentos inter e intraindividualmente.” (RAMOS, 2021, p.331).

Com as considerações de Ramos, o estatuto “guarda-chuva” de segunda língua deve ser o chamado de língua adicional – LA, e denominações baseadas em ideologias, por exemplo, podem manter seus estatutos em coocorrência da terminologia língua adicional, como são os casos de língua de herança e língua de acolhimento.

Leffa e Irala (2014, p.21) também tecem uma crítica ao surgimento de vários estatutos linguísticos, cujas línguas são “vista(s) às vezes como segunda(s), estrangeira(s), língua(s) franca(s), internacional(is), do vizinho e, mais recentemente, como língua(s) adicional(is)”. Para os autores, esse cenário tem se configurado como um “problema” na área de ensino de línguas. Em suas palavras:

[...] quando propomos ensinar uma língua para quem já conhece pelo menos uma, surge, portanto, a questão inicial de nomear essa outra língua. [...] “mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de “adicional”. O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância, se deseja conhecê-la para viajar, jogar, cantar ou obter um emprego melhor, como é o caso do termo “para fins específicos”, muito comumente associado ao ensino de línguas. A proposta então é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de “língua adicional” (LEFFA; IRALA, 2014, p.32).

Particularmente, discordamos da argumentação de Leffa e Irala (2014) usada em defesa da adoção única do estatuto Língua Adicional – LA. Isso porque, no mesmo texto, os autores levaram-nos a refletir que não só a concepção de língua adotada pelo professor, mas também o que se entende por “outra língua” é de grande importância para o planejamento desse ensino. Nesse sentido, Leffa e Irala (2014, p.30) notaram que “[...] o ensino de línguas é afetado pelo conceito que dela se tem” e que todos os elementos que caracterizam essa língua, como a realidade em que está situada “[...] traz implicações metodológicas para a sala de aula”.

Se isso permanece como verdade, não vemos sentido em, por motivo de simplificação das variáveis linguísticas, adotarmos um termo supostamente neutro e abrangente como Língua Adicional. Acreditamos que seriam necessários outros argumentos para tal, entendendo que o argumento dos autores de que essa terminologia suprime a necessidade de especificação de qual língua será ensinada, no sentido de não ter de caracterizá-la, por exemplo, quanto ao contexto geográfico desse ensino-aprendizagem nem quanto aos objetivos para os quais o aluno estuda a língua, vai contra a nossa compreensão acerca de como deve-se abordar pedagógica e discursivamente o ensino de línguas em contextos distintos.

Acreditamos, também, que a defesa dos autores se contradiz com as palavras de Leffa (2012), quando, em discussão recente empreendida pelo próprio autor, na qual ele discute o presente e o futuro do ensino de línguas, guiando-se pela noção de ensino de línguas na era do pós-método e, com base nas leituras que realizou, considera que

[...] o ensino de línguas não deve acontecer em um mundo abstrato, meramente teórico e construído por autoridades, seja no sentido autoritário, com base no poder, seja no sentido autorizado, como base no saber, mas deve estar situado em um determinado contexto, com base na realidade, garantindo ao professor a opção de agir dentro daquilo que é plausível em seu contexto (PRABHU, 1990). “Qualquer pedagogia com base no pós-método tem que ser construída pelo próprio professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas” (KUMARAVADIVELU, 2006b, p.69). Há uma ênfase na ideia de mudança, cujo objetivo principal não é descrever o mundo como ele é, mas como ele deveria ser (LEFFA, 2012, p.399).

Ora, a abordagem do ensino de línguas pode negligenciar a concepção de língua a ser ensinada e toda a sua especificidade, em prol da adoção de uma terminologia simplificada, entretanto o professor deve se orientar pelos conhecimentos acerca de um determinado contexto e com base na realidade.

Ramos (2021), de modo diferente e mais ponderado, defende o uso da terminologia língua adicional - LA como guarda-chuva, numa perspectiva que, apesar de, num primeiro momento, projetar essa

terminologia como “universal”, num segundo momento não anula aquelas terminologias que definem e discriminam estatutos linguísticos que, de fato, justificam-se por fatores internos e externos ao ensino e aquisição pelo sujeito. Por meio dessa ponderação, Ramos (2021) reconhece a importância de terminologias como LH e LAc, que viabilizam e dão a conhecer contextos emergentes de aprendizagem de uma segunda língua.

2.2.2 Histórico: Abordagens de ensino de línguas, métodos e técnicas

No entendimento de Ramos (2017), a didática das línguas é definida pelo que chamamos de metodologia, formada pelos elementos abordagem, técnicas e recursos, ou, em outras palavras, pelo tripé abordagens, métodos e técnicas. Somente por esse tripé já é notória a complexidade da didática, portanto, do ensino de línguas, observando ainda, a especificidade de que tratamos aqui, que é o ensino de segunda língua (L2) ou de línguas adicionais (LA).

Notaremos que, historicamente, perpassando um século e outro, aqueles que se dedicaram ao ensino de línguas e de outras disciplinas necessitaram refletir sobre as suas práticas pedagógicas, voltando-se para os objetivos e os modos de operar de cada época, a fim de construir uma melhor didática – se não a melhor, aquela que julgavam oportuna. Por isso, o trabalho didático sempre careceu de um olhar atento e cauteloso do docente, além de um fundamento, ora firmado em crenças, ora em teorias científicas.

Os estudos da linguística e da psicologia são exemplos da jornada há muito iniciada, cuja finalidade é a compreensão dos processos de ensinar e de aprender línguas. Ramos (2017) nos lembra que

[...] toda metodologia que se adote tem uma crença empírica ou científica que lhe serve de alicerce. Em outras palavras, qualquer modo adotado para se realizar determinado procedimento, no caso em pauta, didático-pedagógico, baseia-se em fundamentos subjacentes, não necessariamente visíveis. Com o ensino de uma língua, não é diferente, cada escolha metodológica que se faça desvela uma concepção de língua (RAMOS, 2017, p.27).

Sabendo que toda didática envolve a seleção de uma abordagem, de métodos e técnicas, Almeida Filho (2015) ressalta a importância do conceito de abordagem “na descrição do como, e na compreensão e explicação do porquê um professor ensina como ensina” (idem, p.33). Hierarquicamente, a abordagem é tomada, em teoria, como a peça fundamental desse tripé, uma vez que, sem o seu norteamto, a atividade de seleção dos métodos e técnicas para a determinação de uma prática de ensino de línguas limita-se a uma ação de caráter espontâneo e amador. Nesse sentido, Almeida Filho (2015) entende que

[...] os professores, todos, quando adentram suas salas de aula, ou quando atuam como profissionais antes e depois das aulas passam a agir orientados por uma dada **abordagem**. As

concepções de linguagem, de aprender e de ensinar uma L-alvo se mantêm como a matéria-prima das competências dos professores (ALMEIDA FILHO, 2015, p.34, grifos nossos).

No cenário do ensino de línguas, o que significa abordagem, portanto? Como é de se esperar, há mais de um conceito para a palavra abordagem, ainda que eles se assemelhem. Para Ramos (2017),

[...] a abordagem, entendida na tradição da Linguística Aplicada como “crença”, refere-se ao modo como a língua (linguagem) é tratada na prática pedagógica, seja em materiais didáticos, seja em sala de aula. É o aspecto da metodologia que revela a compreensão que o professor e, conseqüentemente o aprendiz, tem do objeto linguístico: se trata a língua como estrutura, instrumento de comunicação ou elemento de interação que integra e possibilita a construção e consolidação das práticas socioculturais. Por isso, é pela abordagem que se sabe, em primeira mão, que teoria subjaz à metodologia adotada, o que terá reflexo nas técnicas utilizadas nas atividades pedagógicas, como tipos de exercícios, de leituras, enfim, como a língua será concebida (RAMOS, 2017, p.36).

Na compreensão da autora, as abordagens de ensino de segunda língua ou língua adicional em uso no Brasil são a Abordagem Estruturalista, a Abordagem Comunicativa e a Abordagem Sociointeracional.

Fortemente aceita nas décadas de 60 e 70, a Abordagem Estruturalista fundamenta-se no Behaviorismo, teoria que estuda o comportamento e que influenciou o surgimento dessa nova abordagem por fortalecer “[...] a concepção de língua como estrutura, associada ao princípio da aprendizagem pela repetição e pelo reforço positivo [...]” (RAMOS, 2017, p.31).

Por esse fundamento, a Abordagem Estruturalista “contempla em seu conjunto de técnicas aquelas que conduzem ao ato mecânico de aprender a língua [...]” (idem, p.38). Dessa maneira, segundo Ramos (2017),

[...] as atividades têm por objetivo tão somente o desenvolvimento do automatismo linguístico sobre aquele conteúdo que se está aprendendo, sempre a partir de um modelo proposto que, muitas vezes, não é usado em situações reais de fala. Os textos são artificiais, pois produzidos para aquela atividade, e utilizados tão somente com o propósito de se trabalharem aspectos de ordem gramatical, sem se considerar o conteúdo apresentado por ele, uma vez que o nível informacional não importa nessa abordagem (RAMOS, 2017, p.38).

Segundo a autora, a Abordagem Comunicativa surge, no final dos anos 60, a partir da coadunação de alguns conceitos teóricos já firmados na Linguística, como o de competência linguística, postulado por Chomsky, segundo o qual “todo ser humano é competente linguisticamente, pois já nasce provido dessa capacidade” (RAMOS, 2017, p.39-40); e o de falante competente, proposto por Dell Hymes, segundo o qual “alguém só é competente linguisticamente quando, além de dominar o código linguístico em suas regras sistêmicas, precisa saber utilizá-lo adequadamente em cada contexto sociocultural” (2017, p.40).

A Abordagem Comunicativa busca o desenvolvimento da competência comunicativa, por meio de textos modelo criados para simular comunicações possíveis em contextos culturais onde a língua alvo é mais presente. Seu objetivo é engajar o aprendiz no uso da língua e, por isso, o modelo de ensino proposto “pode ser revelador de aspectos socioculturais importantes para o conhecimento de padrões de comportamento na cultural alvo [...]” (RAMOS, 2017, p.41).

Ramos (2017) e outros autores reconhecem que essa abordagem “se constitui de um conjunto metodológico relevante para a mediação e engajamento da estrutura linguística e configuração comunicativa no conjunto das práticas sociais” (idem, p.40), contudo apontam para a limitação dessa abordagem: a Abordagem Comunicativa está à frente da Abordagem Estruturalista, por considerar aspectos culturais aliados à competência comunicativa, entretanto está atrás da Abordagem Sociointeracional, por limitar a sua metodologia a textos não autênticos e a exercícios no formato estruturalista.

Por fim, Ramos (2017) comenta o que difere a Abordagem Sociointeracional das duas anteriores. O objetivo dessa abordagem:

[...] consiste em que os aprendizes alcancem a interação, considerando os contextos socioculturais dos usos linguísticos. A meta a ser alcançada vai além do ato de comunicar, pois a língua é concebida na perspectiva da ação: quem fala age e provoca em seu interlocutor uma ação, estabelecendo, assim, o ato interacional. O conhecimento não é dado *a priori*, a partir de modelos, porém é construído nas instâncias das interações (RAMOS, 2017, p.43).

Nesse caminho, a Abordagem Sociointeracional visa criar oportunidades de ensino e aprendizagem formadas por situações de uso “real” da língua, a partir de necessidades e demandas surgidas no momento da ação educativa/ aula. Por essa característica, “um trabalho com Abordagem Sociointeracional implica proposta, por princípio, incompleta, tendo em vista que a sua completude se dá em cada contexto de aplicação” (RAMOS, 2017, p.43).

Por fim, a abordagem do texto tem por objetivo o conhecimento de funções, orientadas pelos gêneros textuais, relação que leva o aluno a saber comunicar-se adequadamente na língua alvo em cada situação prática do dia a dia. Por esse objetivo,

[...] o aspecto gramatical é engajado na funcionalidade do texto, que, nessa perspectiva, é abordado considerando-se a perspectiva do gênero (o texto em sua funcionalidade e propósito) de que se reveste, com seus respectivos discursos (o conteúdo ideológico) implícito ou explícito (RAMOS, 2017, p.43).

Para Almeida Filho, a abordagem também é

[...] uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua (ALMEIDA FILHO, 2015, p.22).

Entretanto, em sua compreensão, há duas abordagens de ensino de língua em uso no Brasil: a Abordagem Gramatical e a Abordagem Comunicativa.

A Abordagem Gramatical relaciona-se à lógica “ensinar para a aprendizagem”, segundo a qual

[...] ensinar com a gramática como a grande força organizadora de língua e do ensino (assim como da aprendizagem, por decorrência) não é algo fortuito, mas sistêmico, um conjunto de visões entrelaçadas sobre língua como descrição de suas formas e usos e sobre ensinar e aprender como pivotados pelo estudo da gramática em suas partes numa dada ordem [...] (ALMEIDA FILHO, 2011, p.53).

Por esse conjunto de visões sobre a língua como forma,

[...] a aula contemporânea, ainda de fundo gramatical, compõe-se de ações com as funções de apresentar, praticar (o modelo APP) pontos selecionados de ensino e produzir seletiva e controladamente linguagem que faça uso dessa porção de língua apresentada e praticada (ALMEIDA FILHO, 2012, p.71-72).

Já a Abordagem Comunicativa relaciona-se à lógica “ensinar para aquisição” e, nessa perspectiva pedagógica, o aprendiz vivencia o seu processo de aquisição linguística em um cenário semelhante ao descrito por Almeida Filho (2011), a seguir:

[...] o aluno no modo adquiridor dá mostras de compreender o que se expressa na nova língua e ensaia dizer o que precisa ser dito no estabelecimento de relações, na apresentação de si nesse idioma, no esforço por construir sentidos e conhecimentos nessa língua e de ser compreensível de alguma maneira. A nova língua já circula com crescente naturalidade na sala e os aprendizes têm ocasiões também crescentes de produzir sentidos nela. Os assuntos tratados, aquilo do que se fala parece interessar aos participantes e questões de língua podem ser levantadas, perguntadas e mostradas como irresolvidas. O professor pode, nesses momentos, ensinar com sistematização e até fazer seguimento com imitações e repetições para firmar novos e difusos pontos de língua. É preciso, portanto, ler os sinais que emitem os aprendizes para sinalizar quando necessitam de sistematização de aspectos da língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 2011, p.59).

Por ser uma abordagem que prioriza o uso da língua em práticas sociais e interações, o conteúdo toma posição de maior relevância do que o ensino das normas gramaticais. Sob esse entendimento,

[...] a aula alternativa pós-estruturalista, de fundo comunicativo, tem muito menos prática e mais trabalho na língua em uso com o propósito de interagir, alcançar objetivos via interação, resolver tarefas que não são apenas exercícios de estudo da língua-alvo. As aulas devem ser vistas como potenciais oásis de circulação de insumo (linguagem) útil numa nova língua que poderão ser expandidos pelas extensões que por ventura forem criadas a partir das aulas ou independentemente delas por conta das iniciativas dos alunos (ALMEIDA FILHO, 2012, p.72).

No que se refere às abordagens, Almeida Filho (2012; 2015) difere-se de Ramos (2017), que considera uma terceira abordagem, a Sociointeracional, cronologicamente mais recente e, de certa forma, em construção por diversas novas práticas de ensino de língua que desejam uma ruptura com as abordagens surgidas anteriormente. Por fim, grosso modo, a Abordagem Gramatical corresponde à Abordagem Estruturalista, uma vez que se trata apenas de uma variação de nomenclatura.

A divergência aqui elucidada é positiva à nossa exposição teórica, pois, a partir dela, retomamos a importância da crítica e da prática reflexiva docente para que hoje tenhamos duas ou três abordagens de ensino em coocorrência.

O próprio pesquisador Almeida Filho (2011) reconhece que nem sempre o arcabouço teórico existente na literatura é capaz de responder a uma demanda social nova e que, por isso, em alguns momentos é necessário a elaboração de novos pressupostos teóricos e, sem dúvidas, de novas abordagens ou métodos e técnicas.

Por consciência, o autor observa, no entanto, que a promoção de novas práticas pedagógicas não podem ser realizadas de modo constante, nem permanentemente fundamentadas em crenças. É preciso agir conscientemente, sustentado por uma prática reflexiva. Por isso,

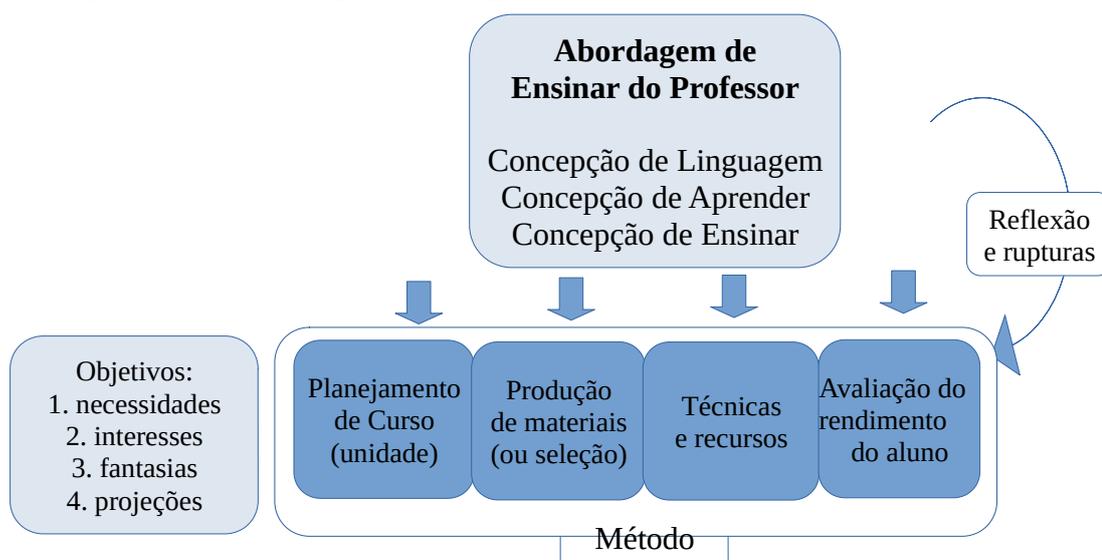
[...] para produzir impacto (perceptível), mudanças (profundas) e inovações (sustentadas) não são suficientes alterações apenas no material didático, mobiliário, nas verbalizações do desejável pelas instituições, nas técnicas renovadas e nos atraentes recursos audiovisuais. São cruciais novas compreensões vivenciadas da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores (ALMEIDA FILHO, 2015, p.22).

Tal mudança na abordagem “[...] só ocorrerá nas rupturas (após reflexões e estudo) com as concepções mantidas quanto à linguagem, a aprender, a ensinar a L-alvo, ou seja, dentro da abordagem de ensino dos professores” (idem, p.32).

Ao docente ou planejador da prática de ensino cabe, portanto, conhecer o sistema que opera na didática de ensino de línguas, o qual é composto não só do tripé abordagens, métodos e técnicas, mas de diversos outros elementos que influenciam em seu funcionamento.

Para o momento, apresentamos, a seguir, uma representação desse sistema, adaptada a partir da representação de Almeida Filho (2012; 2015), nomeada por *Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas*. A Figura 1, a seguir, é um recorte da figura original (ALMEIDA FILHO, 2015), tendo em vista nossa temática, que visa à discussão de apenas alguns dos elementos que constituem esse modelo.

Figura 1: Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas



Fonte: ALMEIDA FILHO, 2015, p.36, adaptado.

A Figura 1, em seu recorte, deve ser lida da seguinte maneira: o *Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas* é formado pela hierarquia do tripé abordagem, métodos e técnicas, cujo elemento abordagem é entendido como o elemento principal e, por isso, encontra-se na posição central e superior, projetada de modo a abarcar os outros elementos que compõem o sistema, como um guarda-chuva.

Para a figura ora apresentada, especificamente, é preciso realizar a sua leitura compreendendo que o topo “abordagem de ensinar do professor” é o elemento principal nessa análise da abordagem – aquele que chamamos abordagem, de modo geral – e é, a partir dele, que desenvolvemos a leitura dos outros elementos que o envolve.

Assim, em uma análise da abordagem, devemos considerar para a avaliação teórica e técnica as concepções de linguagem, de aprender e de ensinar do docente responsável pela prática educativa e/ou do curso. São essas concepções que, concebidas por meio de teorias e crenças, formam a abordagem do ensino em aplicação.

Todavia, como um sistema “complexo”, outros elementos o formam e o cercam, influenciando em seu modo de operar – e, por isso, o autor trata esse sistema como um modelo de operação global. Nesse sistema, a escolha ou a elaboração de uma abordagem de ensino deve ser orientada pelos

objetivos previamente definidos para a construção da ação educativa em proposição, além dos métodos (metodologia) e técnicas.

Os objetivos são essenciais, pois cada ação educativa em proposição tende a responder a uma demanda social de acesso linguístico. Como já mencionado, esta pesquisa tem como objeto de estudo o contexto de ensino de língua portuguesa desenvolvido com o objetivo de acolher a comunidade migrante forçada atendendo a sua demanda de acesso linguístico e cultural da língua portuguesa.

Trata-se, portanto, de um ensino de LAc. Mais do que esse detalhamento, ao definir uma abordagem de ensino, essa proposta deve, conforme o modelo mostrado, orientar-se por objetivos específicos, como os objetivos linguísticos e pedagógicos (necessidades, interesses etc.).

Prosseguindo na compreensão do modelo, a abordagem de ensino em correspondência com os objetivos propostos para a ação educativa, orienta as escolhas metodológicas em suas frentes, tais como no planejamento de curso ou de unidades, na produção ou seleção de materiais, na seleção de técnicas e recursos a serem utilizados e, também, na escolha do método de avaliação do rendimento do aluno a ser aplicado.

Nesse sentido, é relevante sabermos o significado de método. Nesse modelo, método está sendo entendido como “as distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos, a saber, os planejamentos das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação do rendimento dos aprendizes” (ALMEIDA FILHO, 2015, p.55).

Nesse sentido, “o método é feito de procedimentos ou técnicas que preenchem as atividades ou unidades de ação languageira que formam a aula ou sessão ensinadora” (ALMEIDA FILHO, 2012, p.73) e, por isso, “ele é importante por materializar/viabilizar uma experiência de aprender a língua alvo” (idem, p.70).

Ainda, conforme a representação acima, o método tem como um de seus elementos internos as técnicas e recursos. Técnicas, nas palavras de Ramos (2017) são:

[...] as várias estratégias de que o professor e/ou próprio aprendiz se valem para se apropriarem da língua meta com sucesso. Como estão associadas à abordagem, refletem também a concepção teórica do que está sendo compreendido por língua. São exemplos de técnicas, os exercícios de repetição, de imitação (cópias e ditados), de preenchimento de lacunas, os diálogos (repetidos ou construídos), as discussões sobre temas em momento de interação etc (RAMOS, 2017, p.36).

Além disso, toda técnica está acompanhada por recursos como os textuais, os imagéticos, os digitais, os gráficos, entre outros. Os recursos são:

[...] os diversos meios materiais que o professor e, dependendo da abordagem, também os aprendizes, utilizam para veicularem os conteúdos programáticos (linguísticos, culturais) a serem ensinados. São exemplos de recursos, os livros (didáticos ou não), textos em todas as modalidades linguísticas (monomodais, bimodais, multimodais), áudios, vídeos, cartazes, revistas, jornais, redes sociais (sites, blogs), quadro, cartazes, etc (RAMOS, 2017, p.37).

O uso de técnicas ou procedimentos requerem escolhas e seleções por parte dos professores e como cada um possui características distintas, seus resultados de aprendizagem também são distintos.

Esse é o ciclo desse sistema, notadamente organizado. Contudo, a análise e uso adequado desse sistema prevê, como criticamente apontado por Almeida Filho (2012), a etapa de reflexão e rupturas. O autor critica a ideia de que o professor pode permanecer realizando a sua prática pedagógica “espontânea”, fundamentado em seus conhecimentos e crenças como suficientes. Em sua visão, é preciso sempre haver o momento em que o docente buscará a consciência de sua prática e de suas escolhas teórica.

Conforme esse apontamento, mudanças de abordagem somente ocorrerão após estudos e reflexões. Ao planejador de curso e ao docente responsável pela prática educativa, cabe o trabalho antes, durante e depois da aplicação (execução da ação educativa) de estudar e refletir sobre essa ação em suas três dimensões: abordagem, método e técnicas. Conforme as teorias aqui visadas, é por meio da busca pela consciência de todos os elementos da *Operação Global do Ensino de Línguas* que a mudança de abordagem é possível, em caso de se pretendê-la.

Agora que conhecemos o cenário da didática do ensino de línguas, cujo modelo global do ensino de línguas nos ajuda a compreender e a refletir sobre a importância de cada elemento e de cada dimensão que o forma, vejamos quais têm sido as principais metodologias do ensino de línguas reconhecidas no Brasil.

Segundo Almeida Filho (2015, p.55), “os métodos funcionam até hoje com modelos distintos de ensino servindo de base para estudos e pesquisas teóricos, e para formação de novos professores”. Em sentido geral, podemos entender método (metodologia) como a combinação de técnicas ou procedimentos escolhidos para ensinar línguas e, sob esse entendimento, “até quem não sabe qual é o seu método tem um método subjacente implícito que pode ser exposto por interpretação do ensino realizado” (ALMEIDA FILHO, 2012, p.70).

2.2.2.1 Principais metodologias do ensino de línguas no Brasil

Os conceitos e conhecimentos sobre didática e ensino de línguas expostos na sessão anterior reforçam o entendimento de que o processo de ensino e aprendizagem de línguas envolve diversas variáveis, as quais tendem a responder a demandas do tempo, determinadas pelas concepções de língua adotadas pela sociedade.

Se a visão de língua está mais atrelada à forma e seus normativos, o planejamento do ensino fundamenta-se na Abordagem Estruturalista ou Gramatical. Se a visão de língua está preocupada com a habilidade de comunicação, o planejamento do ensino recorre aos princípios e modos de operar da Abordagem Comunicativa. E, ainda, se a visão de língua está voltada à prática social, em que a língua é indissociável da cultura e da interação permeada por ela, o planejamento do ensino fundamenta-se na Abordagem Sociointeracional.

Almeida Filho (2011), ao comentar sobre as tendências atuais no ensino de línguas, aponta que,

[...] no tocante aos objetivos, a ênfase hoje recai no desenvolvimento da capacidade de uso fluente da L-alvo e da habilidade de se comunicar com propriedade social e cultural e não apenas com precisão das formas gramaticais. O foco, portanto, é no uso comunicativo e, em decorrência, secundariamente, e quando justificável, na ação sistematizadora das formas da gramática que necessitam ser explicadas e convertidas em desempenho fluente [...] (ALMEIDA FILHO, 2011, p.117).

Segundo o autor, haveria uma tendência atual de adoção da Abordagem Comunicativa, uma vez que esta possui as características e princípios coerentes com os objetivos do ensino de línguas que se pretende hoje – um ensino cujo objetivo é o desenvolvimento da habilidade comunicativa, mas que não abdica da sistematização gramatical em seu processo.

Todavia, é cauteloso não afirmarmos que cada uma dessas concepções de língua e, junto a elas, as abordagens, está restrita a um marco temporal (uma década ou um século). Isso porque historicamente surgiram novas abordagens, criando rupturas com as anteriores, mas sua adoção não foi e não tem se mostrado estática e restrita ao tempo e espaço, assim como a adoção de uma nova abordagem não anula a coocorrência de outras e de seus métodos.

Corroborando essa afirmação, os estudos de Martinez (2009) identificaram uma classificação metodológica que propõe ao menos cinco grades de análises, as quais desvelam uma propulsão de elementos constituintes dos métodos. Com essa apuração, o autor comenta a sua preocupação: “[...]”

visando à exaustividade, levamos o usuário a pensar que o melhor método é aquele que integra o maior número de elementos enumerados [...]” (2009, p.46). No entanto, o autor considera que,

[...] na realidade, a questão fundamental é a da coerência pedagógica, isto é, da compatibilidade e, melhor ainda, da convergência das ferramentas, técnicas e procedimentos postos em ação por um mesmo método, que tem de estar, ele próprio, em coerência com uma didática de conjunto (MARTINEZ, 2009, p.46).

Almeida Filho (2011) também lembra-nos que “[...] os professores podem se guiar apenas por suas teorias pessoais informais [...] ou escolher conhecer teoria fundamentada [...] baseada na observação e pesquisa majoritariamente produzida por terceiros teóricos.” (2011, p.116). Portanto um caminho primeiro é apontado aqui: o da pesquisa. Conhecer as principais abordagens e métodos de ensino de línguas é um passo essencial para que o professor reflita sobre sua prática pedagógica e alcance a consciência teórica.

Para isso, abordamos, a partir daqui, uma síntese histórica dos principais métodos de ensino de línguas utilizados no Brasil e fundamentados em uma das três abordagens reconhecidas.

I. Abordagem Estruturalista

i. Método de Gramática e Tradução

O chamado Método de Gramática e Tradução foi, de modo efetivo, base para o ensino até o início do século XX. Apesar disso, e de ser tão antigo, esse método ainda está presente em diversas práticas educativas de ensino de segunda língua no Brasil (OLIVEIRA, 2014).

Além de ainda persistir em algumas práticas educativas, principalmente no ensino de língua inglesa no contexto da educação básica brasileira, por exemplo, a influência de seus princípios pode ser percebida em metodologias surgidas posteriormente, isso porque um método de ensino aplicado por décadas ou séculos torna-se uma cultura de ensino. Essa característica também é observável em outros métodos, que veremos à frente, demonstrando que o surgimento de um novo método não impede a absorção de alguma característica ou princípio de métodos anteriores.

Segundo Sant’Anna, Spaziani e Góes (2014), o Método de Gramática e Tradução é fundamentado no ensino clássico da literatura, considerada um patrimônio cultural e um conhecimento de grande importância cuja transmissão, de um adulto para um jovem, é essencial. Conforme Richards e Rodgers (2001), as autoras descrevem as principais características desse método:

[...] o objetivo específico é o de tornar o aluno capaz de ler e compreender as obras literárias produzidas na língua origem e o de traduzir passagens e textos da LI para a LM.

[...] A LM é mantida como referência de estrutura linguística para assegurar a aprendizagem da LE.
As habilidades de leitura (reading) e escrita (writing) são enfatizadas, enquanto as de audição (listening) e produção de fala (speaking) são desencorajadas.
O desenvolvimento do vocabulário tem como base o texto estudado [...].
As regras gramaticais são explicadas e para sua fixação, são seguidas de exercícios de estrutura gramatical e de tradução destas estruturas.
Os exercícios de tradução são aplicados tanto partindo da LE para LM quanto de passagens da LM para LE.
[...] A interação aluno - professor é realizada na LM, uma vez que todas as explicações são realizadas na LM dos alunos (SANT'ANNA; SPAZINANI; GÓES, 2014, p.23).

Nesse ensino, a técnica mais empregada é a da tradução, sendo considerado que “[...] uma vez que os alunos consigam traduzir textos da LE para LM, ou vice-versa, adequadamente, isto prova que sua aprendizagem foi frutífera” (SANT'ANNA, SPAZINANI; GÓES, 2014, p.21).

Ainda, nesse método, utilizavam-se outras técnicas conhecidas na época, tais como a memorização, a composição de textos escritos na LE, a atividade de completar sentenças com vocabulário novo, a explicação e aplicação de regras gramaticais, o aprendizado de novos vocabulários, inclusive dos chamados cognatos (palavras da LE que se assemelha pela grafia e/ou sonoridade a outras palavras da LM), e a identificação de casos de sinonímia e antonímia.

ii. Método Direto

O Método Direto surge na Europa no início do século XX como uma ruptura com o Método de Gramática e Tradução. Como bem nos lembra Oliveira (2014),

[...] o ensino de uma língua estrangeira não muda de repente. O método de gramática e tradução continuou nas salas de aula nos séculos XIX e XX, mas não satisfazia as novas necessidades de comunicação entre falantes de línguas diferentes provocadas pelas inovações tecnológicas, que começaram a intensificar a aproximação entre as pessoas de partes distantes do mundo. Mais do que ler textos literários, as pessoas queriam ouvir e falar com outras pessoas em diferentes partes do mundo, queriam ler o que elas escreviam e queriam escrever para elas (OLIVEIRA, 2014, p.79).

Respondendo a essa necessidade, o Método Direto idealizou um ensino cuja prática dispensava a técnica de tradução e proibia o uso da língua materna pelo aprendiz e também pelo docente, sendo a aula inteiramente ministrada na língua-alvo. Dentre as técnicas acionadas estão a leitura em voz alta, perguntas e respostas completas, diálogos, atividades de complementar os espaços, ditado e interação oral/escrita (SANT'ANNA; SPAZINANI; GÓES, 2014, p.35).

O objetivo do Método Direto era a construção de um ensino de língua baseado na lógica da aquisição da língua materna: primeiro aprende-se a língua na modalidade oral, portanto aprende-se a falar nessa língua a partir da sua escuta, para, em um segundo momento, aprendê-la na

modalidade escrita. Conforme Larsen-Freeman e Anderson (2011) as características e princípios desse método são:

- i. a língua nativa não deve ser usada na sala de aula;
- ii. o professor deve demonstrar, não explicar ou traduzir. É desejável que os alunos façam uma associação direta entre o idioma de destino e o significado.
- iii. O ensino é mediado pelo uso de imagens e objetos para demonstrar explicações ou significados;
- iv. os alunos devem aprender a pensar no idioma de destino o mais rápido possível;
- v. o objetivo da aprendizagem de línguas é a comunicação.
- vi. A maior ênfase está no ensino da oralidade (compreensão oral e ensino da fala) e os aprendizes devem interagir por meio de perguntas e respostas.
- vii. O vocabulário deve ser adquirido a partir da língua em uso, não de listas de palavras.

Alguns desses princípios ainda são presentes em práticas docentes de ensino de línguas no Brasil, como a proibição do uso de LM na aula e, por conseguinte, a obrigatoriedade do uso da língua-alvo como língua de instrução. Talvez a sua ocorrência não seja maior e única porque, nos últimos anos, o ensino cujo objetivo é o desenvolvimento concomitante das quatro habilidades linguísticas, a saber, a fala, a escrita, a leitura e a compreensão oral, consolidou em diversos cursos de línguas.

Ainda sobre os princípios do Método Direto, Oliveira (2014) teceu a seguinte crítica:

[...] a técnica de se estabelecer uma conexão direta entre significados e palavras na língua-alvo tem três implicações pedagógicas importantes. A primeira é uma radicalização em algumas versões do método direto: a proibição do uso da língua materna tanto por parte do professor quanto por parte dos alunos em sala de aula. A segunda implicação, decorrente da primeira, é a proibição da tradução na sala de aula. A terceira é a necessidade de o professor ser fluente na língua-alvo para que ele possa lecionar seguindo os princípios teóricos do método direto (OLIVEIRA, 2014, p.81).

Por essas três implicações podemos inferir que esse método não obteve sucesso em todos os contextos de ensino e, mais do que isso, não responde a toda e qualquer demanda do ensino e aprendizagem de línguas.

Da mesma forma que alguns de seus princípios prevalecem em determinadas situações de ensino de línguas, esses mesmos princípios não se encaixam em outras situações. Nesse caso, um aspecto determinante é a definição de qual ou quais habilidades linguísticas o curso/ação educativa visa ensinar, além da ordem de aquisição: se o aprendiz adquirirá primeiro a oralidade e a fala ou a leitura e escrita.

iii. Método de Leitura

O Método de Leitura nasceu de uma oposição aos princípios do Método Direto, em especial ao seu objetivo de ensino da habilidade oral. A crítica “está relacionada à não necessidade de uso de LE em situações reais de comunicação” (SANT’ANNA; SPAZINANI; GÓES, 2014, p.44), dada a limitação de deslocamento da população da época.

Ora, se a população não necessitava interagir na LE, então ela precisa de outra habilidade, a de leitura. Certamente a condição do aprendiz nesse ensino é a de não imersão em país da L-alvo, caso contrário a habilidade de fala e compreensão oral seriam primordiais.

Algumas características do Método de Leitura são:

- Os alunos são levados a ler a LE com apreensão de sentido, sem necessitar de tradução, apesar de ser considerada um procedimento pedagógico respeitável, contrário ao Método Direto, porém ainda evitado quando possível.
- Ao fim do curso, o aluno tem expandido sua capacidade de compreensão de textos escritos em LE.
- O curso é dividido em duas partes: Leitura Intensiva, realizada em sala de aula, e Leitura Extensiva, realizada fora do ambiente escolar.
- A aula é conduzida inteiramente em LM. Deste modo, o professor não precisa de forma alguma ser proficiente na língua que ensina (SANT’ANNA; SPAZINANI; GÓES, 2014, p.45).

Conhecer tais características ou princípios revela-nos que o Método de Leitura, nascido como uma ruptura, lançou um novo objetivo para o ensino de uma LE, mas absorveu alguns hábitos do Método Direto, como a pouca empatia pela técnica de tradução. Quer dizer, apesar de seu objetivo ser o aperfeiçoamento da leitura, a compreensão do vocabulário deve ser buscada noutros recursos, como a assimilação e a dedução, não tendo a tradução como a primeira técnica a ser acionada.

Conforme os estudos de Leffa (1998), diversos autores criticam a limitação do Método de Leitura por acreditarem que um ensino de língua precisa contemplar as quatro habilidades linguísticas (fala, audição, escrita e leitura). Seria, nesse sentido, inconcebível um ensino que se dedica ao desenvolvimento de somente uma dessas habilidades.

No entanto, refletindo sobre a aplicabilidade desse método, nos dias atuais, retomamos o chamado “inglês instrumental”, que, para nós brasileiros, é exatamente a habilidade de leitura e escrita em inglês, língua adicional, geralmente buscada por pessoas que necessitam aprender a língua nessas duas modalidades para fins de realização de provas escritas, como em concursos públicos ou

exames de proficiência realizados em processos específicos, como o de entradas em cursos de pós-graduação. Nesse caso, outra característica comum é a necessidade de o curso ser realizado em curto prazo e de modo intensivo, como um “treinamento de leitura e escrita”.

Ao descreverem as técnicas utilizadas nesse método, Sant’Anna, Spaziani e Góes (2014) tecem comentários que se alinham a essa prática:

- Leitura intensiva e extensiva: a leitura é intensiva e é supervisionada pelo professor que desenvolve a compreensão de seus alunos por exercícios que focam em estruturas gramaticais; apresentação de novo vocabulário e aproximam o aluno de estruturas sentenciais completas. [...]
- Adequação de conteúdo à aula: os livros-texto são formulados a partir de gêneros textuais específicos que correspondam à necessidade de aprendizagem dos alunos, assim como a frequência vocabular e algumas expressões idiomáticas que são destacadas e apresentadas pelo professor durante as aulas.
- Por tratar-se de um método que tem o aluno como centro da aula, as técnicas que envolvem as práticas pedagógicas do professor de LE são pensadas a fim de propiciar um aumento da capacidade de ler, principalmente dos alunos mais aplicados e independentes. Dessa forma, os alunos que apresentem níveis similares de conhecimento podem ser expostos a textos de diferentes níveis de dificuldade [...] (SANT’ANNA; SPAZIANI; GÓES, 2014, p.45-46).

Conforme já elucidado, a escolha das técnicas a serem empregadas nesse método corroboram a ideia de que seu objetivo é a prática da leitura visando o suprimento de uma necessidade identificada entre os alunos.

iv. Método Audiolingual

Conforme Oliveira (2014), o Método Audiolingual nasceu nos Estados Unidos num contexto de guerra civil, cuja necessidade de aprendizagem de línguas adicionais intensificou-se de tal maneira que foi necessário repensar a metodologia aplicada até aquele momento. Os resultados de aprendizagem exigidos nesse momento histórico eram outros: deixou-se de ser relevante, ao menos em primeiro plano, a habilidade de leitura e passou-se a desejar o domínio, em curto prazo, da habilidade oral (audição e fala) na LE.

Contudo não podemos confundir o método audiolingual com o método direto. Segundo Larsen-Freeman e Anderson (2011),

[...] o Método Audio-Lingual, como o Método Direto que acabamos de examinar, também é uma abordagem baseada na oralidade. No entanto, é muito diferente, em vez de enfatizar aquisição de vocabulário por meio da exposição ao seu uso em situações, o método Audiolingual treina os alunos no uso de padrões de frases gramaticais (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011, p.59).

Dessa maneira, o método audiolingual fundamenta-se na teoria estruturalista da língua, na teoria behaviorista da aprendizagem, bem como nos estudos de Skinner sobre a psicologia

comportamental. Nessa perspectiva, as técnicas mais presentes nos estudos de uma LE são a memorização de diálogos, a repetição individual (*drill*) e em grupo, além da substituição de partes da sentença (mantêm-se a estrutura padrão e altera-se os complementos como sujeitos e objetos).

Em todas essas técnicas há a prática de imitação de modelos linguísticos e, também, o fundamento da psicologia comportamental, segundo o qual a aprendizagem ocorre por meio de um mecanismo de estímulos, respostas e reforço: “[...] para um behaviorista, a linguagem humana é exatamente o que descreveu Bloomfield: um fenômeno externo ao indivíduo, um sistema de hábitos gerado como resposta a estímulos e fixado pela repetição” (KENEDY, 2013, p.128). Conforme Larsen-Freeman e Anderson (2011), os princípios determinantes do Método Audiolingual são:

- i. O objetivo da aprendizagem de línguas é o seu uso para a comunicação.
- ii. O objetivo do ensino de línguas é a aquisição dos padrões estruturais da língua-alvo.
- iii. As funções de um professor de línguas são ser um modelo linguístico, o qual um aprendiz deve ser capaz de imitar, ser um orientador e controlador do comportamento dos alunos ao usarem a LE, além de ser responsável por apresentar aos alunos a cultura da LE.
- iv. A aprendizagem de línguas é um processo de formação de hábitos. Quanto mais de praticar a repetição de algo, maior será a aprendizagem.
- v. Reforço positivo: erros levam à formação de maus hábitos, por isso cada erro deve ser corrigido imediatamente (as respostas, portanto, devem ser previsíveis conforme o modelo treinado).

Além dos objetivos e princípios comentados acima, Oliveira (2014) afirma que um dos princípios desse método é o de “[...] tornar o estudante capaz de se comunicar na língua estudada, com o nível de proficiência semelhante ao de um falante nativo [...]” (2014, p.96).

Por um lado, a adoção desse princípio apresenta algum sentido devido ao contexto de promoção desse método – a guerra. Naquele momento, entendia-se que aprender línguas era muito importante e que esse aprendizado precisaria não só ser realizado em curto prazo, mas também apresentar o resultado esperado, o qual é o domínio da língua alvo em sua modalidade oral.

Em certa medida, na época, esse método obteve grande sucesso nas turmas de militares, motivo pelo qual foi criado. Não podemos avaliar se eles tiveram desempenho igual ao de falantes nativo, todavia adquiriram a competência necessária para realizar diálogos e compreender informações relevantes. Devido aos resultados, conforme Leffa (1998), escolas secundárias adotaram o método e

universidades se interessaram por ele. Leffa (1998) atribui aos resultados iniciais o fato de as turmas do exército terem estudado a língua-alvo de modo intensivo, com uma carga horária de “nove horas por dia por um período de seis a nove meses” (LEFFA, 1998, p.221).

Por outro lado, a adoção de princípios como esse levaram diversos estudiosos da época a tecerem críticas contundentes ao método. Sobre as críticas, Oliveira (2014) destaca a dificuldade existente na ideia de determinar a proficiência de um falante nativo – medida a ser alcançada pelos aprendizes de uma LE – e questiona “que parâmetro de falante nativo deveria ser escolhido?” (2014, p.96).

Na época, com o surgimento do gerativismo (1950), Chomsky afirmou que “[...] a criatividade é o principal aspecto caracterizador do comportamento linguístico humano, aquilo que mais fundamentalmente distingue a linguagem humana dos sistemas de comunicação animal” (KENEDY, 2013, p.128).

Assim, como fundamentar um ensino de línguas em modelos e padrões linguísticos fixos, sem a permissão docente para a expansão das sentenças e dos vocabulários usados pelos aprendizes nesse processo? Diante dessa crítica, professores de línguas não puderam se abster da reflexão quanto à continuidade da adoção do método audiolingual em suas práticas pedagógicas, bem como qualquer método baseado no Behaviorismo.

II. Abordagem Comunicativa

i. Método Cognitivo

Com base nos estudos do linguista Noam Chomsky, o Método Cognitivo ou Abordagem Cognitiva surgiu em meados da década de 60, após o Método Audiolingual. A linguística gerativa teve início com os estudos de Chomsky, nos Estados Unidos, no final da década de 1950. Os princípios dessa vertente linguística enfrentavam as ideias até então difundidas pelo Behaviorismo. Nesse embate,

[...] Chomsky apresentou uma radical e impiedosa crítica à visão comportamentalista da linguagem sustentada pelos behavioristas. [...] Chomsky chamou a atenção para o fato de um indivíduo humano sempre agir criativamente no uso da linguagem, isto é, a todo momento, os seres humanos estão construindo frases novas e inéditas, ou seja, jamais ditas antes pelo próprio falante que as produziu ou por qualquer outro indivíduo (KENEDY, 2013, p.128).

A partir dessa concepção de linguagem, Kenedy (2013, p.129) considera que “com suas ideias, Chomsky revitalizou a concepção racionalista dos estudos da linguagem, em oposição franca e direta à concepção empiricista de Skinner, Bloomfield e demais estruturalistas norte-americanos e

européus”. Nesse caminho, as críticas de Chomsky e seus estudos viabilizaram o estabelecimento da Abordagem Cognitiva. Não em vão, na década de 70, “houve grande interesse em aplicar esta nova abordagem cognitiva para o ensino de línguas” (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011, p.81).

Curiosamente, a partir da abordagem cognitiva surgiram diversos “métodos inovadores”, a saber, o Método Silencioso, a Suggestopedia, o Método de Curran e o Método de Asher, reunidos por se fundamentarem nos estudos cognitivos e na teoria que diz que “a aprendizagem de LE é realizada por meio de aquisição, o que significa dizer que as regras e estruturas da nova língua são passíveis de serem aprendidas e que os alunos são capazes de aprender a usá-las de forma consciente” (SANT’ANNA; SPAZINANI; GÓES, 2014, p.88).

Não explicitaremos aqui cada um desses métodos inovadores, mas selecionamos um deles para uma abordagem mais detalhada, o Método de Curran ou Modelo de Aprendizagem por Aconselhamento (Counseling-Learning Model ou Community Language Learning - CLL), julgando ser um dos métodos que, de fato, inovou em sua pedagogia.

A inovação de Curran está em propor uma “aprendizagem comunitária de língua”, que considera “[...] que o aluno deva ser visto na sua “totalidade”, com sentimentos, intelecto, relações interpessoais, relações de autoproteção e desejo de aprender [...]” (SANT’ANNA; SPAZINANI; GÓES, 2014, p.87). Até o momento, os modelos de ensino preocupavam-se sobretudo com a performance na língua-alvo e com o domínio gramatical, desconsiderando, em grande medida, os elementos não linguísticos, mas “humanos”, que poderiam interferir no processo de aprendizagem de línguas.

Assim, o Método de Curran delineia um modelo de ensino humanístico, inspirado nas técnicas de aconselhamento psicológico, de Carl Rogers, aplicadas à aprendizagem de línguas adicionais. Nesse modelo de ensino, o aprendiz faz parte de um grupo e possui o papel de “cliente”, enquanto o professor é o “conselheiro”.

A princípio, essa analogia causa-nos certo estranhamento, mas, na prática, trata-se de estimular um ambiente em que o professor é sensível ao processo complexo de aprendizagem pelo qual os aprendizes passam, podendo se ater não só a questões linguísticas, mas também a questões pessoais que, por ventura, surjam nas interações entre professor e aprendizes.

Sobre a possibilidade de um “aconselhamento real” do professor a um aprendiz que requeira tal acolhimento, Oliveira (2014) problematiza levantando questões que, possivelmente, muitos professores de línguas também se perguntariam antes de adotar essa metodologia em sua sala de aula:

[...] essa é uma questão complicada. Afinal, o aconselhamento requer do professor de línguas estrangeiras as competências e as habilidades de um psicólogo. Além disso, será que os professores de línguas estrangeiras estariam dispostos a lidar com os problemas psicológicos dos seus alunos? E se os professores estivessem dispostos, estariam preparados para lidar com esses problemas? Acho muito difícil responder afirmativamente qualquer uma dessas perguntas [...] (OLIVEIRA, 2014, p.132).

Apesar desse aspecto ser crítico, a concepção humanística de ensino promoveu outras características a essa prática pedagógica, amplamente dedicadas à atenção sensível e à proteção emocional dos aprendizes, apontadas pelo autor (OLIVEIRA, 2014): (i) a organização física do mobiliário e das pessoas na sala de aula é alterada para semicírculo e o professor fica atrás; (ii) uso da tradução, para reduzir a ansiedade e facilitar o entendimento do conteúdo abordado; (iii) o uso da língua materna; (iv) o currículo (*syllabus*) é livre; (v) não há adoção de um livro didático; (vi) o ensino deve conservar os seguintes princípios: segurança (os aprendizes devem se sentir seguros); atenção e agressividade (os aprendizes devem agir com atenção e ter iniciativa para aprender), retenção e reflexão (o aprendiz deve reter as informações de modo reflexivo), e, discriminação (o aprendiz deve ser consciente daquilo que aprendeu nesse processo).

Em relação ao Método Cognitivo e também aos métodos inovadores, conforme Celce-Murcia (1991, *apud* SANT’ANNA; SPAZINANI; GÓES, 2014), as características comuns entre eles são:

- A aprendizagem passa por um processo de internalização de regras, ou seja, não se aprende uma LE por meio de formação de hábitos.
- Os alunos são responsáveis por seu processo de aprendizagem, pois uma vez que adquiram um nível de controle cognitivo sobre as estruturas de LE, a capacidade de comunicação virá automaticamente.
- As instruções são dadas de forma individualizada e o professor deve ter um bom nível de fluência na língua-alvo e deve ser capaz de analisá-la a fim de saber qual procedimento deve ser aplicado e em qual momento, para que o objetivo de cada aula seja alcançado.
- A gramática é ensinada dedutivamente e indutivamente. De forma dedutiva, a prática só é realizada após a apresentação das regras. E, indutivamente, as regras são praticadas implicitamente, em contextos significativos, levando o aluno a processar a informação por ele mesmo e são explicadas em LM.
- Não há ênfase na pronúncia, uma vez que ‘perfeição’ em LE é algo considerado irreal, desta forma, as quatro habilidades são consideradas importantes, não prevalecendo uma sobre a outra. O ensino de vocabulário é relevante e é mais enfatizado em níveis intermediário e avançado.
- Os erros são considerados parte do processo, porém os alunos são conscientes de que devem se comunicar adequadamente [...].
- Explicações e exercícios obedecem ao tópico da unidade estudada. O enfoque é dado às regras da LE, desta forma o ensino de gramática volta a ser importante e sua aplicação é sequenciada, obedecendo ao tópico da lição.
- As situações comunicativas ocorrem somente se obedeceram ao tópico da unidade estudada, para assegurar que o aluno passe a ser um usuário consciente da nova língua

(CELCE-MURCIA, 1991, p.7, *apud* SANT'ANNA; SPAZINANI; GÓES, 2014, p.89-90).

Diante dessa síntese é inegável que o método ou abordagem cognitiva determinou mudanças profundas na didática do ensino de línguas adicionais, inaugurando um novo olhar para o papel do aluno e do professor. O processo de mudança havia começado e os estudos seguintes, na década de 70, principalmente na Europa, deram ênfase a propostas metodológicas comunicativas.

ii. Método Funcional

O Método Funcional foi delineado na década de 70, construindo, progressivamente e junto a outros métodos de mesma base teórica, o que viria a resultar na Abordagem Comunicativa - AC. O Método Funcional postulava uma mudança nas concepções de ensino e de aprendizagem de línguas, fundamentado em conceitos da sociolinguística, do funcionalismo, da pragmática, entre outros, iniciando um período de profícua elaboração de propostas metodológicas comunicativas.

A propositura desse método marca temporalmente o histórico das metodologias de ensino de línguas, uma vez que dá ênfase a uma ruptura com as teorias formalistas e início às teorias funcionalistas. O significado dessa ruptura é tão relevante que influenciou as principais metodologias de ensino de línguas por décadas, diminuindo a força da concepção de língua como sistema e estrutura e fortalecendo a concepção de língua como prática social, evidenciando a competência comunicativa e, portanto, a pragmática.

Nesse caminho, o ensino de línguas orientado pelo paradigma funcional e pela pragmática passou ter como objetivo o ensino e aprendizagem da língua em uso, o que implica não só o domínio das habilidades linguística e gramatical, mas a compreensão de “[...] todo um sistema de práticas e valores, crenças e interesses a ele associados [...]” (MARCONDES, 1992, p.42, *apud* WILSON, 2013, p.89). Conforme Wilson (2013), as escolas da linguística desse período formularam seus modelos teóricos e metodológicos considerando

[...] a língua em uso, observando os fenômenos de variação e mudança linguísticas, as interações face a face (e de outros tipos) entre falante e ouvinte, as influências sociais e psicossociais na estrutura da língua, a ideologia e a construção da subjetividade, os atos de fala no lugar das frases e sentenças verdadeiras e gramaticais, as implicaturas conversacionais, entre outros fatores. Dá-se relevo agora à fala ou ao discurso, e a noção de falante e ouvinte ideais é substituída pela de falante e ouvinte reais, ou seja, interlocutores inseridos num tempo e num espaço determinados (WILSON, 2013, p.88).

Sob esse conjunto de concepções e princípios, também orienta-se o Método Funcional, além das categorias nocional e funcional (por isso, abordagem nocional-funcional), sem as quais não se

forma o conceito de “saber uma língua”. Apesar desse objetivo, não se trata de conceitos simples, o que, na prática, requerer um ensino atento e complexo, que aborda a língua em situações reais de fala e sob um contexto e uma cultura compreensíveis aos aprendizes. Martinez (2009, p.67) detalha que a categoria nocional

[...] é uma categoria de apreensão, ou, melhor, de decupagem do real. Evidentemente, ela é variável segundo os grupos humanos para os quais o tamanho, a rapidez, a frequência, a localização, a forma ou a quantidade não são concebidos do mesmo modo. Uma noção se traduz, então, diferentemente nas várias línguas: classificadores, gênero, número, flexão do substantivo etc. O interesse de uma noção está simultaneamente ligado a sua significação e a seu papel no enunciado, isto é, nas condições efetivas da comunicação (MARTINEZ, 2009, p.67).

Já a categoria da função diz respeito à práxis relacional da linguagem em uso, que define e expressa, por exemplo, as intenções de “apresentação, cumprimento, argumentação, descrever situações, exposições de ideias, julgamentos etc.” (SANT’ANNA; SPAZINANI; GÓES, 2014, p.96).

Diante da complexidade desse conjunto de concepções e princípios que, ao constituírem uma proposta de ensino e aprendizagem de línguas resultaria ao aprendiz “saber uma língua”, Martinez (2009, p. 69) discorre uma crítica ao comentar a didatização da noção de competência comunicativa e questiona “a partir de qual momento uma regra sociocultural tem estabilidade suficiente para que se possa identificá-la e para que se possa integrá-la a uma lista de propostas?”.

Se o método funcional teve sucesso em todas as suas tentativas de aplicação e contextos de ensino de línguas adicionais, não podemos afirmar. Todavia, na busca por resultados satisfatórios, aos seus proponentes houve o trabalho de construção metodológica cujas características são, conforme Sant’Anna, Spaziani e Góes (2014):

- Tem como princípio que a língua é composta por um conjunto de textos e de eventos comunicativos.
- O ensino de LE está intimamente ligado ao contexto em que os eventos ocorrem.
- O estudo é de base semântica. Morfologia e sintaxe não são diretamente ensinadas.
- As funções da língua (cumprimentos, solicitar informações, argumentar, discutir, expor opiniões etc.) são valorizadas.
- As formas comunicativas (formal, informal) são enfatizadas, a fim de que os alunos aprendam a escolher as formas adequadas para a interação comunicativa.
- Material autêntico é aplicado nas aulas, a fim de que os alunos sejam apresentados a situações e contextos em que as funções e formas linguísticas representem situações reais de fala.
- A variação linguística é respeitada e deve ser levada em consideração para o preparo de materiais de apoio.
- A participação do aluno é ativa, desta forma o aluno também é responsável por sua aprendizagem.
- As regras gramaticais são ensinadas de forma contextualizada, por meio de exemplos retirados de materiais autênticos (SANT’ANNA; SPAZINANI; GÓES, 2014, p.97).

Para aplicação dessa metodologia utilizam-se, ainda, algumas técnicas (SANT'ANNA; SPAZINANI; GÓES, 2014):

- As aulas são compostas por ciclos.
- O ciclo 1 apresenta as seguintes categorias – exemplos: noção (família), função (descrição dos membros da família), situação (ver um álbum de família) e vocabulário (mother, father, uncle, brother etc). Estas categorias são apresentadas de forma integrada.
- O ciclo 2, parte de conhecimento prévio e deve apresentar categorias mais complexas [...].
- O professor cria situações que refletem situações do cotidiano e que podem ser aplicadas tanto em grupos de alunos, quanto em aulas individuais.
- O professor promove situações que levam aluno à necessidade de comunicação, uma vez que esta necessidade faz com que o aluno produza fala.
- O vocabulário apresentado é o de uso real. Expressões idiomáticas, expressões informais (...) fazem parte das aulas.
- Os alunos são levados a praticar estes elementos de acordo com sua necessidade de fala e de forma contextualizada conforme sua vida real.
- Aspectos culturais e gramaticais são incluídos nas aulas, a partir do desenvolvimento dos alunos e de acordo com suas necessidades de fala.
- Os estágios iniciais preocupam-se em apresentar as mais variadas formas de comunicação, a fim de que o aluno sintam-se motivado a produzir fala.
- Os itens e tópicos são apresentados lentamente. A quantidade de informação ou a pressa para a apresentação de novo conteúdo não são relevantes.
- Os alunos são apresentados ao conteúdo gramatical e aos pontos culturais de forma mais acentuada, a qualquer momento que isto se fizer necessário.
- A sala de aula se transforma em restaurante, aeroporto, hospital, hotel, escritório, dependendo do tópico que será abordado durante a aula (SANT'ANNA; SPAZINANI; GÓES, 2014, p.97-98).

É interessante notar que o método funcional pode ser aplicado a partir de um passo a passo organizado por ciclos, o que facilita a compreensão do próprio método e, acreditamos, corrobora o alcance de resultados positivos aos aprendizes.

iii. Abordagem Comunicativa

Definir a Abordagem Comunicativa é, antes, esclarecer sua formação. Como já mencionado no item Método Funcional, desde os anos 70 iniciou-se um período de proposituras de métodos de ensino de cunho comunicativo, uma vez que o objetivo principal e comum a todos era o aprendizado da competência comunicativa em uma dada língua-alvo. Dessa maneira, “os métodos comunicativos não são de um único tipo” (ALMEIDA FILHO, 2015, p.57). Almeida Filho (2015) esclarece que

[...] os métodos comunicativos têm em comum uma primeira característica – o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/ tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua (ALMEIDA FILHO, 2015, p.56).

Além dessa característica comum, conforme Almeida Filho (2015), há duas definições de ensino comunicativo. A primeira definição diz que,

[...] o ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua (ALMEIDA FILHO, 2015, p.76).

A segunda diz que,

[...] o ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz (ALMEIDA FILHO, 2015, p.76).

A Abordagem Comunicativa, portanto, consolidou-se nas décadas de 70 e 80 e está presente em diversos cursos de línguas adicionais até os dias atuais, não sem enfrentar críticas. Um dos cenários geradores de duras críticas é o escolar (ensino regular/EB). Martínez (2009, p.72) comenta que “[...] evidentemente, em um contexto puramente escolar, o ensino arrisca-se a se afastar ainda mais do espírito inicial da abordagem comunicativa”.

Isso porque o sistema escolar tende a resistir aos princípios e métodos comunicativos, gerando um contexto de cobranças e expectativas desalinhadas com a Abordagem Comunicativa e alinhadas a abordagens anteriormente adotadas como a Behaviorista/Estruturalista. Na prática, a crítica da autora diz respeito, por exemplo, aos tipos de avaliação utilizadas, à abordagem dos “erros” e aos tipos de exercícios aplicados.

Oliveira (2014), atenta-nos para o fato de que tratar do ensino de línguas com propósitos comunicativos é ter de lidar com, ao menos, três implicações pedagógicas. A primeira “[...] é o entendimento funcional das estruturas gramaticais, que passam a ser vistas como meios de o usuário da língua atingir seus objetivos discursivos” (2014, p.151); a segunda “[...] é o entendimento de que a língua é interação social” (2014, p.152); e a terceira “[...] é o cuidado que o professor deve ter com relação aos tipos de atividades que escolhe para seus alunos realizarem em sala de aula” (2014, p.154).

Apesar das resistências encontradas pela Abordagem Comunicativa, vale notarmos que sua construção não é atribuída a um único teórico nem a uma área específica. Além de sua formação ter se dado progressivamente, segundo Sant’Anna, Spaziani e Góes (2014),

[...] ela é o produto de um processo de pesquisa sobre a aquisição de LE em várias áreas do conhecimento, a saber: Wilkins (1976) e Widdowson (1978) na área de linguística aplicada;

Piaget (1954, 1970), Vygotsky (1984, 1987) e Rogers (1969) na área da psicologia e do sociointeracionismo e, ultimamente, na análise do discurso, entre outras (SANT'ANNA; SPAZINANI; GÓES, 2014, p.103).

Devido à heterogeneidade da formação dessa abordagem, o que significa uma prática pedagógica comunicativa? Em toda a prática pedagógica, “num primeiro sentido, ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso implica menor ênfase no ensinar e mais nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa” (ALMEIDA FILHO, 2015, p.67).

Para além dessas características, Almeida Filho (2015) lista as práticas que denotam uma postura comunicativa de aprender e de ensinar LE:

- 4.1 a significação e relevância das mensagens contidas nos textos, diálogos e exercícios para a prática de língua que o aluno reconhece como experiência válida de formação e crescimento intelectual;
- 4.2 a utilização de uma nomenclatura comunicativa nova para descrever conteúdos e procedimentos que inclui tópicos, funções comunicativas e cenários;
- 4.3 a tolerância esclarecida sobre o papel de apoio da língua materna na aprendizagem de outra língua, incluindo os ‘erros’ que agora se reconhecem mais como sinais de crescimento da capacidade de uso da língua;
- 4.4 a aceitação de exercícios mecânicos de substituição [...] que embasam o uso comunicativo extensivo da língua, ensaiado através da prática simultânea em pares para a aquisição inconsciente;
- 4.5 o oferecimento de condições para a aprendizagem consciente de regularidades linguísticas, especialmente quando solicitadas pelo aluno;
- 4.6 a representação de temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica;
- 4.7 a devida atenção a variáveis afetivas tais como ansiedade, inibições, empatia com as culturas dos povos que usam a língua-alvo e com os diferentes estilos de aprender;
- 4.8 a avaliação de rendimento e proficiência de funções comunicativas e elementos do discurso dentro de eventos de fala/escrita que o aluno controle na forma de descrição de desempenho comunicativo do que se pode fazer, ao invés de meras notas numéricas (ALMEIDA FILHO, 2015, p.68-69).

Junto à adoção de uma postura comunicativa, docentes de LE precisam se conscientizar quanto às características fundamentais da Abordagem Comunicativa, que também direcionam o planejamento de aula e a seleção de materiais, por exemplo. Conforme Sant’Anna, Spaziani e Góes (2014):

- O objetivo principal dessa abordagem é o e promover o ensino de uma LE, a fim de tornar o aluno hábil para se comunicar na língua-alvo.
- O conteúdo do curso deve conter não somente elementos linguísticos como também (muito importante) noções semânticas e funções da LE.
- O professor atua como facilitador, logo deve ser fluente na língua ensinada.
- As habilidades linguísticas são desenvolvidas desde o nível introdutório, ou seja, desde as primeiras interações aluno e LE.
- Os erros são considerados parte do processo de aprendizagem, porém são corrigidos à medida que o curso se desenvolve.
- O material e as atividades em sala são embasados em materiais autênticos a fim de que remetam a língua às situações reais de uso.
- O conteúdo das lições deve conter, além de elementos linguísticos, as noções semânticas e funções sociais da LE.

- O ensino de gramática e vocabulário obedece à ordem de função; contexto social e papel do interlocutor.
- Os alunos interagem em pares ou grupos a fim de que apliquem a língua em situações reais de uso e que o sentido/significado seja transmitido de aluno para aluno também.
- Os alunos são solicitados a desenvolverem atividades de ‘*role-play*’ (dramatização) a fim de que percebam a língua em diversos contextos sociais.
- É permitida criatividade do aluno durante as atividades em sala de aula (SANT’ANNA; SPAZINANI; GÓES, 2014, p.106-107).

É partilhado entre os pesquisadores da área de ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 2015; MARTINEZ, 2009; OLIVEIRA, 2014 etc.) que adotar uma proposta de ensino de línguas de base comunicativa significa “ter desafios pela frente”.

Sob essa perspectiva teórica e metodológica, espera-se uma mudança de postura do professor, portanto, uma mudança em seu papel em relação ao aprendiz, além de mudanças no modo de se planejar uma aula, selecionar materiais, elaborar atividades e avaliar a aprendizagem. Em síntese, há desafios em todo o processo de ensino e de aprendizagem.

iv. TBL – Abordagem baseada em tarefas

Nas décadas de 70 e 80, em um profícuo período de proposições de metodologias comunicativas, Prabhu, pesquisador indiano, formulou um projeto de ensino comunicativo que culminou na Abordagem Baseada em Tarefas – TBL.

Conforme Oliveira (2014, p.166), “os proponentes da abordagem baseada em tarefas retiram do centro das aulas o estudo das estruturas gramaticais – sem negligenciar o desenvolvimento da precisão – e enfatizam o uso da língua como o principal elemento para a aprendizagem de línguas estrangeiras [...]”. Esse uso, no entanto, não pode se dar sem um propósito e uma motivação, assim como ocorre em interações sociais reais. Observando os princípios dessa abordagem, Larsen-Freeman e Anderson (2011) descrevem como seria, na prática, essa abordagem:

[...] as tarefas são significativas e, ao realizá-las, os alunos precisam se comunicar. As tarefas devem ter um resultado claro para que o professor e os alunos saibam se a comunicação foi bem-sucedida. Um exemplo de uma tarefa em um programa baseado em tarefas é para os alunos planejarem um itinerário de viagem. Os alunos trabalham em pequenos grupos na elaboração de um cronograma de uma viagem de trem. Eles recebem certos destinos a serem incluídos, e eles têm que decidir sobre a rota mais direta para viajar de trem - aquela que levará a menor quantidade de tempo de viagem. À medida que os alunos procuram completar a tarefa, eles têm que trabalhar para entender uns aos outros e para expressar seus próprios pensamentos. Ao fazer isso, eles devem verificar se eles compreenderam corretamente e, às vezes, precisam buscar esclarecimentos. Essa interação e a verificação facilitam a aquisição da linguagem (Long 1996; Gass 1997) (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011, p.193).

Práticas como a apresentada acima demonstram o objetivo da abordagem baseada em tarefa: “levar o aluno a usar a língua a partir dos conhecimentos que já possui e não induzi-lo a usar determinadas estruturas gramaticais e vocabulário [...]” (OLIVEIRA, 2014, p.166). De modo geral, as características e princípios dessa abordagem são as já conhecidas da Abordagem Comunicativa. Ademais, alguns autores propuseram modos de aplicar a TBL, como Willis (1996), que formulou um modelo formado por três fases: a pré-tarefa, o ciclo da tarefa e o foco na língua. Oliveira (2014) descreve cada uma dessas fases.

A primeira fase é a pré-tarefa e nela o professor tem o objetivo de apresentar a tarefa que os aprendizes irão desenvolver e acionar os conhecimentos prévios dos aprendizes acerca da temática trabalhada. A segunda fase é o ciclo da tarefa e nela os aprendizes realizam a tarefa. Nessa fase, os aprendizes devem buscar resolver a tarefa de modo “autônomo”, sem a intervenção do professor, a não ser quando for necessário.

Ao fim da tarefa os alunos devem comentar o que fizeram em um relatório, oral ou escrito, a critério do professor. A terceira fase é a do foco na língua. Nesse momento, o professor deve tratar das dificuldades por ele identificadas na fase anterior, ao observar os aprendizes desenvolvendo a tarefa. São tratadas questões gramaticais, fonológicas e lexicais observadas na tarefa.

III. Abordagem Sociointeracional

i. Abordagem Comunicativa Intercultural

Ainda na década de 80, os métodos comunicativos apresentavam forte adesão de professores e cursos de línguas adicionais em todo o mundo. Entretanto as críticas continuaram a surgir, agora volta à preocupação de alguns pesquisadores com a dimensão cultural desses métodos. Na visão dos autores, a dimensão cultural não estava sendo explorada da maneira como poderia. Nesse cenário surgiu o método de ensino conhecido como Abordagem Comunicativa Intercultural.

Segundo Oliveira (2014, p.182), a Abordagem Comunicativa Intercultural reconhece todos os princípios da Abordagem Comunicativa, mas “[...] agrega, a esses princípios, uma forte preocupação com a dimensão cultural do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras”.

Perseguindo esse princípio, essa nova abordagem tem por objetivo auxiliar os aprendizes a desenvolverem sua competência intercultural,

[...] que pode ser definida como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para que um indivíduo interaja, de forma efetiva e apropriada, com outros

indivíduos que são linguística e culturalmente diferentes dele (Fantini, 2005; Byram, Gribkova, Starkey, 2002) (OLIVEIRA, 2014, p.182).

Diante desse histórico produtivo de metodologias comunicativas e, agora, de uma metodologia comunicativa intercultural, como entender quais são os elementos constituintes desses métodos e que, de fato, interferem no aprendizado de uma língua estrangeira e em seu uso? É inegável que em todos esses métodos há processos pelos quais os aprendizes precisam avançar.

No caso da aprendizagem na perspectiva intercultural, Oliveira (2014) comenta uma proposta de análise da competência intercultural, postulada por Byram, Gribkova e Starkey (2002), e constituída por cinco componentes que os aprendizes devem desenvolver.

O primeiro componente é o conjunto de atitudes interculturais que implicam evitar o etnocentrismo. Isso porque, enquanto o aprendiz age orientado pelo etnocentrismo, ele não está aberto ao estabelecimento de uma relação intercultural, o que compromete a sua ação consciente e socialmente adequada na língua-alvo e na comunidade que a fala.

Agir orientado por atitudes interculturais significa estar aberto às descobertas e disposto a desconstruir estereótipos sobre si e sobre o outro, além de ter interesse na cultura e nas crenças do seu interlocutor, para que se possa estabelecer uma relação de diálogo e interação. Nesse sentido, Oliveira (2014, p.183) afirma que “[...] são as atitudes que fazem com que os estudantes de línguas estrangeiras relativizem valores e entendam que seus valores não são valores universais, que seus valores não são os valores de todos os seres humanos”.

O segundo componente é formado pelos conhecimentos “que o indivíduo possui sobre os grupos sociais e sobre seus produtos e suas práticas em seu próprio país e no país do interlocutor” (OLIVEIRA, 2014, p.183). Aqui também é interessante notar o avanço teórico proposto pela abordagem intercultural. Se por um longo período histórico entendeu-se que o valor dos estudos de uma segunda língua estava em “saber falá-la” (saber falar inglês, no Brasil), agora isso é insuficiente. O objetivo vai além e busca o desenvolvimento da habilidade de interagir adequadamente na comunidade de fala da língua-alvo.

O terceiro componente são as habilidades de interpretação e de relação: “essas habilidades são as que permitem ao indivíduo interpretar um documento ou um evento de outra cultura e explicá-lo e relacioná-lo a documentos ou eventos de sua própria cultura” (OLIVEIRA, 2014, p.185). Estar atento a essas habilidades é importante, por exemplo, para não se infringir regras sociais e leis

locais em viagens internacionais. Esse componente demonstra, novamente, que não basta “falar uma língua”, é preciso ter conhecimentos sobre a sua comunidade de fala.

O quarto componente são as habilidades de descoberta e de interação: “elas se referem à habilidade que o indivíduo possui de construir novos conhecimentos sobre uma cultura e sobre práticas culturais, e à habilidade de ativar conhecimentos [...]” (OLIVEIRA, 2014, p.186) durante uma interação.

O quinto e último componente é a consciência crítica cultural. Desenvolver a criticidade é uma atividade que os aprendizes de línguas precisam realizar em conjunto com o desenvolvimento de uma atitude intercultural. Ao mesmo tempo em que os aprendizes fazem o exercício de refletir sobre suas próprias crenças e práticas sociais, dispõem-se a refletir e compreender as crenças e práticas de outras comunidades.

No que diz respeito ao papel do professor nesse ensino, ele deve ser um agente que incentiva os aprendizes na busca de conhecimentos, na curiosidade sobre as comunidades de fala da língua-alvo e no engajamento discursivo ao estarem em uma comunicação, empenhando-se para construir, de fato, uma interação com o seu interlocutor. Dessa maneira, o foco sai da habilidade puramente linguística e centraliza-se na realização discursiva, no ato de fala, na comunicação intercultural.

Além de ser um agente incentivador, o professor também deve ser responsável por prover aos aprendizes conhecimentos culturais, combatendo os estereótipos e crenças negativas sobre o outro, por exemplo, por meio da seleção criteriosa de materiais (didático) de uso em sala de aula. Nesse caminho, o professor precisa selecionar, também, as técnicas que melhor respondem aos objetivos de aprendizagem visados.

Oliveira (2014) exemplifica alguns caminhos possíveis, dentre eles atividades que requerem dos aprendizes avaliações de situações, por meio da escolha de adjetivos. Cada escolha revela a visão do aluno acerca daquela situação ou evento. Em síntese, trata-se de atividades que viabilizam a abordagem de comportamentos sociais e culturais de determinadas comunidades.

ii. Abordagem Sociointeracional

Seguindo a tendência dos estudos de base comunicativa, a Abordagem Sociointeracional foi construída a partir da década de 70, e, cabe a ressalva, talvez esteja sendo construída ainda hoje, sob

alguns pilares do campo da linguagem como a visão de língua como prática social, o caráter interacional da construção do significado e a sua importância no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

Diferentemente das abordagens anteriores, a Abordagem Sociointeracional tem seus pilares na Teoria Sociocultural, fruto dos estudos de Vygotsky sobre a relação entre o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e a interação social e cultural, e, por conseguinte, na linguística cognitiva e na sociolinguística interacional. Nas palavras de Figueiredo (2019),

[...] a teoria sociocultural se propõe explicar como o desenvolvimento cognitivo do indivíduo está relacionado ao contexto cultural, institucional e histórico em que ele se situa (Cole; Wertsch, 1996; John-Steiner; Mahn, 1996, Miccoli, 2013). Portanto, o foco da perspectiva sociocultural incide sobre o modo como a participação em interações sociais e em atividades culturais influencia o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos (FIGUEIREDO, 2019, p.18).

Retomando Ramos (2017), o que difere a Abordagem Sociointeracional das abordagens anteriores é o reconhecimento da importância da interação e da cultura na construção do uso da linguagem, aspecto que, no processo de ensino e de aprendizagem de línguas, modifica, por exemplo, a postura do aprendiz, tendo que se comprometer com uma atitude ativa e crítica diante das oportunidades de uso da língua. Conforme Ramos (2017, p.43) aponta, ao conceber a língua na perspectiva da ação, determina-se que “quem fala age e provoca em seu interlocutor uma ação, estabelecendo, assim, o ato interacional”.

A linguística cognitiva, fundamento da Teoria Sociocultural, aborda o caráter interacional da construção do significado e, ao fazê-lo,

[...] propõe uma mudança de perspectiva no estudo da linguagem, colocando os usuários da língua no centro da construção do significado. Ou seja, a busca da compreensão do fenômeno da significação impossibilita a exclusão dos principais personagens desse processo: o falante e o ouvinte. O falante não é mais visto como um mero manipulador de regras preestabelecidas, mas como um produtor de significados em situações comunicativas reais nas quais interage com interlocutores reais (MARTELOTTA; PALOMANES, 2013, p.181).

Essa nova perspectiva dos estudos da linguagem reverberaram no campo da educação, principalmente no ensino de línguas, modificando, mais uma vez, a maneira como os agentes do processo de ensino e de aprendizagem se relacionam entre si e com a linguagem. Para os cognitivistas, “[...] a comunicação é uma atividade compartilhada, ou seja, implica uma série de movimentos feitos em conjunto pelos interlocutores em direção à compreensão mútua. Isso quer dizer que a significação é negociada pelos interlocutores em situações contextuais específicas [...] (MARTELOTTA; PALOMANES, 2013, p.181).

Desse modo, ensinar e aprender uma língua é ensinar e aprender a se comunicar, o que, de fato, se revela mais amplo do que aprender a “falar uma língua”. Com essa mudança, a língua deixa de “operar sozinha”, algo que nunca foi verdade, e passa a operar situacionalmente, por meio e para a interação entre interlocutores. Isso desde as atividades didáticas das aulas de línguas, as quais devem oportunizar a produção de mensagens situadas, com propósito e significado que encontram correspondência com a realidade.

Em proximidade com a proposta da linguística cognitiva, há a Sociolinguística Interacional, teoria dedicada aos estudos da organização da interação comunicativa. Construída pelos estudos de Erving Goffman e John Gumperz,

[...] a Sociolinguística interacional rejeita a separação entre língua e contexto social e focaliza diretamente as estratégias que governam o uso lexical, gramatical, sociolinguístico e aquele decorrente de outros conhecimentos, na produção e contextualização das mensagens. Para dar conta dessas estratégias, Gumperz (1982) cunhou o termo pistas de contextualização, definidas como qualquer presente no discurso que contribui para sinalizar as pressuposições contextuais, indicando aos participantes, no momento da interação, e posteriormente ao analista, se a comunicação desenvolve-se tranquilamente e se a intencionalidade está sendo bem transmitida e devidamente interpretada (BORTONIRICARDO, 2014, p.147).

Visando ao objetivo de não separar a língua do contexto social, a Teoria Sociocultural adota o princípio da funcionalidade do texto, que consiste na abordagem do texto “[...] considerando-se a perspectiva do gênero (o texto em sua funcionalidade e propósito) de que se reveste, com seus respectivos discursos (o conteúdo ideológico) implícito ou explícito” (RAMOS, 2017, p.43).

Não por acaso, a Teoria Sociocultural foi elaborada por Vygotsky no século XX e, apesar de conhecida amplamente apenas na década de 70, “[...] sua obra ganhou adeptos nos países ocidentais e tem sido empregada como marco teórico em numerosas pesquisas sobre o papel da interação e da mediação na construção social da aprendizagem em contextos educacionais” (FIGUEIREDO, 2019, p.16).

Em caráter de orientação aos professores de línguas, organizamos em uma lista alguns componentes da Teoria Sociocultural em referência às contribuições de Vygotsky (PAIVA, 2014; FIGUEIREDO, 2019; RAMOS, 2017):

- As principais teses de Vygotsky são: (i) não se pode separar a língua(gem) do contexto; (ii) “o conhecimento linguístico é parte integrante da construção dos demais, pela relação intrínseca com a formação do pensamento, portanto da mente” (RAMOS, 2017, p.42); e (iii) a aprendizagem é mediada pela linguagem.

- Importantes conceitos definidos por Vygotsky e que transpostos ao contexto de ensino de línguas adicionais evidenciaram parte do processo de aprendizagem são: mediação, ZDP (zona de desenvolvimento proximal) e andaime, fala privada e fala interior (PAIVA, 2014, p.128).
- Contribuição dos conceitos de ZDP e andaime: nesse processo, (i) o papel da mediação, realizada pelo professor de línguas, deve ser gradativa e explícita (Lantolf, 2002), “não deve ser excessiva e deve ser retirada tão logo o aprendiz consiga tomar o controle da tarefa, ou seja, se autorregular” (PAIVA, 2014, p.131); e (ii) a mediação por pares, que é quando um aprendiz auxilia a aprendizagem de outro aprendiz por meio de atividades coletivas, gera o “andaime coletivo” e demonstra ganhos “[...] no desenvolvimento da habilidade oral na segunda língua” (DONATO, 1994, *apud* PAIVA, 2014, p.133).
- Contribuição do conceito de fala privada: nesse processo, (i) a aprendizagem ocorre por meio de um processo de participação, inicialmente periférica e que vai se complexificando até se tornar um engajamento mais central e mais legitimado [...] (PAIVA, 2014, p.138-139); e, (ii) a aquisição de segunda língua passa a ser vista “[...] como o desejo e empenho do aprendiz em se tornar um participante de pleno direito nas práticas discursivas de uma comunidade” (idem, 2014).
- Aprendizagem colaborativa: “a teoria sociocultural tem influenciado os processos de ensino e aprendizagem da L2/LE (...) por enfatizar a interação e a importância dos aspectos sociais e colaborativos da aprendizagem” (FIGUEIREDO, 2019, p.63).

iii. Metodologias Ativas de Aprendizagem

As Metodologias Ativas de Aprendizagem não são um único método, por ventura elaborado por um autor em ruptura com as abordagens de ensino anteriormente propostas. Diferente disso, as metodologias ativas aproximam-se mais do conceito de abordagem ou filosofia de ensino, fixando diretrizes para um ensino cujo aprendiz é o centro, é o ator principal do processo, e o professor é um mediador ou facilitador do processo de aprendizagem. Por meio de suas diretrizes, organizam-se listas de métodos e técnicas que correspondem a elas e que apresentam potência de melhora nas práticas educativas em todos os níveis: educação básica, educação superior e educação corporativa.

As Metodologias Ativas de Aprendizagem, portanto, ao reunir métodos e técnicas por suas características e fundamentos teóricos, organizam em um conjunto de recursos didáticos tanto metodologias tecnológicas e recentes, como o ensino híbrido, a sala de aula invertida (*Flipped Classroom*), o *designer thinking* e o *movimento maker* ou *gamificação*, quanto metodologias

consolidadas há algumas décadas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas ou Tarefas (PBL), a Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL), Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project-Based Learning*) a instrução por pares (*Peer-Instruction*), a pesquisa de campo e os seminários, fóruns e debates (Lovato *et al.*, 2018).

Por esse conjunto, notamos que há uma quantidade significativa de metodologias disponíveis para os docentes de línguas adicionais, sendo que alguns desses métodos já são tradicionalmente aplicados nessa especialidade de ensino.

Todavia, segundo essa teoria, a adoção das metodologias ativas deve ser guiada por um planejamento de ensino e de aula que objetive práticas pedagógicas inovadoras, que envolvam os aprendizes em seu próprio processo de aprendizagem, que os conduzam ao “pensamento crítico” (VEIT, 2016), à autoaprendizagem e à autonomia (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2016); tirando-os da condição passiva de receptores de informações, e que sejam formadas por atividades que admitam as técnicas de leitura, escrita, discussão, análise, síntese, avaliação, resolução de problemas e ensino colaborativo (FILATRO; CAVALCANTI, 2008; LOVATO *et al.*, 2018).

Não por acaso, conforme Filatro e Cavalcanti (2018) as Metodologias Ativas de Aprendizagem fundamentam-se em três abordagens teóricas que partilham fundamentos ação e reflexão. A primeira abordagem é o Cognitivismo, teoria que propõe o conceito de aprendizagem significativa (de David Ausubel), segundo a qual, por meio da interação, o indivíduo reorganiza seus conhecimentos prévios com os conhecimentos novos.

A segunda abordagem é a Cognitiva (Vygotsky), teoria que se dedica à compreensão do processo mental dos aprendizes e seus comportamentos pós interação com o meio. Por fim, a terceira abordagem é a Socioconstrutivista, que destaca o papel ativo do aprendiz e sua autonomia.

Filatro e Cavalcanti (2018) prosseguem na exposição dos elementos constituintes dessa metodologia definindo que, as metodologias ativas possuem,

- (a) Princípios: protagonismo do aluno, colaboração e ação-reflexão.
- (b) Tipos de aprendizagem: colaborativa e ativa.
- (c) Principais elementos do planejamento: papéis e atividades.

Por fim, ao considerarmos o contexto brasileiro de ensino, destaca-se a importância da obra de Paulo Freire (1996), intitulada *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*,

devido a sua ampla aceitação entre os professores não só de línguas, mas também das outras disciplinas do currículo escolar. Àqueles que em seus planejamentos pedagógicos adotam a perspectiva Socioconstrutivista ou, como vimos até aqui, a Abordagem Sociointeracional, os princípios descritos pela pedagogia da autonomia fazem-se de grande importância, destacando-se como norteadores da prática educativa e da postura docente. Em sua obra, Paulo Freire (1996) definiu, portanto, vinte e sete (27) princípios, dos quais mencionaremos aqueles que melhor respondem às Metodologias Ativas:

- ensinar exige pesquisa;
- ensinar exige criticidade;
- ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando;
- ensinar exige curiosidade;
- ensinar exige tomada consciente de decisões;
- ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica;
- ensinar exige disponibilidade para o diálogo.

Sem dúvidas, para a pedagogia da autonomia as habilidades inerentes ao ensinar também são habilidades inerentes ao aprender, o que nos conduz à compreensão de que aos aprendizes espera-se a capacidade de agir com autonomia em busca da pesquisa, da curiosidade, da criticidade, da tomada de decisões, da disponibilidade e preparo para o diálogo e da capacidade de autonomia (autoaprendizagem).

IV. A condição Pós-método

A ideia de condição Pós-método ou de Era Pós-método está sustentada, em grande medida, pelas críticas e discussões incisivas e recorrentes de dois autores, Pennycook (1989) e Kumaravadivelu (1994; 2003). Todavia, não há parcimônia nem consenso sobre a condição pós-método.

Em leituras, é observável que estamos num momento de profícua discussão desse conceito, ora por autores que acreditam no valor do método e não acreditam em seu desuso (LEFFA; IRALA, 2014; OLIVEIRA, 2014), ora por formadores ou profissionais de ensino de línguas que acreditam em uma atenuação da crítica, valendo-se da legitimidade que há na escolha metodológica feita pelo profissional docente e da crença de que é possível que esta escolha seja, sim, refletida e consciente (MATTOS BRAHIM, 2020).

Leffa e Irala (2014) exploram, em publicação recente, uma discussão que gira em torno do campo teórico do ensino de segunda língua. Dentre as problemáticas identificadas está a pretensa descrença ao método. Na visão dos autores, trata-se de uma questão metodológica, “[...] que evoluiu de uma valorização extrema do método, passando pela sua negação e aportando na pedagogia de projetos” (2014, p.21). No entanto, apesar da proeminência de abordagens e autores que defendem “a chegada do pós-método ao ensino de línguas” (2014, p.22)”, para Leffa e Irala vale a tese de que “não existe ensino eficiente sem a adoção de um método” (2014, p.22).

Para Oliveira (2014), a ideia da condição pós-método surgiu de críticas ao método, para ele injustas, uma vez que tendem a ser baseadas em inconsistências geradas pelo “mal uso” dos métodos por parte de alguns docentes. Em seus estudos, Oliveira (2014) identificou ao menos duas inconsistências que, em caso de atenção aos princípios de cada método, não ocorreriam com a frequência com que ocorrem, criando uma generalização quanto à aplicabilidade e validade dos métodos.

A primeira inconsistência por ele identificada é “a inconsistência entre o que os professores dizem que fazem (ou acreditam que fazem) e aquilo que realmente fazem em sala de aula” (OLIVEIRA, 2014, p.192). Isso porque as observações de aulas possibilitaram-no notar que os docentes diziam seguir a Abordagem Comunicativa, por exemplo, mas, na prática, não respeitavam seus princípios, utilizando métodos e técnicas de outra abordagem, a Estruturalista, em geral.

A segunda inconsistência comentada é quanto à noção de flexibilidade das abordagens em relação aos seus princípios. Segundo Oliveira (2014, p.192), sobre a Abordagem Comunicativa, ocorre esse equívoco: “[...] por ser uma abordagem e não um método, seguindo-se a terminologia proposta por Richards e Rodgers, ela tende a ser mais flexível e a aceitar procedimentos característicos de métodos diferentes. Porém, em tese, essa abordagem não aceita qualquer coisa”. Para o autor, a observação dessas práticas denotam, de modo factível, uma inconsistência entre a prática de professores de línguas e o método que eles dizem adotar.

Devido a esses entendimentos, Oliveira (2014), em desagrado, comenta a generalização desse tipo de inconsistência atribuindo a ela o embasamento para as críticas que permitiram surgir a ideia de pós-método. A partir de generalizações, houve “a intensificação do questionamento sobre a validade do conceito de método e o surgimento da tendência de se adotar um estilo eclético para o ensino de línguas estrangeiras” (OLIVEIRA, 2014, p.193).

Numa crescente, Oliveira (2014) comenta diversas pressuposições acerca dos métodos, usadas para fortalecer o pós-método, contradizendo-as por meio de questionamentos e contradiscursos. Uma dessas discussões diz respeito ao mito, na visão de Oliveira (2014), de que “o método se constitui no princípio organizador para o ensino e para a aprendizagem de línguas”. Desse mito, derivariam as noções de (i) existência do melhor método, e (ii) de enrijecimento da possibilidade de os professores remodelarem os métodos em suas práticas docentes, a fim de melhor responder às demandas de ensino e de aprendizagem identificadas em sala de aula. Para Oliveira (2014), não é plausível aceitar tal mito, uma vez que nele há um pressuposto subentendido e simplista, cunhado por Kumaravadivelu e Richards, “[...] segundo o qual o professor não tem vontade própria, não se apropria dos métodos e não os altera de acordo com sua realidade imediata [...]” (2014, p.196).

Sob outra relação com a ideia de condição pós-método, mais próxima de uma atenuação da crítica ao método, valendo-se da legitimidade que há na escolha metodológica feita pelo profissional docente e da crença de que é possível que esta escolha seja refletida e consciente, temos autores como Mattos Brahim (2020).

Em publicação recente, Mattos Brahim (2020) teceu uma síntese das principais abordagens de ensino de línguas e a finalizou comentando a sua maneira de compreender o conceito de pós-método e de concebê-lo como uma oportunidade de pensar, mais uma vez, o fazer docente como um processo, em vez de um ato completo em si mesmo. Citando a autora,

A partir da perspectiva ou da condição do pós-método, me parece que a grande contribuição é justamente termos claro que, no processo de formação docente, é importante conhecer os diferentes métodos e abordagens de ensino - e as concepções de linguagem nos quais se baseiam - que foram desenvolvidos no processo sócio-histórico do ensino de LE. No entanto, é somente na prática e com a prática docente que o professor e a professora, num exercício de agência docente, poderá fazer as suas escolhas e definir os “modos” de fazer sua prática pedagógica de forma coerente e adequada, entendendo que nem sempre as suas escolhas serão as mais acertadas, mas que num exercício de práxis (FREIRE, 1996), poderá ir adquirindo crítica e autocrítica, permitindo-se sentir mais confiante, mais preparado(a) e principalmente mais fortalecido(a) para as inseguranças e incertezas que fazem parte da docência. (MATTOS BRAHIM, 2020, p.20)

Mattos Brahim (2020) comentou, ainda, a concepção de linguagem atualmente adotada por alguns teóricos e docentes da área de ensino de línguas, segundo a qual a língua é discurso e prática social, em referência aos estudos bakhtinianos. Orientado por essa concepção de linguagem e pela ideia de pós-método, o processo de ensino e de aprendizagem tem se definido por uma prática pedagógica mais próxima da Pedagogia Crítica, percorrendo os caminhos dos letramentos e, por conseguinte, mais distante das determinações dos métodos tradicionais. Sobre essa nova abordagem da língua e do seu ensino e aprendizagem, a autora explica que,

[...] a perspectiva de letramento crítico, em que se baseiam propostas de práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem de línguas nos últimos anos, traz a concepção de língua como prática social em atribuição de sentidos (JORDÃO, 2013, 2016; MONTE MÓR, 2009, 2013, 2018; MENEZES DE SOUZA, 2011), aspecto que implica em não pensarmos em taxonomias como metodologia, ou metodologias de ensino-aprendizagem de línguas, mas sim em pedagogia(s), letramento(s) ou educação linguística (MATTOS BRAHIM, 2020, p.19).

Nesta oportunidade, faz-se relevante conhecermos de modo detalhado as postulações de Kumaravadivelu (1994, 2003), autor que tem contribuído sobremaneira para a concepção de pós-método, sendo responsável pela criação do termo condição pós-método, ainda em 1994, e por sua reafirmação em diversas publicações seguintes. Em síntese, o que Kumaravadivelu (2003) diz sobre o método e sobre o pós-método? Antes, é preciso conhecermos a visão deste autor sobre o papel do professor em relação à prática de ensino ou à prática educativa:

[...] para moldar a prática do ensino cotidiano, os professores precisam ter uma compreensão holística do que acontece na sala de aula. Eles precisam observar sistematicamente seu ensino, interpretar seus eventos de sala de aula, avaliar seus resultados, identificar problemas, encontrar soluções e experimentá-las para ver mais uma vez o que funciona e o que não. Em outras palavras, eles devem se tornar pensadores estratégicos, bem como praticantes de estratégia. Como pensadores estratégicos, eles precisam refletir sobre as necessidades específicas, desejos, situações e processos de aprendizagem e ensino. Como profissionais estratégicos, eles precisam desenvolver conhecimentos e habilidades necessários para a auto-observação, autoanálise e autoavaliação de seus próprios atos de ensino (KUMARAVADIVELU, 2003, p.9).

Há em sua abordagem a atribuição de uma diversidade de papéis ao docente, localizando-o distante da noção de um profissional preparado apenas para reproduzir ou aplicar conhecimentos teorizados por outrem. Do contrário, o professor deve ser aquele que, por meio de uma autoanálise e de uma postura reflexiva e crítica, diagnostica as necessidades e deficiências de sua sala de aula e, de modo autônomo, busca solucionar os problemas e (re)planejar sua prática pedagógica.

Neste sentido, a experiência docente constitui um elemento intrínseco ao processo de planejamento da prática educativa. Esse é um ponto essencial de toda a teorização proposta por Kumaravadivelu em sua obra *Além do método*, de 2003. Não em vão, o autor tece uma crítica ao modo como, historicamente, os teóricos trataram o papel do profissional docente (praticante do método) e o papel do teorizador, discriminando-os e separando-os por suas atribuições (pressupostas). Para o autor, historicamente,

[...] o que se tornou controverso são questões como o que constitui uma teoria, quem constrói uma teoria, e o que é validado como teoria. Tradicionalmente, tem havido uma clara articulação de separação entre teoria e prática. [...] Por exemplo, no contexto do ensino de L2, a teoria é geralmente vista como constituindo um conjunto de percepções e conceitos derivados de disciplinas acadêmicas, como educação geral, ciências linguísticas, aquisição de segunda língua, psicologia cognitiva e ciências da informação. Estas e outras disciplinas ministradas fornecem as bases teóricas necessárias para o estudo da linguagem, aprendizagem de línguas, ensino de línguas e formação de professores de línguas [...] A prática é vista como um conjunto de estratégias de ensino e aprendizagem indicadas pelo

teórico [...] Consequentemente, há, como mencionado anteriormente, uma divisão de trabalho correspondente entre o teórico e o professor: o teórico concebe e desenvolve o conhecimento e o professor entende e aplica esse conhecimento (KUMARAVADIVELU, 2003, p.24).

Nessa divisão de trabalho e de papéis, está subentendido que as teorias elaboradas pelos professores a partir de suas experiências, inclusive da avaliação reflexiva delas, não são válidas e/ou não possuem valor de Teoria. Seriam, portanto, apenas teorias pessoais, sem aprovação científica, e, provavelmente, ingênuas. Em desacordo com os pressupostos dessa divisão de papéis, Kumaravadivelu (2003) explorou ao menos três problematizações acerca do método, as quais contribuíram para a sua justificativa ao propor a ideia de pós-método.

A primeira problematização explorada pelo autor é a confusão conceitual do termo “método”, também abordada por Leffa (1998). Segundo Leffa (1998), existe uma imprecisão no termo “método”, possibilitando a generalização do seu uso ao mesmo tempo em que autores empreendiam um esforço em restringi-lo. Em determinado momento, todas as metodologias de ensino eram definidas como métodos. Todavia, a partir do momento em que se estabeleceu a distinção entre abordagem e método, tal generalização passou a ser um equívoco.

O fato é que entre essa mudança houve uma confusão terminológica levando autores a utilizarem o termo “método” para aquilo que é uma abordagem. Leffa (1998, p.212) esclarece: “abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos”. O método, por sua vez, “tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos”.

Kumaravadivelu (2003) considera que o termo “método” não se refere às práticas pedagógicas encontradas em sala de aula, mas a uma lista de métodos prontos, formados por um conjunto de princípios teóricos, técnicas e procedimentos a serem realizados em sala de aula, elaborados historicamente e consolidados entre os professores de línguas. O autor pondera que apesar de existirem aproximadamente quinze métodos conhecidos, eles não representam quinze caminhos para a prática pedagógica.

Em concordância com esta afirmação, observamos que já havíamos mencionados que o conjunto dos principais métodos de ensino de línguas tem sido relacionado a apenas três abordagens de

ensino, sendo elas a Abordagem Estruturalista ou Behaviorista, a Abordagem Comunicativa e, por fim, a Abordagem Sociointeracionista (RAMOS, 2017).

Nas terminologias usadas por Kumaravadivelu (2003), esses três caminhos para a prática pedagógica configuram-se da seguinte maneira: o primeiro caminho é o dos métodos centrados na linguagem; o segundo é o dos métodos centrados no aluno; e o terceiro caminho é o dos métodos centrados na aprendizagem. Inferimos, ainda, a correlação destes caminhos pedagógicos ou abordagens com as três vertentes do papel do professor de línguas, a saber: (a) professores como técnicos passivos; (b) professores como profissionais ativos e reflexivos; e (c) professores como intelectuais transformadores.

Tais correlações nos revelam a segunda problematização levantada por Kumaravadivelu (2003), a qual diz respeito às limitações do conceito de método. Primeiro, por estarem ancorados em um contexto ideal (idealizado) e único de ensino de línguas – L2/LE, no geral – os métodos possuem a limitação de não serem capazes de prever nem suprir as variáveis e as necessidades de cada contexto específico de ensino. Vale lembrar que, na realidade brasileira, há, ao menos seis contextos específicos de ensino de línguas, são eles:

- ensino de português como segunda língua para as comunidades surda, indígena e de fronteira;
- ensino de língua estrangeira para brasileiros que desejam adquirir outras línguas, como o inglês e o espanhol;
- ensino de línguas estrangeiras a migrantes de elite que, por algum momento, estabeleceram-se em território brasileiro;
- ensino de língua estrangeira para falantes de outras línguas, como aqueles pertencente a comunidades como a japonesa, a italiana, a alemã etc.;
- ensino de português como segunda língua para hispanofalantes estabelecidos em território brasileiro;
- ensino de português como língua de acolhimento a migrantes forçados – apátridas, refugiados ou portadores de visto humanitário – residentes no Brasil.

Somente nesta breve lista identificamos seis contextos específicos de ensino de línguas, aspecto que, como o autor vem argumentando, interfere na avaliação que devemos fazer da concepção de ensinamentos definidos por métodos tradicionalmente aceitos.

O segundo aspecto problematizado por Kumaravadivelu (2003) refere-se ao fato de os métodos serem fundamentados em uma abordagem teórica, concebida de modo extremista. Ou seja, nessa lógica, se o método é Comunicativo, por exemplo, é porque ele rompeu com os princípios do método anterior, no caso, o Behaviorista.

Por fim, a terceira limitação do método está em ignorar todas as outras variáveis presentes nas experiências de ensino e aprendizagem de línguas, além das já mencionadas aqui. Kumaravadivelu (2003) afirma que

[...] preocupado principalmente e estritamente com estratégias de ensino em sala de aula, [o método] ignora o fato de que o sucesso ou fracasso da instrução em sala de aula depende, em grande medida, da interação não declarada e instável de vários fatores, como cognição do professor, percepção do aluno, necessidades sociais, contextos culturais, exigências políticas, problemas econômicos e restrições institucionais, todos os quais são inextricavelmente entrelaçados (KUMARAVADIVELU, 2003, p.35).

Em uma interpretação diferente daquela feita por Oliveira (2014), para Kumaravadivelu (2003) as provas das limitações dos métodos são, por exemplo, fatos desvelados em pesquisas como os de que “professores que afirmam seguir o mesmo método costumam usar diferentes procedimentos de sala de aula, que não são consistentes com o método adotado” (2003, p.36) e, “ao longo do tempo, os professores desenvolvem e seguem uma tarefa cuidadosamente delineada, uma sequência ponderada de atividades não necessariamente associadas com qualquer método estabelecido” (2003, p.36).

Diante das limitações dos métodos, Kumaravadivelu (2003) considera que, nas condições de atuação docente observada, “os professores praticantes não têm nem o conforto de uma teoria profissional sensível ao contexto em que eles podem confiar nem na confiança de uma teoria pessoal totalmente desenvolvida de que eles podem construir” (2003, p.37), ficando, portanto, restritos a duas condições: ou se submetem a métodos impostos, ou improvisam os seus próprios métodos.

Pressupondo que as críticas de Kumaravadivelu (2003) e de Pennycook (1989) são justificativas suficientes para repensarmos a maneira como os professores organizam suas práticas educativas, dessa forma, qual seria o escape ao método? Com a mesma preocupação com que Kumaravadivelu (2003) inicia suas críticas, ele as direciona para uma solução. Na realidade, apesar de discutir incansavelmente sobre o papel do método no ensino de línguas, a preocupação do autor não está na prática de ensino possivelmente escolhida ou “imposta” aos docentes apenas, mas no papel do professor, sendo ele o agente capaz de gerir e transformar o processo de ensino e aprendizagem, portanto, a sua relação com a prática de ensino.

Ainda que o método tenha sido considerado um entrave na possibilidade de mudança, quem atua na educação diretamente é o agente “professor”, não o teorizador. E é nesse limite – vale observar, criado por outrem que não o Kumaravadivelu nem os próprios docentes – que se encontra o escape. A solução para a liberdade de atuação e planejamento docente tem sido relacionada a dois fatores em cooperação: à adoção de uma Pedagogia Crítica (FREIRE, 1998) e à mudança no papel de professor passivo para o de professor como um intelectual transformador (GIROUX, 1988).

A relação proposta entre esses dois fatores forma um cenário promissor do ponto de vista da mudança, contudo, somente é possível que esta ocorra se o professor utilizar de sua capacidade e vontade para “ir além das teorias profissionais transmitidas a ele por meio de programas formais de educação de professores” (KUMARAVADIVELU, 2003, p.23) e buscar “conceber e construir sua própria teoria pessoal de ensino” (2003, p.23) tendo “um olhar crítico sobre a dicotomia entre teoria e prática, entre teóricos e professores” (2003, p.23).

Por fim, no caminho da mudança, os profissionais da educação deveriam emancipar-se do método adotando a Pedagogia Crítica, a qual não se dedica estritamente à definição de métodos de ensino, mas à problematização da educação e de seus pressupostos cristalizados ao longo de décadas. “Na perspectiva Freireana, o objetivo é aliar educação a um projeto histórico de emancipação social: as práticas educacionais deveriam estar relacionadas a uma teoria do conhecimento. [...]” (TORRES, 1997, p.70 *apud* GADOTTI, 2007, p.26).

Ainda sob a perspectiva da condição Pós-método e pela orientação da Pedagogia Crítica como uma alternativa ao método, abriremos, a seguir, uma subseção dedicada às teses de Paulo Freire no intuito de esclarecer melhor qual seria o comportamento do professor segundo essa teoria e quais as implicações dessa mudança para a prática educativa.

i. A Pedagogia Crítica

Ao explorar a discussão acerca do método, Kumaravadivelu (2003) comenta sobre os caminhos pedagógicos pressupostos pelos métodos, que chamo de abordagens, a natureza dos métodos e os papéis dos professores de línguas. Em nosso entendimento há uma relação entre esses elementos que demonstra um cenário histórico e descritivo do ensino de línguas.

De modo semelhante a Kumaravadivelu (2003), Leffa e Irala (2014) também mencionam esses elementos numa relação de ocorrência. Conforme os autores,

Em relação à língua, com base na literatura da área (RICHARDS, 1984, 2003; PENNYCOOK, 1989, 1994, 1999, 2001; PRABHU, 1990; LONG, 2003; KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2003, 2006; LEFFA, 2012), observa-se uma evolução histórica que se desdobra em três grandes paradigmas: (1) ênfase no sistema, (2) ênfase na função e (3) uma ênfase na ideologia. Já em relação à aprendizagem, parece haver uma redução de paradigmas, basicamente restritos a dois: (1) o instrucionismo, em que o conhecimento é previamente preparado e passado para o aluno pelo professor e/ou pelos recursos didáticos disponíveis e (2) o construtivismo, em que o conhecimento é construído pelo aluno com os recursos de seu entorno (LEFFA; IRALA, 2014, p.23).

Com base nesses conhecimentos e na literatura tradicional das metodologias de ensino de línguas, elaboramos o quadro, a seguir, reforçando as relações existentes nas teorias do método e do pós-método e demonstrando que a concepção de linguagem permeia todas elas, além de orientar a condição pós-método, quarto elemento acrescentado recentemente ao quadro. Acompanhe, a seguir, o Quadro 4:

Quadro 4: Demonstração das relações implicadas pelo método e pelo pós-método

Abordagem	Natureza do método	Papel do professor de línguas	Concepção de linguagem
A. Estruturalista	Métodos centrados na linguagem	Professores como técnicos passivos	Língua como forma e regras gramaticais
A. Comunicativa	Métodos centrados no aprendiz	Professores como profissionais ativos e reflexivos	Língua como comunicação
A. Sociointeracionista	Métodos centrados na aprendizagem	Professores como profissionais ativos e reflexivos	Língua como interação e prática social Tendência: Língua como discurso
Pedagogia Crítica	Pós-método	Professores como intelectuais transformadores	Língua como discurso e prática social

Fonte: Elaborado pela autora, 2022, com base em KUMARAVADIVELU (2003).

Para a compreensão das relações propostas nesse quadro, por não terem sido expostas dessa mesma maneira por Kumaravadivelu (2003) e Leffa e Irala (2014), comentaremos cada uma delas, esclarecendo a sua leitura. O quadro acima tem por objetivo demonstrar as relações implicadas pelo método e pelo pós-método, a partir de suas configurações conceituais no que se refere ao ensino de línguas adicionais.

A primeira abordagem do quadro e também da história do ensino de línguas é a Abordagem Estruturalista ou Behaviorista, cuja preocupação sempre foi a descrição da língua segundo a sua forma e estrutura. Estudar línguas, nessa corrente teórica, significa estudar sobre a língua e por isso diz-se que seu método é centrado na linguagem.

Sob essa abordagem, os professores são considerados como técnicos passivos, não tendo a função de elaboração teórica, mas apenas a função de aplicação de conhecimentos previamente fixados para todo o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Sobre o papel do professor como técnico passivo Kumaravadelu (2003) explicita que

[...] na abordagem tecnicista do ensino e do professor, a educação é claramente caracterizada por uma relação rígida entre os papéis de teóricos e de professores: os teóricos concebem e constroem conhecimento, os professores compreendem e implementam o conhecimento. A criação de um novo conhecimento ou de uma nova teoria não é o domínio do professor: sua tarefa é executar o que é prescrito para eles. Tal perspectiva inevitavelmente leva ao desempoderamento de professores cujo comportamento em sala de aula se limita principalmente a conhecimento em vez de experiência vivida. (KUMARAVADIVELU, 2003, p.15)

A segunda abordagem do quadro é a Comunicativa, segundo a qual a aprendizagem da língua objetiva o desenvolvimento da competência comunicativa. Para isso, o ensino é planejado tendo em vista os conteúdos e habilidades necessárias ao uso da língua em situações comunicativas diversas, como os “[...] padrões de comportamento na cultura alvo, em que atitudes como movimentos corporais, por exemplo, podem e devem ser compreendidos pelos aprendizes” (RAMOS, 2017, p.41).

Nessa abordagem, a preocupação do ensino passa a ser a aprendizagem e o papel dos professores ganha novas funções e passa a considerá-los como profissionais ativos e reflexivos. Apesar de tais mudanças serem insuficientes para alguns autores, por considerarem que a grande virada teórica ocorre na Abordagem Sociointeracionista, para Kumaravadelu (2003) nesse período o ensino já se configurava como reflexivo. Em sua compreensão,

[...] o ensino refletivo tem sido revisitado recentemente, mas é um conceito criado por John Dewey no início do século XX. “Na visão de Dewey, o ensino não é visto apenas como uma série de procedimentos determinados e pré-sequenciados, mas como um contexto sensível à ação baseada no pensamento intelectual. Os professores não são vistos como transmissores passivos do conhecimento recebido, mas como solucionadores de problemas, possuindo a capacidade de olhar para trás de forma crítica e imaginativa, para pensar causa e efeito, derivar princípios explicativos, realizar análises de tarefas, também para olhar para frente e fazer um planejamento antecipatório” (ibid., p. 13). O ensino reflexivo, então, é uma abordagem holística que enfatiza a criatividade, a arte e a sensibilidade ao contexto (KUMARAVADIVELU, 2003, p.16).

O movimento a favor de uma prática ativa e reflexiva teve força por meio de outros teóricos da educação que também centravam suas críticas e teorizações no papel reflexivo do professor. Em 1987, Schon definiu dois conceitos de ensino reflexivo, direcionados ao comportamento do professor (profissional reflexivo), a reflexão na-ação e a reflexão sobre-a ação.

Uma década depois, Zeichner e Liston (1996, p.1 *apud* KUMARAVADIVELU, 2003, p.17) aprofundaram as críticas ao profissional que não é reflexivo, mostrando a importância que atribuem

a essa abordagem: “se um professor nunca questiona os objetivos e os valores que norteiam o seu trabalho e o contexto em que ele ensina; ou nunca examina suas suposições, então é nossa convicção que este indivíduo não está envolvido no ensino reflexivo”. Apesar da propositura dessas teorias, somente na década de 90 que começaram a surgir iniciativas de sua aplicação ao contextual educacional de ensino de línguas – L2/LE.

A terceira abordagem é a Sociointeracionista, fundamentada nas ideias de Vygotsky e, por conseguinte, na Teoria Sociocultural. A Abordagem Sociointeracionista está em pleno desenvolvimento e sua criação deu visibilidade a uma crítica à Abordagem Comunicativa, afirmando que para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de línguas não basta treinar para se comunicar, mas sim estudar as variáveis que formam o ato de fala, que delimitam a situacionalidade e que caracterizam uma interação. Em seu arcabouço teórico está, por exemplo, a Pragmática e a Sociolinguística, jogando luz em questões como a negociação, inerente à definição do significado do ato de fala.

Em consideração a esses princípios, a língua é “concebida na perspectiva da ação: quem fala age e provoca em seu interlocutor uma ação, estabelecendo, assim, o ato interacional” (RAMOS, 2017, p.43) e o conhecimento, por sua vez, é construído durante as interações. Portanto a concepção de linguagem subjacente a essa abordagem é a de língua como interação e prática social e, em certa medida, como discurso. O papel do professor de línguas nesse cenário considera que este deve apresentar um comportamento ativo e reflexivo e a metodologia desenvolvida deve ser centrada na aprendizagem.

Em um salto teórico, saindo do escopo dos métodos e adentrando a concepção pós-método, temos a quarta abordagem, a da Pedagogia crítica. Em uma negação do método, a Pedagogia crítica estaria livre das limitações dos métodos e fundamentada nos estudos de Paulo Freire, para quem “a educação conscientizadora é problematizadora, crítica e prioriza o diálogo, o respeito, o amor, o ato de criação e recriação, partindo do estudo “em círculo cultural”, das situações-problema retiradas da realidade do educando” (GADOTTI, 2007, p.35).

Por acreditar que a educação tem o papel de transformar as realidades e conscientizar a sociedade acerca das formas de dominação social, de desigualdade e de opressão, processos materializados no uso da língua e no manuseio da cultura, a concepção de linguagem presente nessa proposta é a de língua como discurso e prática social, cujo ensino crítico somente é possível por meio de professores comprometidos com o papel de intelectuais transformadores – termo criado por Giroux,

em 1988. Conforme Kumaravadivelu (2003), os intelectuais transformadores têm duas funções: a de educar os aprendizes para o desenvolvimento profissional e para a transformação pessoal.

Joe Kincheloe (1993, p. 201-203 *apud* KUMARAVADIVELU, 2003, p.20) resume o ensino proposto pelos professores pós-formais ou intelectuais transformadores como: orientado para a investigação; contextualizado política e socialmente; baseado em compromisso com a construção do mundo; dedicado a uma arte de improvisação; dedicado ao ensino por meio de práticas situadas; preocupado com a autorreflexão crítica e social; moldado por um compromisso com a educação autodirigida e democrática; sensível ao pluralismo linguístico e cultural; comprometido com a ação e, por fim, preocupado com dimensão afetiva do ser humano.

Apesar de essa discussão ter seu início na teoria da condição pós-método de Kumaravadivelu (2003) e em sua proposta para o novo caminho didático para o ensino de línguas, cuja solução se ancora não em métodos tradicionais, mas na Pedagogia Crítica, de Paulo Freire, Leffa e Irala (2014) levantam uma segunda discussão que inverte a lógica dessa mesma proposta, demonstrando o entendimento de que não há ensino de línguas eficiente sem o uso de métodos e de que o método mais adequado ao ensino de línguas adicionais é o da Pedagogia Crítica.

A pedagogia aqui, configura-se ora como uma teoria de ensino que não é um método – seria uma abordagem de ensino, seguindo a noção de abordagem defendida neste trabalho, como um conjunto de teorias da área da educação que orientam o ensino e a aprendizagem; ora como um método de ensino, que determina sua realização e que a torna viável.

Para a perspectiva pós-método a Pedagogia Crítica não é um método de ensino e para a perspectiva do método a Pedagogia Crítica é um método de ensino cuja aplicabilidade mais acertada é no contexto de ensino de línguas adicionais, conforme comenta Leffa e Irala (2014),

[...] na medida em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua. Finalmente, na terceira parte, mostramos como a pedagogia crítica e o conceito de língua adicional desembocam na pedagogia de projetos, como uma maneira natural de implementar os conceitos teóricos abordados (LEFFA; IRALA, 2014, p.22).

Caso desejemos escolher a perspectiva teórica proposta por Kumaravadivelu (2003), a sustentação dessa escolha não exclui a existência das duas perspectivas de leitura, uma vez que a mesma discussão pode ser encontrada no cenário freiriano. Por um lado, o próprio educador Paulo Freire demonstra, em várias de suas obras, certo repúdio à ideia de atrelar a educação a métodos, defendendo uma educação transformadora – conscientizadora, problematizadora, crítica e que

liberta. Por outro lado, os precursores de Paulo Freire depreendem da leitura atenta e obstinada de suas obras um conjunto de teses freirianas para o ensino e um método de ensino de conteúdo definido por três etapas. Quer dizer, a Pedagogia Crítica, sendo baseada na obra de Paulo Freire, carrega, por natureza, todas essas questões.

Gadotti (2007), ao comentar a obra de Paulo Freire, afirma que, para compreender o pensamento freiriano, é preciso “distinguir, sem separar (...) a sua teoria, o seu método e a sua práxis” (idem, p.27). Sobre o método, Gadotti (2007) comenta que

[...] para construir seu método de ensino, aprendizagem e pesquisa, Paulo Freire parte das necessidades populares e não de categorias abstratas, entrelaçando quatro momentos interdependentes:

1º – ler o mundo, o que implica o cultivo da curiosidade;

2º – compartilhar o mundo lido, o que implica o diálogo;

3º – a educação como ato de produção e de reconstrução do saber;

4º – a educação como prática da liberdade. (GADOTTI, 2007, p.28)

Em alinhamento a esses quatro momentos, Paulo Freire formulou um método de ensino para adultos, amplamente reconhecido por pedagogos e profissionais do campo da educação, formado por três etapas, a saber, (a) a investigação temática, (b) a tematização, e (c) a problematização. Gadotti (2001) descreve cada uma dessas etapas:

(a) A *investigação temática*, pela qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia. Esta é a etapa da descoberta do universo vocabular, em que são levantadas palavras e temas geradores relacionados com a vida cotidiana dos alfabetizandos e do grupo social a que eles pertencem. Essas palavras geradoras são selecionadas em função da riqueza silábica, do valor fonético e principalmente em função do significado social para o grupo. A descoberta desse universo vocabular pode ser efetuada por meio de encontros informais com os moradores do lugar em que se vai trabalhar, convivendo com eles, sentindo suas preocupações e captando elementos de sua cultura.

(b) A *tematização*, pela qual professor e aluno codificam e decodificam esses temas; ambos buscam o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido. Descubrem-se novos temas geradores relacionados com os que foram inicialmente levantados. Nessa fase são elaboradas as fichas para a decomposição das famílias fonéticas, dando subsídios para a leitura e a escrita.

(c) A *problematização*, na qual eles buscam superar uma primeira visão mágica por meio de uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido. Nesta ida e vinda do concreto para o abstrato e do abstrato para o concreto, volta-se ao concreto problematizando-o. Descubrem-se, assim, limites e possibilidades existenciais concretas, captadas na primeira etapa. Evidencia-se a necessidade de uma ação concreta, cultural, política, social, visando à superação de situações-limites, isto é, de obstáculos ao processo de humanização. A realidade opressiva é experimentada como um processo passível de superação. A educação para a libertação deve desembocar na *práxis transformadora*. (GADOTTI, 2001, p.50)

Conforme essa descrição, o Método Paulo Freire tem por objetivo a educação ou ensino transformador, que valoriza a experiência em sala de aula e que parte dos conhecimentos, culturas e necessidades dos aprendizes. Nesse sentido, o planejamento das práticas educativas deve ser baseado nos conteúdos coletados em sala de aula, na primeira fase da abordagem pedagógica – a investigação temática. No caso do ensino de línguas, essa etapa também pode ser aplicada, pois o

ensino pode ser orientado pelo conteúdo solicitado pelos aprendizes, em vez de um currículo rígido que atende, por exemplo, às prescrições do *Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas*. Em síntese, as principais teses freirianas para a educação são:

- 1ª – A interdisciplinaridade freireana não é apenas um método pedagógico ou uma atitude do professor: é uma exigência da própria natureza do ato pedagógico. [...]
- “3ª – O futuro do pensamento freireano está ligado ao futuro da educação popular e à sua reconceitualização, já que a educação popular se constitui num movimento dinâmico e tem passado por vários momentos.
- “4ª – Além das primeiras categorias que Paulo Freire utilizou – como “opressor-oprimido” –, hoje encontramos outras como a categoria “excluído”. É preciso mudar o conteúdo e a metodologia da educação popular adequando-os à nova realidade dos “excluídos”. [...]
- 7ª – Paulo Freire considera necessária a politicidade do processo pedagógico uma vez que os problemas educacionais não são apenas técnicos nem apenas pedagógicos: são também políticos e econômicos.
- 8ª – Devemos construir nossa filosofia da igualdade e desnaturalizar a desigualdade, pensando-a com o reconhecimento da diversidade, o que dá sentido à pedagogia da esperança.
- 9ª - [...] Paulo Freire nos indica qual é o papel dos educadores na reinvenção do poder: reinventar a educação reinventando a política. [...]
- 18ª – O construtivismo crítico freireano é simples de entender e difícil de praticar, pois exige mudanças não só individuais, mas também sociais.
- 19ª – O espaço de socialização informal oferece possibilidades de encontros e vivências que levam à solidariedade, ao ser humano completo.
- 20ª – Paulo Freire retoma sempre as mesmas teses, relendo-as em novos contextos com o mesmo olhar humanista. Ele vê o mundo sob a ótica da libertação humana e individual.
- 21ª [...] Não pode estar superada uma pedagogia do oprimido enquanto existirem oprimidos. Não pode estar superada a luta de classes enquanto existirem privilégios de classe. [...]
- 27ª – A aprendizagem é muito facilitada se os novos conhecimentos a construir forem relacionados com saberes anteriores dos alunos. [...]
- 30ª – As reformas pedagógicas para o povo fracassam porque são feitas para ele não por ele: o povo acaba sendo o objeto e não o sujeito ativo das mudanças (GADOTTI, 2007, p.30-33).

Por fim, Gadotti (2001) e Leffa e Irala (2014) apontam para uma mudança de abordagem educacional que não está apenas ligada às teses de Paulo Freire, mas às teorias construtivistas, que também concebem o ensino a partir da experiência de vida e dos saberes e conhecimentos apresentados pelos aprendizes.

Até aqui apresentamos o histórico das abordagens e dos métodos e técnicas do ensino de línguas reconhecidos no cenário brasileiro, além da discussão do conceito de condição pós-método e da Pedagogia Crítica como um caminho pedagógico possível ao professor de línguas. Ao longo do capítulo teórico, de modo oportuno, retomaremos conceitos aqui apresentados e pontos críticos que ainda geram discussões tanto no campo teórico quanto no prático.

2.2.3 Língua de Acolhimento: estatuto linguístico ou abordagem de ensino?

A LAc e, por conseguinte, o PLAc, podem ser entendidos ora como novos estatutos linguísticos, ora como novas abordagens do ensino de segunda língua.

Como visto em tópicos anteriores, a LAc tem sido relacionada ao grupo dos estatutos linguísticos determinados pelo viés discursivo e ideológico que os caracterizam. O estatuto da LAc é, nesse sentido, restrito às situações de aprendizagem e uso da língua por necessidade política e social, como aquela vivenciada pela comunidade migrante forçada, em que se aprende a língua-alvo (língua da comunidade de destino) para acessar os direitos e serviços garantidos pelo Estado.

Conforme o conceito de Euzébio, Rebouças e Lopes (2018, p.83), a LAc

[...] é uma perspectiva discursiva que envolve concepções sociopolíticas por parte de quem acolhe, e direciona as práticas pedagógicas a fim de se adequar às novas demandas da sociedade. Dessa forma, é um campo em contínua construção teórica, política e social (EUZÉBIO; REBOUÇAS; LOPES, 2018, p.83).

Tanto o conceito de LAc apresentado por Euzébio, Rebouça e Lopes (2018), quanto as definições de Grosso (2010) para o termo o submete à perspectiva do ensino de línguas, fato que nos direciona à compreensão de que um estatuto linguístico pode não ser somente uma classificação linguística. Grosso (2010) discute que o estatuto linguístico de LAc influencia na abordagem de ensino que será aplicada à língua-alvo. Por isso a autora reflete sobre o significado de LAc considerando que “a língua de acolhimento ultrapassa a noção de LE ou de L2” (GROSSO, 2010, p.68) e que seu estatuto promove “implicações na prática pedagógica e no planejamento linguístico” (2010, p.63).

Assim, em discordância com os autores que teorizam a favor da neutralização terminológica a partir do suprimimento de todos os estatutos linguísticos estabelecidos até hoje pelo estatuto único chamado de Língua Adicional – LA, ser LAc resulta não só em uma terminologia distintiva, mas desdobra em uma didática de ensino de línguas especializada. Tais considerações são pertinentes porque, como observamos, estamos lidando, necessariamente, com o campo do ensino de línguas e não estritamente com um tipo de classificação ou categorização linguística.

Nessa perspectiva, a definição terminológica para Língua de Acolhimento pressupõe um conjunto de crenças e ideologias linguísticas (MOITA LOPES, 2013) que fortalecem seu estabelecimento na literatura do campo de ensino de línguas. Conforme Moita Lopes (2013), a língua é um “projeto discursivo” e, como todo projeto discursivo, é de cunho ideológico. Assim, para cada necessidade sociolinguística ou política caracteriza-se uma língua e a sua promoção no mercado linguístico interno e/ou externo. O processo pelo qual a LAc tem passado para se estabelecer é exatamente esse: sua conceituação nasceu de uma demanda social, em um contexto de intensificação do fluxo migratório forçado advindo da crise humanitária global e seu desenvolvimento no campo do ensino tem se desenvolvido por meio de diversas ações de política linguística ou política educacional.

O fato é que temos observado a insuficiência da classificação terminológica de LAc para avançarmos na compreensão do significado de Língua de Acolhimento e seu ensino. Pensando nisso, propomos uma reflexão sobre a LAc a partir da didática do ensino de línguas. Nesse campo há alguns modelos teóricos úteis para pensarmos a concepção de uma língua alvo e sua funcionalidade.

No modelo apresentado por Ramos (2017), a didática do ensino de línguas opera pelo tripé abordagens, técnicas e recursos. Para autora, a abordagem são as crenças sobre a linguagem e refere-se ao modo como a língua é tratada na prática pedagógica. Há, nesse sentido, três tratamentos possíveis à língua alvo, a saber: a língua vista como estrutura (Abordagem Estruturalista), a língua como instrumento de comunicação (Abordagem Comunicativa) e, por último, a língua como elemento de interação (Abordagem Sociointeracionista). Em todo caso, Ramos (2017) afirma que a abordagem orienta a escolha das técnicas e dos recursos que formam a metodologia a ser desenvolvida nesse ensino de línguas.

No modelo proposto por Almeida Filho (2015), chamado de *Operação Global do Ensino de Línguas*, o autor postula um sistema composto pelo tripé abordagem, métodos e técnicas, sendo que a abordagem de ensino do professor orienta todos os outros elementos. Diferentemente de Ramos (2017), o autor reconhece a existência de duas abordagens de ensino, a Gramatical e a Comunicativa.

Para o autor, a abordagem refere-se às concepções de língua, de ensino de uma língua alvo e de aprendizagem, sendo um conjunto de pressupostos explicitados ou de crenças sobre esses elementos. Já o método se refere aos procedimentos e “às distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas” (ALMEIDA FILHO, 2015, p.55).

Como temos identificado, o estatuto linguístico de LAc tem demonstrado ir além de um conceito linguístico e alcançar uma dimensão pedagógica, definida pela didática do ensino de línguas. Dessa maneira, o PLAc precisaria responder aos elementos da *Operação Global de Ensino de Línguas* (ALMEIDA FILHO, 2015), o que tem ocorrido desde a própria definição conceitual de LAc ao reconhecer que o estatuto linguístico direciona as práticas pedagógicas (EUZÉBIO; REBOUÇAS; LOPES, 2018).

No histórico do PLAc no Brasil, apresentado no Capítulo 1 (Cf. p.12), foram identificadas quatro categorias temáticas em desenvolvimento que também apontam para o alcance da LAc no campo da Educação, a saber: aspectos pedagógicos; questões do sujeito; formação de professores e planejamento e política linguística.

Sob a perspectiva da Educação, também apresentamos até aqui asserções iniciais desta pesquisa, tais como as crenças de que há uma abordagem de ensino de LAc em construção e de que ela orienta a escolha dos métodos e técnicas utilizados nesse contexto de ensino; a crença de que a abordagem de ensino de LAc também norteia “*como ensinar o quê*” e “*o que ensinar*”; além da crença de que a LAc é materializada tanto nas práticas pedagógicas dos professores quanto na perspectiva política desse ensino.

Sendo assim, uma das possibilidades de entendimento acerca da LAc é a partir da sua representação pelo modelo de *Operação Global do Ensino de Línguas* (ALMEIDA FILHO, 2015). Nesse modelo, a LAc responderia às seguintes questões:

1. ABORDAGEM:

- a) Qual é a sua concepção de língua?
- b) Qual é a sua concepção de ensino da língua-alvo?
- c) Qual é a sua concepção de aprendizagem?

2. MÉTODOS:

- a) Quais procedimentos e práticas de ensino reconhecíveis e distintas pertencem a essa metodologia aplicada?

3. TÉCNICAS E RECURSOS:

- a) Quais técnicas e recursos são utilizados para que se alcancem os objetivos pedagógicos definidos por esse ensino orientado para o acolhimento?

Nesse caminho, outra possibilidade de entendimento acerca da LAc, a partir do aporte teórico comentado, seria a sua representação na linha teórica das abordagens de ensino de línguas. Levando em consideração as concepções teóricas atribuídas ao estatuto de LAc e as características atribuídas ao PLAc, mencionadas no histórico do PLAc no Brasil (Cf. Capítulo 1), sua figuração como abordagem de ensino poderia ser apresentada conforme o Quadro 5:

Quadro 5: Linha teórica das abordagens de ensino de línguas

	Abordagem Estruturalista	Abordagem Comunicativa	Abordagem Sociointeracionista	Abordagem de Acolhimento
Concepção de língua	(+) gramatical	(+) comunicação (-) gramatical	(+) interação (+) prática social (-) gramatical	(+) comunicação (+) interação (+) prática social (+) acolhimento linguístico (+) acolhimento cultural (-) gramatical (?) outras a identificar
Concepção de ensino	para a aprendizagem	para a aquisição	para a interação	para o acolhimento

Fonte: Elaborado pela autora, 2022, com base em ALMEIDA FILHO (2015).

Esse quadro é uma das possibilidades de figuração da LAc como abordagem de ensino, uma vez que esse entendimento pode sofrer mudanças a partir das concepções de língua e de ensino estabelecidas pela literatura.

2.3 Planejamento e Política Educacional

Como vimos em seções anteriores, a LAc e o PLAc (assim como a LH), exigem um gerenciamento linguístico por parte de seus usuários. Em outras palavras, ao considerarmos tais estatutos no campo do ensino de línguas, há a necessidade de planejarmos essa abordagem.

Todavia o que implica tal necessidade? Na presente seção apresentaremos uma introdução dos conceitos de planejamento linguístico e de planejamento educacional com a intenção de retomar a lacuna apresentada na contextualização desta pesquisa, a saber, a ausência de uma política linguística de Estado para a promoção do PLAc e a falta de documentos regulatórios e orientadores desse ensino. Após essa introdução, apresentaremos o aporte teórico desta pesquisa, composto pela proposta de planejamento de ensino de línguas de Almeida Filho (1997; 2011) e a proposta de planejamento educacional de Vasconcellos (2007).

Como definido neste estudo, objetivamos compreender o que caracteriza e distingue o ensino de PLAc de outros contextos de ensino, objetivo que temos desenvolvido em todas as nossas incursões até aqui e que aprofundaremos na análise dos dados. A LAc tem sido definida por suas dimensões discursiva e sociopolítica e compreendida como um estatuto linguístico em contínuo

desenvolvimento. Além disso, notadamente sua sustentabilidade tem sido justificada por assumir um caráter garantidor dos direitos da comunidade migrante forçada.

O ensino do PLAc, por sua vez, tem sido demonstrado como uma ação motivada por uma demanda da sociedade migrante forçada que tem o Brasil como país de recepção e acolhimento, mas não possui o respaldo de uma política linguística nem de uma política educacional governamental. Dessa forma, a lacuna apresentada se configura como emergente, tanto no que se refere à garantia da qualidade das ações educativas (cursos de língua, oficinas etc.) ofertadas, quanto à garantia de acesso por parte do público-alvo – a comunidade migrante.

Apesar dessa lacuna, sabemos que há ações educativas sendo elaboradas e implementadas em diversas localidades do Brasil e, especificamente, no Distrito Federal. As perguntas que nos fazemos são: Como tais ações têm sido construídas? Em quais condições de realização? Por quais atores/agentes? Esses questionamentos impulsionam-nos a refletir quanto à importância do planejamento. Para Haugen (1964),

[...] o planejamento é uma atividade humana decorrente da necessidade de se encontrar uma solução para um problema. Ele pode ser completamente informal e ad hoc, mas pode também ser organizado e deliberado. Pode ser executado por indivíduos particulares ou ser oficial (HAUGEN, 1964, p.52, *apud* CALVET, 2007, p.21).

De fato, há uma discussão entre os teóricos acerca da figura do agente desse planejamento. De modo geral, estabeleceu-se a compreensão de que “[...] efetivamente, qualquer grupo pode elaborar uma política linguística [...] mas apenas o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas” (CALVET, 2007, p.20). Não só no caso da política linguística, mas em todo tipo de planejamento de política pública, uma vez que esta se refere a “ações geradas na esfera do Estado e que têm como objetivo atingir a sociedade como um todo, ou partes dela” (SANTOS, 2014, p.21).

O protagonismo do Estado está nas possibilidades de ação que ele tem, como o poder para criar leis, e nos instrumentos que ele acessa. Por isso Haugen (1964) entende que o Estado é o ator que dispõe de poder para dirigir e controlar a mudança social, mas que os usuários da língua “[...] precisam ser convencidos a aceitar a solução escolhida” (*idem*, *apud* CALVET, 2007, p.24).

Nesse aspecto, Santos (2016) explica que existe um movimento dialógico entre as políticas e os planejamentos. Tanto as políticas condicionam os planejamentos especializados, por exemplo os planejamentos em educação, requerendo “um tipo especial de planejamento em sua formulação”

(2016, p.46); quanto as políticas incorporam os planejamentos já desenvolvidos ou implementados por estes conterem elementos indissociáveis da realidade. A exemplo, Santos (2016) comenta esse dialogismo no âmbito das políticas educacionais:

[...] a formulação de políticas educacionais (em maior ou menor medida) incorpora necessariamente elementos do planejamento educacional, os quais, conforme fora discutido em capítulo anterior, não se dissociam de maneira nenhuma da concretude e da materialidade da realidade educacional de instituições educativas e sistemas de ensino (SANTOS, 2016, p.48).

Oportunamente, Santos (2016, p.48) conclui que “as políticas educacionais configuram então ações práticas, concretas, direcionadas aos contextos educativos oriundos da sociedade para a qual se aplicam e, sem dúvida alguma, ligadas aos projetos de poder em disputa na sociedade”.

No âmbito das políticas linguísticas, Calvet (2007) define que há três instrumentos utilizados pelo Estado para as implementarem, quais sejam, (i) o equipamento das línguas, que se refere, por exemplo, às suas funções (padronização lexical etc.); (ii) o ambiente linguístico, que se refere à presença ou apagamento de línguas em uma comunidade portanto, do gerenciamento sociolinguístico; e (iii) as leis linguísticas, que prescrevem políticas a serem implementadas.

Observa-se, no entanto, que o acionamento de qualquer um desses instrumentos tende a gerar conflitos entre o gerenciamento linguístico realizado pela sociedade e o realizado pelo Estado, “pois as línguas são naturalmente mutáveis e as sociedades estão, a todo tempo, gerindo essas mudanças e usos, conscientemente ou não” (LOPES, 2018, p.57).

Rajagopalan (2013), afirma que “[...] no contexto da política linguística há muitos exemplos de decisões tomadas e implementadas tanto no sentido de cima para baixo (*top down*), como no sentido inverso, isto é, de baixo para cima (*bottom up*)” (2013, p.36), discussão constante, como temos notado, e que reforça a importância do papel do agente de uma política ou de um planejamento, independente da natureza.

Lima (2019) elaborou uma discussão acerca do papel dos agentes de políticas públicas e, segundo as teorias identificadas, há duas abordagens do papel deles: aquela que o compreende de modo tradicional e unilateral, numa visão racional e funcionalista, cujo agente protagonista é governamental, portanto, o Estado; e aquela que o compreende de modo multicêntrico, cujo agente protagonista pode ser as organizações privadas, atores não-estatais, organizações não-governamentais, além do próprio Estado, isso porque “o Estado e a sociedade podem articular-se para solucionar problemas coletivos” (LIMA, 2019, p.48).

Conforme as definições teóricas apontadas pela autora, também há autores cujo entendimento se assemelha ao de Rajagopalan (2013) no que se refere à agência das políticas e à sua implementação. Assim,

[...] de acordo com a perspectiva do ciclo de políticas públicas a implementação seria parte do processo que combina e correlaciona atores estatais e não-estatais obedecendo a óptica da formulação de uma agenda até a concretude do ciclo, contudo, outras abordagens buscam elucidar proposituras que não conformam a ideia de que a formulação de uma política pública em sua estância governamental seria o ponto inicial para estabelecimento de soluções de problemas coletivos. Significa dizer que, atores não-estatais em seu cotidiano implementam políticas, as quais em determinado momento podem situar-se no plano institucional (LIMA, 2019, p.46).

Desse modo, a ação social de tratamento dos problemas coletivos por meio de ações não governamentais revelam-nos que nem sempre a ação primeira e mais acertada é gerada pelo Estado – pelo governo. Por essa verdade, é correto afirmar que atores não governamentais elaboram e implementam políticas públicas, por serem estas de caráter social e coletivo.

Lima (2019) comenta um ponto crítico na literatura, a qual precisa rever seu entendimento acerca da força e do impacto das ações dos atores não governamentais sobre o processo de implementação de políticas públicas. Quer dizer, os atores não governamentais apenas auxiliam na implementação de políticas públicas formuladas pelo agente governamental, ou os atores não governamentais podem ser os protagonistas que formulam políticas e as implementam? Nessa segunda perspectiva, há espaço para que o ator governamental reconheça o valor do ator não governamental e da sua política a ponto de incluí-las no plano institucional. Segundo Lima (2019),

[...] assim, a política governamental é percebida pelas ações de sujeitos não governamentais, sendo que alguns pelo seu poder de ação. A implementação é, uma relação entre atores (governamentais e não-governamentais), na qual estes ganham status de sujeitos intencionais. Esse processo desenvolve-se segundo um tempo estabelecido, de tal modo que em cada momento interagem atores governamentais e não-governamentais, com ideias, recursos e ações próprios (VIANA 1996, p. 20) (LIMA, 2019, p.46-47).

Direcionada por tais teorias, Lima (2019) elaborou um estudo cuja proposta foi analisar como se dá a coordenação entre as entidades e atores envolvidos na implementação de políticas públicas, no Distrito Federal, para os refugiados por meio do ensino do PLAc. A autora rastreou sete ações ou projetos que visam à promoção desse ensino e mapeou os atores de políticas públicas identificados nas entrevistas, tanto governamentais quanto não governamentais, conforme o Quadro 6, que se segue:

Quadro 6: Atores identificados

	Ator	Identificação
Atores governamentais não-	Alto Comissariado das ACNUR	Organismo internacional
	Cruz Vermelha	Organização humanitária independente com status próprio/ Stakeholders
	Cáritas Brasileira	Entidade Filantrópica sem fins lucrativos
	Curso Vila Brasil	Empresa Individual
	Dirigentes (1,2, 3,4,5,7 e 8)	Sociedade civil
	Igreja Assembleia de Deus	Instituição de Direito Privado
	Igreja Batista no caminho	Instituição de Direito Privado
	Instituto de Direito Público IDP	Sociedade Empresarial Limitada/ Privada com fins lucrativos
	Instituto Novo Caminhar	Entidade Filantrópica sem fins lucrativos
	IESB	Instituição particular de Direito privado com fins lucrativos
	Instituto Migrações e Direitos Humanos – IMDH	Entidade filantrópica sem fins lucrativos
	Universidade Católica de Brasília -UCB	Associação Privada
	Observatório de Direitos Humanos	Projeto extensão do IESB
	Projeto SER+	Projeto de extensão UCB
	Imigrantes e refugiados	Usuários
Atores governamentais	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES	Fundação Pública do Ministério da Educação (MEC)
	Dirigente (D6)	Servidor público UnB
	Dirigente (D9)	Colaborador UnB
	Escolas Públicas do DF	Equipamento público de educação
	Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAP /DF	Fundação pública de Direito Privado
	Fundação Banco do Brasil	Sociedade de Economia mista
	Ministério da Educação – MEC	Órgão federal
	NEPPE	Núcleo de Pesquisa da UnB – Extensão
	Universidade de Brasília – UnB	Fundação Federal – Pública Federal
	Polícia Federal – PF	Órgão federal permanente subordinado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública
SE – DF	Órgão Público	

Fonte: LIMA, 2019, p.107-108.

Sobre o papel da Universidade de Brasília, identificada como um ator governamental, a autora ressalva que a instituição, “[...] indiretamente e diretamente encaminha professores para os locais de ensino do PLAc, e neste contexto, evidencia-se a participação do agente público como burocrata de nível de rua [...]” (LIMA, 2019, p.117). Por ser relevante tal apontamento, entendamos o que significa ser um ator burocrata de nível de rua. Tal terminologia diz respeito a atores governamentais que representam o Estado de alguma forma, mas que não possuem a função de

decisor. Além disso, esse tipo de ator governamental atua com autonomia, ainda que submetido a normas comunitárias ou administrativas, de modo a alterar ou reconstruir políticas públicas em sua aplicação (LOTTA, 2008, p.3, *apud* LIMA, 2019, p.39).

Segundo Lima (2019), além dessas características, o ator burocrata de rua busca “[...] adaptar e resolver problemas públicos de acordo as suas singularidades” (idem, p.38), isto porque está mais próximo da comunidade para a qual presta um serviço público e conhece suas demandas reais e emergentes. Sobre o papel dos burocratas de rua, a autora define ainda que,

[...] o papel dos burocratas de nível de rua é compreendido por atuarem diretamente com os interessados, ou público-alvo da política, desse modo, conheceriam as reais necessidades para efetivação da política pública. O trabalho dos burocratas de nível de rua é caracterizado pela discricionariedade, decorrente das seguintes razões: a) eles interagem diretamente com os cidadãos durante o seu trabalho em vivem situações complexas que não podem ser reduzidas ou programadas; b) trabalham em uma estrutura democrática, mas a depender da situação as suas decisões afetam de maneira significativa o cliente por envolver “dimensões humanas” que demandam “observação e julgamento sensíveis” ; e, c) relaciona-se diretamente com os cidadãos (considerado hierarquicamente inferior por esse motivo), desse modo as suas ações abrangem aspectos que vão além dos procedimentos regulares para a sua função, ou cumprimento de tarefas (LIPSKY, 2019, p. 59-60) (LIMA, 2019, p.39).

O papel da Universidade de Brasília, portanto, apresenta-se como essencial no tratamento de problemas da sociedade que, por algum motivo, não foram supridos por uma política pública direta do Estado. É sabido que a Universidade de Brasília atua em diversas ações que visam ao atendimento da comunidade local, como, por exemplo, por meio de projetos na área da Saúde (clínica de psicologia, clínica de odontologia, hospital universitário, entre outros.).

Neste estudo, comentamos a atuação da instituição na implementação de uma ação educativa direcionada à comunidade migrante forçada, residente no Distrito Federal, capaz de gerar grande impacto social. Nota-se, ainda, que, para esse atendimento, a Universidade de Brasília atua junto a outros atores governamentais e não-governamentais, relação demonstrada pelo quadro de atores identificados (LIMA, 2019).

Nessa perspectiva, sobre a implementação das políticas públicas para refugiados no Distrito Federal, a autora diz ter sido apontado por todos os participantes da pesquisa “que são urgentes políticas públicas que atendam aos imigrantes e refugiados [...]” (LIMA, 2019, p.120), evidenciando essa lacuna.

Na visão da autora, essa falta de políticas públicas implica um desalinhamento entre as ações identificadas e causa prejuízos à comunidade que delas utilizam. Sua crítica não é diretamente aos esforços dos atores propositores dessas ações, mas ao Estado que poderia agir de modo a dar

condições de as ações se alinharem, por exemplo, por meio de normativos que padronizam e orientam as políticas públicas. Na percepção da autora (2019),

[...] desprende-se disso que as relações entre os atores são limitadas, pois tratam de modo homogêneo situações distintas, sabendo que as políticas públicas para refugiados e para migrantes tem previsões normativas próprias. Diante do contexto, foi perceptível que os projetos foram instituídos de modo a absorver um público não atendido nos ambientes institucionalizados. Na falta de programas específicos para atender aos refugiados é previsto o desalinhamento das ações entre atores, no caso dos projetos visitados, cada um busca aperfeiçoar e adequar aos seus equipamentos disponíveis as necessidades dessas pessoas (LIMA, 2019, p.121-122).

Evidenciados os impactos da falta de normativos que padronizem as políticas públicas e, portanto, que consubstanciem os planejamentos das instituições ou atores não-governamentais que desejem atuar na resolução de problemas públicos (sociais e coletivos), propomos uma breve reflexão sobre as dimensões do planejamento educacional e as etapas de formulação de políticas públicas educacionais.

Aos propositores de projetos ou ações educativas em atendimento à demanda linguística e cultural da comunidade migrante forçada a atividade de planejamento não é simplista, tanto pela forma de um planejamento educacional, quanto pela falta de normativos de orientação. O planejamento educacional, segundo Santos (2014), possui ao menos três dimensões, a pedagógica, a administrativa e a estratégica. Nesse modelo relacional, a dimensão pedagógica abarca as “concepções políticas e filosóficas relativas a quem planeja” (2014, p.11) e é a partir dela “que se formulam os objetivos de ensino e na qual estão em jogo as noções de ensino-aprendizagem de quem elabora o planejamento” (2014, p.11).

A dimensão administrativa diz respeito a todas “[...] as atividades-meio, ou seja, aquelas, que, ao não serem feitas dificultam a execução de um projeto educacional, qualquer que seja” (SANTOS, 2016, p.12). Nesse sentido, a essa dimensão cabem “processos que vão desde a organização de objetivos de ensino em um plano de aula até a formulação de programas mundiais de educação” (2016, p.12).

Por último a dimensão estratégica do planejamento diz respeito “aos elementos concernentes à tomada de decisões, bem como também à implantação das ações concretas e à avaliação/discussão dos resultados” (SANTOS, 2016, p.14). O autor considera, também, que cada uma dessas dimensões exige uma metodologia de trabalho, gerando o que ele chama de ciclo do planejamento educacional.

Por essa explicação fica evidente a complexidade da atividade de planejamento educacional. Todavia gostaríamos de comentar a relação entre o planejamento educacional e as etapas do planejamento de políticas públicas educacionais. Conforme Santos (2016), a formulação de políticas públicas também precisa considerar as dimensões do ciclo de planejamento educacional.

Em uma síntese breve, é possível compreendermos essa relação da seguinte maneira: a primeira etapa do planejamento de políticas públicas diz respeito à formulação/planejamento e relaciona-se com a dimensão pedagógica do planejamento educacional. Nesta etapa,

[...] os princípios e as noções básicas dão o norte da formulação política e é nesta etapa que as concepções teóricas em nível educacional (mas também político e filosófico) possuem prevalência, sendo essencial a definição de bases claras quanto às concepções de educação e as nuances políticas a que elas se vinculam para que esse estágio seja bem executado (SANTOS, 2016, p.51).

A segunda etapa é a da modelagem/projeto e se relaciona com a dimensão administrativa do planejamento educacional, pois “[...] é na construção dos projetos que são colocados os prazos e as ações que visam à materialização dos objetivos elencados na etapa anterior” (SANTOS, 2016, p.54). A terceira e última etapa é a da execução/construção do plano e relaciona-se à dimensão estratégica do planejamento educacional. “[...] É nesta etapa que existe a conjunção da matéria (política e de natureza educacional) com a forma (jurídica)” (idem, p.56). O próprio autor aponta para a existência dessa relação e sua importância:

Para concluir este capítulo, gostaria de chamar a atenção para dois pontos cruciais: a) há uma relação entre políticas públicas e planejamento educacional e, por isso, é possível integrar tanto os aspectos jurídico-políticos quanto os aspectos educacionais no momento da formulação dessas políticas [...]; b) o processo de formulação das políticas públicas educacionais é ao mesmo tempo multidimensional (envolve elementos administrativos, políticos e educacionais/pedagógicos) e dinâmico, na medida em que se refere a um “ciclo de planejamento de políticas públicas educacionais” (SANTOS, 2016, p.59).

Nessa relação, acreditamos que, no caso da propositura de uma política pública de Estado referente ao atendimento da demanda de acesso ao PLAc pela comunidade migrante forçada presente no território nacional, este agente (o Estado) poderia recorrer aos conhecimentos já desenvolvidos por meio de ações e projetos implementados em diversas cidades brasileiras, observando-se a coerência e a relativa estabilidade teórica e metodológica entre eles. Ou seja, observando-se algum nível de fundamentação teórica e prática na formulação de tais planejamentos, nos quais possam ser identificados os elementos formativos das dimensões do planejamento educacional.

Nesse caminho, acreditamos também que a asserção 5 desta pesquisa se alinha a esse entendimento ao considerar que a elaboração de um documento de orientação política e pedagógica aos atores que planejam ações de acolhimento linguístico à comunidade migrante forçada pode, num primeiro

momento, conduzir ao aprimoramento dessas ações, e, num segundo momento, servir como uma referência ao ator responsável pela formulação de uma política pública de ensino de PLAc no Brasil.

Por esse entendimento, buscamos elucidar qual é o Marco Referencial (VASCONCELLOS, 2007) do ensino de PLAc subjacente à prática docente e ao planejamento da ação educativa de referência neste estudo. Nas seções seguintes, apresentamos as duas teorias que fundamentam este estudo no que diz respeito ao planejamento educacional.

2.3.1 Planejamento do ensino de línguas segundo Almeida Filho: tripé abordagem, métodos e técnicas

O contexto de ensino de PLAc, como mencionado anteriormente, é novo no Brasil e tem se desenvolvido de forma significativa no Distrito Federal, sendo, inclusive, referência para projetos em outros estados. Contudo suas práticas carecem de pesquisas, por meio de avaliações, sistematizações e registros formais do que se construiu até o momento. Almeida Filho (2011) elucida que o processo de ensinar e aprender uma L2 demanda tanto a experiência prática quanto o conhecimento teórico, não se podendo negligenciar nem um nem outro:

[...] as duas áreas (a de formação e a de constituição de filosofias de se ensinar e de aprender línguas) necessitam de teoria T apropriada que justifique decisões e explique ações profissionais que não sejam somente subjetivas ou impressionistas. A teoria consolida mapas do conhecimento de uma dada época que auxiliam o desenvolvimento de desempenho cada vez mais profissional e científico no velho ofício de se ensinar línguas, hoje tornado uma profissão com carreira a ela atrelada (ALMEIDA FILHO, 2011, p.18).

Mais adiante, o autor ressalva que “se a teoria não puder dirigir-se a esses objetos (ensinar, aprender e formar-se) ela terá um valor secundário ou menor a professores e alunos” (2011, p.19). Pensando no processo de desenvolvimento do PLAc, apontamos que, até o momento, as teorias já existentes sobre ensino de línguas não responderam “totalmente” às suas demandas.

Parece-nos que hoje, nós, docentes de PLAc, valemo-nos de princípios e fundamentos de várias teorias, na tentativa de construir um trabalho adequado e eficaz orientado pela concepção de acolhimento. A construção desse ensino tem se apoiado no trabalho de campo e nos desafios que ele apresenta. É relevante notar que Almeida Filho (2011, p.19) também observa que “uma teoria de produção ou análise não poderá jamais substituir o cerne processual de ensino-aprendizagem de línguas”.

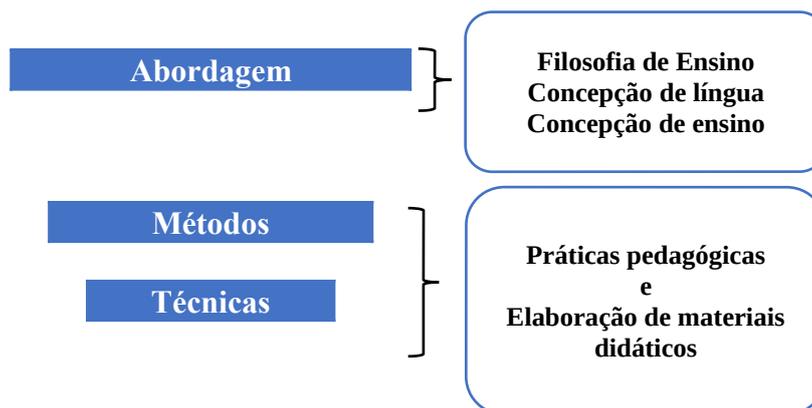
Talvez, porque a lógica desse processo de construção do ensino e da aprendizagem se dê, não da teoria “pura e isolada” para o lócus de aplicação, mas conjuntamente, da teoria sendo ativada desde o início, nas fases de tentativas, e posteriormente, durante todo o processo, agora, pois, norteadas pelas demandas e avaliações da prática. Ou seja, o alinhamento da prática com a teoria ocorre pelo e durante o processo, podendo ser necessário, inclusive, a elaboração de novas teorias.

Diante dessas considerações, temos que a abordagem e o método são aspectos teórico-práticos intrínsecos ao processo de ensinar e de aprender uma língua e que, portanto, merecem atenção. Os professores de línguas precisam ter consciência de suas escolhas pedagógicas, ou seja, saber explicar por que ensinam como ensinam, por que ensinam o que ensinam, e por que seus alunos aprendem como aprendem. Conforme Almeida Filho (1997), abordagem é:

[...] força que orienta, e portanto caracteriza em essência, todo um processo específico de ensino de língua. Essa força advém das competências implícita (básica), teórica, aplicada e (meta) profissional do professor ou de quaisquer outros agentes ativos de ensino [...] A abordagem orienta o processo ou operação global de ensino que se compõe ordenadamente no seu todo das fases do planejamento de cursos, de produção ou adoção via análise dos materiais, das experiências realizadas para aprender, e das avaliações de rendimento efetuadas. O termo abordagem se relaciona com método e técnica [...] (ALMEIDA FILHO, 1997, p.17).

Em síntese, é como um “guarda chuva”: em sua parte superior encontra-se a abordagem, e na sua parte inferior, ou seja, sob a sua sombra, encontram-se os métodos e as técnicas. Para maior compreensão, vejamos essa definição Figura 2, a seguir:

Figura 2: Tripé abordagem, métodos e técnicas do ensino de línguas



Fonte: Almeida Filho (1997), adaptado e expandido pela autora, 2018. ⁹

⁹ Na figura original, elaborada por Almeida Filho (1997), os métodos e técnicas eram representados apenas pela “elaboração de materiais didáticos”. Para o momento, acrescentamos “práticas pedagógicas”, por entendermos que os métodos e técnicas estão não só na elaboração de materiais didáticos, mas também na elaboração de toda a prática pedagógica, em suas variadas estratégias e planejamentos.

Vimos até aqui que a abordagem é uma “filosofia, um enfoque de ensino, uma direção geral, um ideário, um tratamento ou uma aproximação do ensinar de um professor” (ALMEIDA FILHO, 1997, p.22).

Porém, como se reconhece a abordagem? Uma possibilidade é por meio da observação e investigação das práticas didático-pedagógicas do professor. Essa observação pode se dá por meio da participação das aulas, em um trabalho de campo, ou por meio da análise documental, de planos de aula, relatórios de atividades docentes, ou, ainda, dos materiais didáticos utilizados. A análise desses tipos de documentos pode desvelar as crenças, pressupostos, objetivos e princípios mais estáveis, ou seja, os fundamentos da prática docente.

O presente estudo aproxima-se, também, dos estudos realizados por Leffa (2007) que, ao tratar do processo de produção de materiais para o ensino de línguas, reflete sobre a abordagem e os métodos, explorando-os de maneira dissertativa e descritiva, resultando em um material de orientação e suporte aos professores de línguas.

O autor considera que “a produção de materiais de ensino é uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem. Essa sequência de atividades pode ser descrita de várias maneiras, envolvendo um número maior ou menor de etapas” (LEFFA, 2007, p.15).

A visão de Leffa (2007) sobre a importância da disponibilidade de materiais de orientação pedagógica aos profissionais da área de ensino de segunda língua é tomada, nesta pesquisa, como uma motivação para a investigação da prática de planejamento pedagógico em um contexto de ensino de PLAc.

Já as definições de abordagem, métodos e técnicas, propostas por Almeida Filho (1997) e apresentadas na figura 1, fundamentam as discussões e resultados deste estudo.

2.3.2 Planejamento Educacional segundo Vasconcellos: Projeto Político-Pedagógico

O Projeto Político-Pedagógico - PPP, também chamado de Projeto Educativo ou de Proposta Pedagógica, é um documento definidor, ainda que aberto e flexível, e orientador das ações educativas de uma instituição. Nas palavras de Vasconcellos (2007),

[...] o Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de

ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELLOS, 2007, p.169).

Assim, o PPP visa esclarecer àqueles que estão ou estarão comprometidos com o fazer educativo, quais são os seus fundamentos e adoções nos níveis político, que “dá a referência geral, expressa o desejo e o compromisso do grupo” (2007, p.178), e pedagógico, que esclarece o “referencial teórico específico de cada dimensão do trabalho (alfabetização, natureza das disciplinas, metodologia específica de ensino, rol de conteúdos programáticos etc.)” (2007, p.178), os quais podemos tratar em correlação ao tripé postulado por Almeida Filho (1997, 2011).

O nível político estaria relacionado à Abordagem, sendo esta a filosofia do ensino, e o nível pedagógico estaria relacionado aos elementos Métodos e Técnicas, sendo estes os instrumentos e estratégias presentes nas escolhas pedagógicas que moldam as práticas de ensino e de aprendizagem.

Conforme identificado por vários estudos da área de PLAc (Ver capítulo 1), ainda há uma grande preocupação com a ausência e/ou pouca presença de uma formação docente especializada em ensino de português como L2 ou como LAc nos cursos de licenciatura em Letras, no Brasil. Tal carência ressalta, ainda mais, a necessidade de se ter documentos e diretrizes que orientem as práticas pedagógicas dos discentes que, mesmo sem tal formação, aventuram-se a atuar nessa área.

Sabemos que tal empreendimento docente não é caracterizado, num primeiro momento, como “amadorismo”, mas, sim, como profissionalismo e, talvez, altruísmo, dado que esse contexto de ensino lida com variáveis como atendimento a uma demanda de integração social “urgente”, justiça social, acolhimento, promoção do multiculturalismo e das diferenças, entre outros, além do voluntariado. Assim, em se tratando de uma política linguística, realizada e sustentada pela sociedade civil e por instituições públicas (universidades) e ONGs, é importante que haja marcos regulatórios desse ensino.

Perseguindo esse objetivo, observemos a composição de um PPP para, então, notarmos em que medida ele nos ajudaria no enfrentamento da lacuna identificada no ensino de PLAc. Conforme Vasconcellos (2007), um PPP deve ser composto por três partes articuladas entre si, sendo elas o Marco Referencial, o Diagnóstico e a Programação. Para melhor compreensão vejamos o Quadro 7 elaborado pelo autor:

Quadro 7: Partes constituintes do Projeto Político-Pedagógico

Marco Referencial	Diagnóstico	Programação
O que queremos alcançar?	O que nos falta para ser o que desejamos?	O que faremos concretamente para suprir tal falta?
É a busca de um posicionamento - Político: visão do ideal de sociedade e de homem; - Pedagógico: definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter a instituição que planeja.	É a busca das necessidades, a partir da análise da realidade e/ou do juízo sobre a realidade da instituição (comparação com aquilo que deseja que seja).	É a proposta de ação. O que é necessário e possível para diminuir a distância entre o que vem sendo a instituição e o que deveria ser.

Fonte: VASCONCELLOS, 2007, p.170.

A complexidade dimensional desse quadro, desvelada por sua composição, demonstra-nos a sua relevância para o bom andamento e gestão de uma instituição de ensino ou de um curso, em específico. Quando da ausência desse documento, os envolvidos no processo de gestão escolar e de ensino podem até sentir “que está tudo ocorrendo relativamente bem”, mas de modo coordenado e sólido pode não estar. Ou seja, individualmente, enquanto cada um está voltado apenas para a sua prática, pode-se achar que não há desencontros, mas, ao correlacionar as partes, como um processo, é que se consegue ver, mais substancialmente, onde há os desencontros, descontroles e problemas.

Nesse sentido, a grande contribuição do Projeto Político-Pedagógico na perspectiva do Planejamento Participativo está na promoção e viabilização de qualidade formal, advinda do rigor, da qualidade política, advinda da participação de todos os integrantes desse ensino, da ética e da autonomia.

A qualidade formal diz respeito à exigência de que as ações sejam intencionadas. Quer dizer, não se pode permitir que cada gestor e cada docente aja de modo inteiramente livre e desalinhada com os princípios e abordagens desse contexto de ensino. Conforme Vasconcellos (2007, p.172), “o Projeto é justamente o *Métodos* que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, sistematizada, orgânica, científica, e, o que é essencial, participativa”.

A qualidade política (participação) e a ética dizem respeito ao compromisso assumido por todo o grupo em construir seu trabalho compartilhando dos postulados teóricos firmados, juntos, na elaboração do PPP. Já a autonomia diz respeito à liberdade advinda justamente da existência de um Projeto norteador, uma vez que, sabendo quais são os parâmetros e os limites da prática pedagógica,

os gestores e professores podem transitar, de modo autônomo, entre tudo aquilo que é compartilhado pelo grupo e que é possível de ser proposto e realizado.

Notadamente, a elaboração desse tipo de documento apresenta relevância. Todavia a sua realização não é simples. Nesse processo de construção há diversas etapas, tanto antes quanto depois. Antes, é preciso que todo o grupo seja consciente da necessidade da elaboração de tal documento; depois é preciso que todo o grupo seja consciente da necessidade de constante revisão de seus objetivos e ações, bem como da periódica avaliação de suas práticas e resultados.

Voltemo-nos, no momento, às três partes do PPP: o Marco Referencial, o Diagnóstico e a Programação. Devido à natureza de nossa proposta de pesquisa, entendemos que é possível buscarmos definir elementos encontrados no Marco Referencial e no Diagnóstico, por se tratar de questões identificadas por meio de pesquisas, problematizações e diálogos entre os participantes do estudo (VASCONCELLOS, 2007, p.176).

Além disso, a periodicidade desses três elementos também nos dá luz quanto a essa limitação. O Marco Referencial deve ser uma proposta de médio prazo, revisada de quatro em quatro anos (estimativa). Já o Diagnóstico e, mais especificamente, a Programação devem ser revisados e alterados anualmente. Ou seja, o Marco Referencial é a base do projeto, é onde se concentram a visão e os princípios desse ensino, os quais não se modificam com facilidade, tampouco sem motivações teóricas e filosóficas.

Visando ao tratamento do Marco Referencial e do Diagnóstico, conheçamos de modo mais detalhado quais são as suas composições. Segundo Vasconcellos (2007), o Marco Referencial é,

[...] a tomada de posição da instituição que planeja em relação à sua identidade, visão de mundo, utopia, valores, objetivos, compromissos. Expressa o 'rumo', o horizonte, a direção que a instituição escolheu, fundamentado em elementos teóricos da filosofia, das ciências, da fé. Implica, portanto, opção e fundamentação (VASCONCELLOS, 2007, p. 182).

Além disso, o autor aponta qual é a sua motivação:

[...] o Marco Referencial nasce como busca de resposta a um forte questionamento que nos colocamos: em que medida enquanto escola democrática, na América Latina podemos efetivamente colaborar para a construção do homem novo e da nova sociedade? [...] O eu fundamenta o nosso querer enquanto escola? (VASCONCELLOS, 2007, p. 182).

Questionamentos que podemos transpor para o contexto de surgimento da LAC no Brasil: quais as motivações para essa abordagem de ensino? E de que forma ela colabora para a construção do acolhimento linguístico e cultural da comunidade migrante forçada?

Desde o seu surgimento, o Marco Referencial tem como função maior “tencionar a realidade no sentido da sua superação/transformação e, em termos metodológicos, fornecer parâmetros, critérios para a realização do Diagnóstico” (VASCONCELLOS, 2007, p. 182). Em outras palavras, no Marco Referencial procura-se expressar o sentido do trabalho “e as grandes perspectivas para a caminhada” (2007, p.182).

O Marco Referencial é composto por três partes: 1) o Marco Situacional (onde estamos, como vemos a realidade); 2) o Marco Filosófico ou Doutrinal (para onde queremos ir); e 3) o Marco Operativo (que horizonte queremos para nossa ação).

Esse último, o Marco Operativo, é composto por três dimensões: Dimensão Pedagógica, Dimensão Comunitária e Dimensão Administrativa que, apesar de possuírem relação entre si, apresentam aspectos específicos, exemplificados, de forma sucinta, no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8: Possíveis perguntas para elaboração do Marco Operativo

A) Dimensão Pedagógica	B) Dimensão Comunitária	C) Dimensão Administrativa
Como desejamos...	Como desejamos...	Como desejamos...
<ul style="list-style-type: none"> - O Processo de Planejamento? - O currículo? - Os objetivos? - Os conteúdos? - A metodologia? - A disciplina? A relação professor-aluno? - O espaço de trabalho coletivo constante (reuniões pedagógicas semanais)? - entre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os relacionamentos na escola? - O professor? - O relacionamento com a família? - O relacionamento com a comunidade? - A participação e organização dos alunos? - As atividades esportivas e culturais? - entre outros 	<ul style="list-style-type: none"> - A estrutura e organização da escola? - Os dirigentes (Direção e Equipe Técnica)? - Os serviços? - As formas de participação? - As condições objetivas de trabalho? - A obtenção e gerenciamento dos recursos financeiros?

Fonte: VASCONCELLOS, 2007, p. 185, 2020, adaptado em sua extensão.

A Dimensão Pedagógica representa, a nosso ver, os métodos e técnicas; e as Dimensões Comunitária e Administrativa, representam a abordagem, em sua profícua relação com a concepção ou perspectiva da LAc.

Por fim, temos a definição de Diagnóstico, entendida como a “localização das necessidades da instituição, a partir da análise da realidade e/ou do confronto com um parâmetro aceito como

válido” (VASCONCELLOS, 2007, p.188). Essa etapa ficaria, a meu ver, em segundo plano, sendo o Marco Referencial o mais importante nesta proposta de pesquisa.

Como efetivar tal planejamento? Como identificar e elaborar cada um desses aspectos? Na visão de Vasconcellos (2007), o melhor método para isso é o de perguntas, uma vez que, por meio de perguntas intencionadas, é possível abordar questionamentos e problematizações. Com esse método, consegue-se desvelar a expressão daquilo que o grupo pensa e quer.

2.4 Considerações finais do capítulo

Neste capítulo, pudemos conhecer os aportes teóricos que nortearam as análises documentais e de questionários que fizemos neste estudo. Esse aporte teórico propôs uma jornada que se iniciou na filiação deste estudo à Linguística Aplicada Crítica, vertente da linguística que se ocupa das relações entre a sociedade e a língua, uma perspectiva crítica e de mudança social.

Em seguida, caminhamos pelo histórico do ensino de segunda língua no Brasil, o que permitiu-nos visualizar os fundamentos dessa especialidade de ensino.

Por último, discutimos a importância da atividade de planejamento educacional e de implementação de políticas públicas voltadas à Educação, e tratamos das duas abordagens teóricas aplicáveis à atividade de planejamento educacional, a primeira descrita por Almeida Filho (1997, 2011) e a segunda descrita por Vasconcellos (2007).

Acreditamos que, ao longo de sua leitura, o leitor pode construir um percurso reflexivo, o qual deve ter iluminado as razões pelas quais elaboramos as três questões de pesquisa expostas na apresentação deste estudo.

CAPÍTULO 3 – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

3 Introdução do capítulo

Neste capítulo, apresentamos a metodologia de coleta e geração de dados, vinculada à pesquisa qualitativa. Composto este item, descrevemos os instrumentos de coleta de dados (i) produções científicas do projeto (documental), (ii) relatórios de atividades (documental) e (iii) questionários. Nesse momento, comentamos as suas produções e aplicações.

Apresentamos, também, a metodologia de análise de dados, conforme a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Descrevemos os princípios e fundamentos da metodologia e as categorias de análise selecionadas, a saber, a análise categorial, composta pela análise dos valores, dos fins e dos meios, e da interação; a análise de avaliação, composta pelo referencial direção e intensidade.

3.1 A pesquisa qualitativa: metodologia de coleta e geração de dados

Para a fundamentação metodológica desta pesquisa, adotamos os princípios da pesquisa qualitativa, em diálogo com os princípios da pesquisa etnográfica, uma vez que o desenvolvimento deste estudo concentra-se: (i) em um projeto de extensão (cf. cap.1) constituído por diversas ações correlacionadas ao ensino de língua portuguesa, como as reuniões de orientação, de estudo e de compartilhamento de experiências, a participação em eventos acadêmicos e a elaboração de produtos científicos, (ii) bem como na experiência da pesquisadora como participante do projeto.

Nesse sentido, é parte estrutural deste planejamento de pesquisa a valorização da experiência dos participantes do projeto, inclusive da pesquisadora, não a excluindo dos processos ali construídos ao longo desses anos de execução. Essa valorização sustenta-se na consciência de que tais experiências e vivências devem ser consideradas como motivação, justificativa e causa para a realização deste estudo.

Para tanto, partilhamos da abordagem qualitativa que, segundo Oliveira (2007, p.37) é “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objetivo de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”, sendo que a reflexão e a análise devem ser apresentadas de forma descritiva e realizadas com profundidade, demonstrando, de fato, um compromisso do pesquisador para com o objeto de estudo.

Flick (2009) considera que a pesquisa qualitativa consiste em uma abordagem oportuna e necessária na pesquisa social, porque na pós-modernidade, “[...] a mudança social acelerada e a consequente diversificação das esferas de vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais.” (p.21) Assim, pesquisas do tipo dedutivas não são mais suficientes para os pesquisadores trabalharem com estes novos contextos.

Trata-se de situações tão novas para eles que suas metodologias dedutivas tradicionais – questões e hipóteses de pesquisa obtidas a partir de modelos teóricos e testadas sobre evidências empíricas – agora fracassam devido à diferenciação dos objetos (FLICK, 2009, p.21).

Nas palavras de Oliveira (2007, p.40), “fazer pesquisa não é acumular dados e quantificá-los, mas analisar causas e efeitos, contextualizando-os no tempo e no espaço, dentro de uma concepção sistêmica”.

No caminho da pesquisa qualitativa, propomos, como apontado, um diálogo com princípios da pesquisa etnográfica para a fase de coleta dos dados. Segundo Duranti (1997), a etnografia é uma descrição escrita da organização social, das atividades sociais, dos recursos simbólicos e materiais e de práticas interpretativas peculiares de um grupo específico de pessoas.

Os interesses dos etnógrafos são: (i) estudar as ações cotidianas dos povos; (ii) reunir dados; (iii) desconstruir os dados (desmistificando categorias fixas e atribuindo importância à observação, e não ao dado bruto); (iv) concentrar-se em grupos restritos; e (v) interpretar significados, funções e ações humanas (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007 [1983]).

Duranti (1997) também considera que a etnografia ocorre de dois modos: *outsider* (olhar de estranhamento, distanciamento, perspectiva ética, objetividade); e *insider* (empatia, identificação com membros da comunidade, perspectiva êmica, subjetividade). Ou seja, ora o pesquisador posiciona-se “fora” da ação/contexto, ora o pesquisador posiciona-se “dentro” da ação/contexto em observação, submerso na comunidade.

Para a etnografia, os dois posicionamentos são relevantes, visto que, dentre seus princípios, encontram-se a perspectiva êmica e a perspectiva ética. Segundo Cançado (1994), na perspectiva êmica o pesquisador coloca-se no lugar do colaborador, ou seja, ao olhar para a prática social, o pesquisador abre mão de suas visões pré-estabelecidas para tentar enxergar com as lentes do colaborador. Essa é uma perspectiva mais subjetiva. Na perspectiva ética, o pesquisador ancora-se em construtos mais objetivos, como o arcabouço teórico por ele movimentado.

Além dessas duas perspectivas, temos a perspectiva holística, a qual prevê que se examine o contexto como um todo, pois todos os aspectos possuem relevância para a análise, como os aspectos sociais e os físicos. Essa perspectiva está alinhada a um dos maiores interesses da etnografia que é a análise micro, detalhada e densa, do contexto ou das práticas sociais.

Sabendo das perspectivas inscritas na etnografia, propomos nossa atuação como observadores participantes do tipo **moderado**, o qual equilibra a participação e a observação, conforme a Tabela 1 abaixo adaptado por Albuquerque (2015, p.153):

Tabela 1: Tipos de participação

Grau de envolvimento	Tipo de participação	Status do etnógrafo
Alto	Completo	É etnógrafo e participante para aquela situação.
	Ativo	Busca agir como os participantes.
Baixo	Moderado	Equilibra a participação e a observação.
	Passivo	Restringe-se ao <i>postos de observação</i> .
Sem envolvimento	Não participação	Escolhe não participar ou a situação social não o permite.

Fonte: SPRADLEY, 1980, p.58, com adaptação, *apud* ALBUQUERQUE, 2015, p.153.

Diante disso, adotamos para a coleta de dados os seguintes instrumentos metodológicos qualitativos e etnográficos:

- a. a análise documental de relatórios de atividades e de artigos científicos produzidos sobre o Projeto.
- b. a aplicação de questionários gerais (1 e 3), para todos os participantes da pesquisa, a saber, professores e ex-professores do Projeto;
- c. a aplicação de questionário específico (2), para cada participante da pesquisa, visando a prática do visionamento, momento em que o pesquisador mostra ao colaborador excertos com descrições de sua prática, registrados nos documentos e questionários mencionados, e faz incursões sobre a prática a fim de esclarecer questões relevantes para a pesquisa e desvelar aspectos tanto do processo anterior àquela prática quanto do processo que a constitui.

A prática do visionamento é um procedimento importante, pois ele possibilita a triangulação dos dados à medida que o pesquisador tem condições de relacionar a sua visão e a visão do participante sobre os dados. Nesse sentido, essa prática também contribui para o equilíbrio buscado pelo

pesquisador, viabilizando o posicionamento *outsider* (dentro/submerso) e o *insider* (fora) do contexto/prática social observada.

O visionamento é, portanto, um diálogo entre o pesquisador e os participantes, realizado com o auxílio de instrumentos como o questionário ou a entrevista, para fins de se obter maior compreensão dos dados coletados e do contexto que os cerca, do registro de seus apontamentos, dos comentários e autocríticas. Em nosso estudo optamos por utilizar o instrumento questionário.

Consideramos, assim, que a experiência docente e os desafios enfrentados pelos professores podem nos servir como fonte de dados para a identificação da concepção de LAc construída por esse grupo, além da inferência do Marco Referencial (concepções político-pedagógicas) desse ensino, subjacente às práticas pedagógicas que o constitui.

O *corpus* foi coletado na Universidade de Brasília, nas atividades desenvolvidas pelos participantes do *Projeto de Pesquisa: Educação e Cultura para indígena, refugiado e imigrante haitiano no Distrito Federal*. A sua principal atividade é a oferta de uma ação educativa de ensino de português durante todo o ano, cujo objetivo é o acolhimento linguístico e cultural da comunidade migrante forçada residente no Distrito Federal.

Para a coleta de dados, conforme os instrumentos adotados, reunimos e selecionamos relatórios de atividades e artigos acadêmicos concernentes ao projeto – parte desse material já se encontrava compartilhada em uma pasta digital do projeto – e selecionamos participantes e ex-participantes que atuam ou atuaram como docentes e que apresentaram engajamento e comprometimento com o projeto, para responderem aos questionários.

Dessa forma, convidamos para participarem desta pesquisa cinco informantes, sendo dois participantes e três ex-participantes. A aplicação dos questionários e do visionamento, também por meio de questionário, foram realizadas à distância devido ao fechamento dos espaços físicos da Universidade de Brasília, local onde eram realizadas as reuniões do projeto, e à orientação nacional de mantermos o distanciamento social enquanto persistir o estado de pandemia, devido à Covid-19.

Por fim, informamos que o coordenador do Projeto de Pesquisa, o Prof. Dr. Umberto Euzébio, está ciente do desenvolvimento desta pesquisa, de modo que, junto com o departamento responsável pelo projeto de extensão, autorizou a sua realização. Entre o final do ano 2018 e início do ano 2019,

o *Termo de aceite institucional* foi assinado e submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa do CEFET-MG, cujo parecer de aprovação já foi emitido (ver seção Anexo 1).

3.2 Instrumentos de coletas de dados

3.2.1 Produções científicas do Projeto

Conforme definido, o primeiro instrumento de coleta de dados selecionado nesta pesquisa são as produções científicas de autoria de participantes e ex-participantes do projeto, bem como de seu coordenador, cujo tema abordado é a ação educativa ofertada e a experiência docente e gestora decorrente desta.

Em consulta às plataformas digitais como os periódicos acadêmicos da área de ensino e também em consulta direta aos participantes e ex-participantes do projeto, encontramos a seguinte produtividade, representada na Tabela 2:

Tabela 2: Produtividade científica no âmbito do projeto

Tipo de Produção	Produtividade
Artigos de PIBIC	10
Artigos completos publicados	6
Capítulo de livro	1
Resumos em Anais de Congressos	14
Monografia/TCC	0
Dissertação de Mestrado	1
Tese de Doutorado	0
Total de trabalhos	31

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Acreditamos que esse levantamento seja parcial por dois motivos: o primeiro é por inferirmos que a busca nas plataformas digitais pode não ter identificado todas as produções dos participantes do projeto, ocultando, nesse caso, algumas produções.

O segundo é por observarmos que alguns colegas produziram, por exemplo, seus trabalhos de conclusão de curso (TCC), na área de ensino de PLAc em outros contextos de atendimento à comunidade migrante ou, por exemplo, nas áreas da Sociolinguística e de Análise do Discurso, contudo, sem delimitarem suas pesquisas ao Projeto investigado neste estudo.

Para esta etapa de análise não tem a nossa atenção os trabalhos que abordam o tema da migração forçada ou o ensino para essa comunidade de modo geral, mas, em especial, os trabalhos gerados a

partir da experiência docente e gestora no projeto por nós selecionado para análise. Assim, delimitamos para a análise de conteúdo cinco artigos e um capítulo de livro, disponibilizados integralmente em periódicos digitais e/ou compartilhados conosco, por seus autores, para o fim desta pesquisa. São estes (Tabela 3):

Tabela 3: Produções científicas selecionadas para análise

Título	Tipo	Autoria	Ano
Prática interdisciplinar em língua de acolhimento para imigrantes haitianos na Região Administrativa do Varjão – DF	Artigo	EUZEBIO, U.	2021
Prática interdisciplinar em língua de acolhimento para refugiados de Bangladesh e Paquistão na Região Administrativa de Samambaia – DF	Artigo	EUZEBIO, U.	2021
Política linguística em contexto de imigração e refúgio: o planejamento do ensino de português como língua de acolhimento no âmbito do Distrito Federal	Artigo	EUZEBIO, U.; REBOUÇAS, E.; LOPES, L.	2020
Língua de acolhimento: demandas e perspectivas subjacentes ao conceito e à prática pedagógica no contexto brasileiro	Capítulo de livro	EUZEBIO, U.; MELO, E.; LOPES, L.	2018
A prática interdisciplinar para desenvolvimento da competência comunicativa em português do Brasil por imigrantes do Haiti	Artigo	HONORATO, N.	2016
Prática intercultural para o ensino de português a imigrantes haitianos no Brasil	Artigo	EUZEBIO, U.; REBOUÇAS, E.; HONORATO, N.	2015

Fonte: Elaborado pela autora; 2022.

Nesta etapa, utilizamos em nossa análise o aporte teórico elucidado no Capítulo 2 deste trabalho, além das categorias de análise de conteúdo descritas neste capítulo. Por meio da exploração dos dados, objetivamos responder às três questões de pesquisa, compreendendo que seus resultados podem ser parciais. Não obstante adotamos, para a realização integral deste estudo três instrumentos de coleta e geração de dados, tomando-os em cooperação e complementariedade.

3.2.2 Relatórios de atividades

O segundo instrumento de coleta de dados, do tipo documental, utilizado nesta pesquisa é o relatório de atividades. Com a análise desse tipo de documento, objetivamos desvelar, por meio de suas exposições descritivas, representações do planejamento e da prática pedagógica desenvolvida na ação educativa.

O projeto possui, desde sua criação, um modelo de relatório de atividades que deve ser preenchido pelo professor regente a cada ação educativa realizada. No corpo desse documento, o professor tem a oportunidade de informar objetivamente algumas questões, como: houve ou não a ação, seu

horário de início e término, o número de migrantes que participaram da ação e a sua faixa etária, o tema ou assunto da atividade desenvolvida e os recursos materiais utilizados.

De modo dissertativo, o professor tem a oportunidade de expor informações essenciais ao andamento da ação e ao seu planejamento, tais como a descrição da atividade proposta; o apontamento dos aspectos positivos do trabalho em relação ao desempenho dos professores e ao desempenho dos alunos; o apontamento das dificuldades encontradas pelos professores e/ou pelos alunos.

Por fim, o documento traz o espaço para autoavaliação, a ser usado pelos professores, e para registro da avaliação da ação pelos participantes. Além disso, há ainda os campos para sugestão do tema para a próxima ação, trazido pelos professores ou pelos participantes, e o último campo destinado à anotação de ocorrências atípicas, explicitadas para controle dos fatos e para discussão futura, em reunião coletiva, visando a seu tratamento e sua solução.

Assim, por sua ampla abordagem da ação educativa realizada, identificamos que a análise desse tipo de documento seria de grande importância para o bom andamento desta pesquisa, contribuindo positivamente para os seus resultados.

Em Almeida Filho (2015, p.23) encontramos apoio a esse tipo de análise ao afirmar que “a análise de abordagem, através do exame de aulas típicas gravadas e transcritas e acompanhadas de outros dados da situação real de ensino, permitem-nos explicar com plausibilidade porque os professores ensinam como ensinam e os alunos aprendem como aprendem. [...]”. Sob o mesmo entendimento, noutro momento, o autor comenta que

[...] a análise de aulas também é uma prática incontornável para produzir evidências da abordagem e competências vigentes numa dada situação de ensino. O concreto das ações representa, na verdade, uma condição preciosa para se conhecerem abordagens e competências. A formação dos professores depende bastante desse pré-requisito da prática, da observação, do registro dessa atuação e de análise. Os professores reflexivos farão uso desses passos para sua formação, assim como pesquisadores aplicados nos seus esforços por produzir teoria cada vez mais relevante para a profissão (ALMEIDA FILHO, 2012, p.18-19).

Definido, portanto, o tipo de documento a ser analisado nesta segunda etapa, selecionamos os relatórios que compõem o *corpus* desta pesquisa.

É sabido que o projeto de extensão existe há cerca de dez anos, gerando um número expressivo de documentos. Na busca por um critério para o recorte documental, optamos por escolher somente documentos gerados no período de 2014 a 2016, anos em que a pesquisadora do presente estudo

esteve mais dedicada ao projeto de extensão e à sua ação educativa e que, portanto, acumulou mais conhecimentos pragmáticos para interpretar os documentos.

3.2.3 Questionários

O terceiro instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa é o questionário. Para a coleta de dados pretendida, definimos o uso de questionários gerais, aqueles aplicados para todos os informantes da pesquisa, e de questionários específicos, aqueles elaborados e aplicados de modo exclusivo a cada informante. Para isso, julgamos relevante um estudo metodológico em busca da melhor estrutura textual e gráfica para os questionários, a fim de alcançarmos resultados mais contundentes com os objetivos previamente traçados.

Nessa direção, compreendemos o questionário como uma

[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado [...] (GIL, 2008, p.121).

Não obstante, a análise categorial dos dados, componente da Análise de Conteúdo adotada neste estudo, opera com os índices valores, fins e meios e interação, o que nos levou ao entendimento de que a abordagem do instrumento “questionário” proposta por Gil (2008) seria a perspectiva teórica utilizada na elaboração dos nossos questionários.

Assim, encontramos em Gil (2008, p.124) uma orientação quanto ao conteúdo das questões, as quais podem se referir ao que as pessoas sabem, que são os fatos; ao que pensam ou esperam, que são as crenças e atitudes; ao que fazem, que são os comportamentos, gerando os seguintes tipos de questões:

1. *Questões sobre fatos.* Essas questões referem-se a dados concretos e fáceis de precisar, como sexo, idade, naturalidade, estado civil, número de filhos etc. De modo geral, essas questões são respondidas com sinceridade [...].
2. *Questões sobre atitudes e crenças.* Os questionários visam, frequentemente, obter dados referentes a fenômenos subjetivos, como, por exemplo, a crença do respondente na adequação da política econômica do governo, a atitude em relação ao seu próprio trabalho [...].
3. *Questões sobre comportamentos.* O comportamento passado ou presente de uma pessoa é um tipo de fato que ela pode observar de uma posição privilegiada e constitui indicador expressivo de seu comportamento futuro em condições similares [...].
4. *Perguntas sobre sentimentos.* As perguntas deste tipo referem-se às reações emocionais das pessoas perante fatos, fenômenos, instituições ou outras pessoas [...].
5. *Perguntas sobre padrões de ação.* As perguntas sobre padrões de ação referem-se genericamente aos padrões éticos relativos ao que deve ser feito, mas podem envolver considerações práticas a respeito das ações que são praticadas. O interesse destas perguntas está em que podem oferecer um reflexo do clima predominante de opinião, bem como do comportamento provável em situações específicas.

6. *Perguntas referentes a razões conscientes* de crenças, sentimentos, orientações ou comportamentos. Estas perguntas são formuladas com o objetivo de descobrir os "porquês". Embora sejam perguntas simples de serem formuladas, há que se considerar que as respostas obtidas referem-se apenas a uma dimensão desses "porquês": a dimensão consciente (GIL, 2008, p.124).

Para uso dessas orientações na formulação dos questionários, elaboramos o Quadro 9, abaixo:

Quadro 9: “Tags” de classificação das questões que comporão os questionários

[A - Questões sobre fatos]
[B - Questões sobre atitudes e crenças em relação ao próprio trabalho]
[C - Questões sobre comportamentos passados e presente q indicam a repetição no futuro]
[D - Perguntas sobre sentimentos reações emocionais perante situações ou pessoas]
[E - Perguntas sobre padrões de ação do que deve ser feito e do que se pratica/faz]
[F - Perguntas referentes a dimensão consciente/porquês]

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Ainda sobre a utilização dessa classificação que denota os tipos de questões, acreditamos que é possível estabelecer uma relação entre essa e as categorias de análise, da Análise de Conteúdo, selecionadas neste estudo, conforme demonstrado no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10: Relação entre os tipos de questões e as categorias de análise de dados

Fase: exploração do material		
CLASSIFICAÇÃO: TIPOS DE QUESTÕES	CATEGORIAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	CATEGORIAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO
A – questões sobre fatos	dos fins e dos meios	direção + intensidade
B – questões sobre atitudes e crenças	valores	direção + intensidade
C – questões sobre comportamentos	dos fins e dos meios	direção + intensidade
D – questões sobre sentimentos	valores + interação	direção + intensidade
E – questões sobre padrões de ação	dos fins e dos meios	direção + intensidade
F – questões referentes à dimensão consciente	valores	direção + intensidade

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Para a melhor cobertura das questões de pesquisa, optamos por construir um modelo de questionário constituído por mais de uma parte, sendo cada parte formada pelos tipos de questões que melhor abordam os objetivos específicos. Por essa razão utilizamos, de modo alternado, questões dos tipos fechadas, abertas e dependentes.

Por fim, a elaboração dos questionários foi orientada pelo perfil dos informantes que poderiam participar da pesquisa e pelos elementos que estruturam um Projeto Político-Pedagógico (VASCONCELLOS, 2007).

Sabendo que o grupo de informantes seria formado por professores e ex-professores da ação educativa em análise, elaboramos questionários aplicáveis a todos, exceto o que se refere ao segundo questionário, destinado ao visionamento. Por sua natureza, esse questionário precisava receber questões decorrentes da leitura analítica das respostas ao primeiro questionário aplicado.

Os questionários 1 e 3 são orientados pelos elementos que estruturam um Projeto Político-Pedagógico (VASCONCELLOS, 2007;2015), sendo o questionário 1 orientado pelo Marco Referencial, composto pelas dimensões política e pedagógica, além da dimensão pedagógica do Marco Operacional. O questionário 3 é orientado pelas dimensões comunitária e administrativa do Marco Operacional.

Por meio dessa fundamentação, cada questionário possui um objetivo, a saber: o questionário 1 objetiva abordar questões sobre a experiência docente de cada participante em relação ao seu período de atuação no projeto em análise; o questionário 2 objetiva oportunizar o visionamento, e o questionário 3 objetiva abordar as dimensões comunitária e administrativa do Marco Operacional.

Na subseção a seguir, conheça em detalhes os objetivos de cada questionário, sua composição e como foi realizada a sua aplicação.

3.2.3.1 Questionário 1 – Considerações sobre a experiência

O questionário 1 aborda as considerações sobre a experiência docente dos participantes do projeto em análise. Para essa abordagem optamos por organizar o documento em seis partes, sendo elas: (1) apresentação pessoal; (2) diálogo sobre a experiência no projeto; (3) abordagem de ensino de línguas; (4) métodos e técnicas de ensino de segunda língua; (5) política linguística; (6) percepção pessoal sobre o modo de operação do projeto. Ao todo, o documento possui 15 questões – 14 dissertativas e 1 objetiva.

Conforme já mencionado, selecionamos participantes e ex-participantes do projeto para serem informantes em nossa pesquisa. Os critérios dessa seleção foram o tempo de participação no projeto e o engajamento demonstrado ao longo desse período, observado, por exemplo, pelo efetivo

cumprimento da escala de atividades do projeto, pela redação dos relatórios de atividades e pela participação em pesquisas. Além disso, por realizarmos a pesquisa em um período de pandemia devido à Covid-19, estado que afetou todo o país e todo o mundo, optamos por definir que todas as aplicações seriam de modo remoto, com envio e recebimento dos questionários por e-mail, além de averiguarmos a disponibilidade de participação dos convidados.

Sabemos que toda pesquisa deve ser realizada com o consentimento dos participantes, os quais chamamos de informantes, e que, portanto, a disponibilidade do convidado sempre é um critério a ser confirmado. Todavia, nesse período de pandemia, esse critério ganhou ainda mais importância, de caráter determinante para o andamento da pesquisa, uma vez que a sociedade passou a viver não só em isolamento social, mas também em reflexão sobre a situação vivida e, em muitos casos, em luto, devido às perdas para a Covid-19.

Nesse período, o projeto teve as reuniões e encontros suspensos por alguns meses (março/2020 a agosto/2021), bem como a paralisação da ação educativa. Somente no mês de agosto de 2021, data recente, que as reuniões voltaram a ocorrer e, ainda assim, apenas remotamente. Já a ação educativa, até essa data (setembro/2022), permanece suspensa.

Nesse contexto, iniciamos a coleta de dados por meio do instrumento questionário no final do primeiro semestre de 2021, realizando primeiro o contato individual com o convite de participação na pesquisa a participantes e ex-participantes do projeto. Isso por meio de mensagem no WhatsApp.

Em seguida, após o retorno positivo de cada um deles, enviamos o questionário 1 por mensagem de e-mail, individualmente, e, quinze dias depois, enviamos um lembrete sobre o retorno do questionário respondido. Enviamos também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para ser assinado, cumprindo uma exigência do Comitê de Ética da instituição.

Talvez, devido ao contexto de pandemia e também pela falta do espaço das reuniões para o contato com esses colegas, esses dois contatos não foram “rápidos” conforme idealizado. Cada participante utilizou um tempo médio de trinta dias para responder ao questionário 1 e nos reenviá-lo.

Ao todo contamos com a participação de cinco informantes, sendo três ex-participantes e dois participantes do projeto até a presente data. O tempo médio de participação deles no projeto é de, no mínimo, quatro anos, e o perfil acadêmico é de formação em licenciatura no curso de Letras: Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL), na instituição Universidade de Brasília – UnB.

Todos os questionários se encontram na íntegra no Apêndice, ao final desse trabalho (Cf. Apêndice, p.328-337).

3.2.3.2 Questionário 2 – Visionamento

O questionário 2 é destinado à realização do que temos chamado de visionamento e, por ser individual, sua construção é única e exclusiva para cada informante da pesquisa. Seu conteúdo varia de acordo com as questões selecionadas para a sua composição. Por exemplo, se, ao ler as respostas do informante “n” ao item “4. métodos e técnicas de ensino de segunda língua” surgir uma dúvida ou a necessidade de maiores esclarecimentos sobre o que foi informado, a pesquisadora deve formular uma nova questão abordando esse conteúdo.

Nesse sentido, o visionamento visa oportunizar o diálogo entre a pesquisadora e o informante, sanando dúvidas ou ampliando/explorando algum aspecto presente nas respostas.

Devido à finalidade do visionamento, antes da aplicação do questionário 1 e do primeiro questionário 2, além de sua leitura, não era possível definirmos quantos visionamentos individuais seriam necessários. Todavia, no percurso de desenvolvimento da pesquisa, foi necessária a aplicação de apenas um visionamento com cada participante.

Os questionários foram elaborados a partir dos dados colhidos na aplicação do questionário 1 e/ou dos dados identificados em artigos científicos de autoria dos informantes desta pesquisa, cuja temática é a sua participação na ação educativa em análise.

A aplicação do visionamento, portanto, deu-se em meados dos meses de agosto e setembro de 2021, também sendo de 30 dias o prazo médio de retorno pelos informantes. Após o recebimento do visionamento, fizemos a sua leitura, buscando novas questões a serem exploradas e, na ausência, encaminhamos aos informantes o último questionário da pesquisa – o questionário 3.

3.2.3.3 Questionário 3 – Dimensões Comunitária e Administrativa

O questionário 3 aborda as considerações pessoais dos participantes do projeto quanto a questões relacionadas à dimensão comunitária e à dimensão administrativa. Nesse sentido, as questões

buscaram oportunizar aos informantes comentarem sobre seus desejos para a ação educativa nessas duas dimensões.

Assim, questões como “Como você deseja que seja o relacionamento entre os professores e a comunidade migrante e refugiada discente do projeto?” (dimensão comunitária) e “Como você deseja as condições objetivas e materiais de trabalho na realização do projeto?” (dimensão administrativa) compõem o documento.

A sua aplicação ocorreu após a realização do visionamento, em meados de setembro de 2021, e nesta pesquisa configura-se como o último questionário aplicado. Como comunicado previamente aos informantes, esse questionário possui um número menor de questões, portanto, é mais simples de responder, carecendo de um menor tempo para preenchimento.

3.3 Metodologia de elaboração do caderno de orientação política e pedagógica para o ensino de PLAc

Esta pesquisa tem como um de seus objetivos a elaboração de um caderno de orientação política e pedagógica para o ensino de PLAc, no contexto brasileiro, e, de modo específico, no contexto do Distrito Federal, idealizado pela identificação de uma ausência de documentos normativos dessa especialidade de ensino no Brasil.

Assim, a sua elaboração apresenta três finalidades. A primeira é contribuir com a formação dos participantes do projeto de pesquisa investigado no presente estudo, por acreditamos que a sua leitura e discussão pelo grupo resultará em melhorias na prática pedagógica efetivada. A segunda é contribuir com a formação de profissionais da área do ensino de segunda língua que já atuam em contextos de atendimento da comunidade migrante forçada ou que, por motivos variados, passará a atuar nessa especialidade de ensino de línguas.

A terceira é disponibilizar um documento especializado no ensino de PLAc, em contexto brasileiro, aos agentes responsáveis pelo planejamento e pela implementação de políticas linguísticas no Brasil. Apesar de a sua composição dizer respeito a uma ação educativa específica, este documento pode ser utilizado como fonte de consulta por esses agentes, uma vez que, para elaborarem uma política linguística, eles precisam dedicar-se a um estudo sobre a condição sociolinguística de uma determinada comunidade e, também, conhecerem as ações educativas (políticas públicas educacionais) em curso.

Por essas razões, a elaboração deste documento tem sido projetada, nesta pesquisa, como um produto complementar à investigação realizada por meio de cada instrumento de coleta e análise de dados definidos, a saber, as publicações científicas do projeto, os relatórios de atividades e os questionários.

Assim, definimos uma metodologia para a sua elaboração a partir do arcabouço teórico fornecido por Almeida Filho (2011) e, em especial, por Vasconcellos (2007), autor que explora os elementos formativos de um Projeto Educativo e a organização do trabalho para a sua construção.

Segundo essa metodologia, a construção de um Projeto Educativo deve ser participativa-colaborativa, por essa razão todos os atores da ação educativa devem contribuir; e organizarem-se em etapas de trabalho, visando: (i) à atividade de investigação, pesquisa e discussão e (ii) à atividade de redação do documento.

Para tanto, as duas etapas devem orientar-se pelos elementos formativos de um Projeto Educativo – as dimensões política, pedagógica, comunitária e administrativa e a estrutura – e pelos tópicos que estruturam esse tipo de documento – o Marco Referencial, o Diagnóstico e a Programação.

A organização do trabalho de elaboração de um projeto Educativo é importante, pois fornece-nos um panorama sobre a atividade de planejamento educacional, perpassada por uma complexidade que visa à garantia da qualidade, da efetividade e da ética.

Na presente pesquisa, organizamos esse trabalho da seguinte forma: a etapa de investigação, pesquisa e discussão compreende todas as análises realizadas e a sua natureza é participativa-colaborativa, uma vez que os três instrumentos de coleta de dados são de autoria de participantes e ex-participantes da ação educativa. Dessa maneira, esclarecemos que a escrita do documento foi realizada a partir das análises, tendo em vista que elas possibilitaram a identificação, a exploração crítica e interpretativa, e a descrição dos elementos formativos de um Projeto Educativo.

Assim, as etapas da análise documental e dos questionários ecoaram as vozes dos participantes e ex-participantes do projeto, desvelando suas projeções sobre a experiência docente e sobre as concepções teóricas e metodológicas que sustentam a prática pedagógica. Em sentido amplo, as análises nos permitem conhecer informações essenciais que devem estar em um Projeto Educativo, relativas às dimensões política, pedagógica, comunitária e administrativa.

A etapa de redação do Projeto Educativo compreende, exatamente, a transcrição dos dados identificados nas análises do *corpus* da tese, observando-se os tópicos temáticos que estruturam esse tipo de documento – o Marco Referencial, o Diagnóstico e a Programação. Portanto, a redação do Projeto Educativo, constitutivo do caderno de orientação política e pedagógica de ensino de PLAc, deu-se a partir das seguintes relações conteudísticas:

- a contextualização da prática educativa, localizada no capítulo 1, permitiu a composição do item 1. Historicidade da ação educativa, do Projeto Educativo.
- a análise das produções científicas do projeto, dedicadas às projeções sobre o planejamento e a prática, permitiu a composição dos seguintes itens do Projeto Educativo: 3. Princípios orientadores das práticas pedagógicas e administrativas; 4. Missão e objetivos da educação, do ensino e da aprendizagem; 6.1 Perfil sociolinguístico das comunidades atendidas; 7.3 Planejamento; 7.4 Currículo; 7.6.1 Estratégias para superação de dificuldades e resolução de problemas; 7.6.2 Formação teórica e prática; e, 8.2 Concepção de avaliação da aprendizagem;
- a análise dos questionários, dedicada às experiências docentes e às projeções dos participantes e ex-participantes para a ação educativa, permitiu a composição dos seguintes itens do Projeto Educativo: 5. Fundamentos teórico-metodológicos; 9. Plano de ação.

Os demais itens que compõem este documento foram elaborados a partir da experiência da pesquisadora, também participante do projeto.

3.4 Análise de Conteúdo: metodologia de análise dos dados

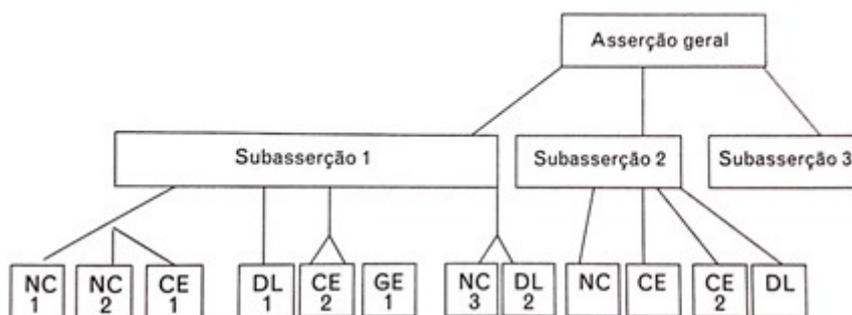
Após o processo de coleta de dados, o pesquisador sempre deve realizar a seleção daqueles que, de fato, compõem o *corpus* de sua pesquisa, tendo em vista que, no momento da coleta, poderá haver um acúmulo de dados e informações que extrapolam a busca inicial.

Considerando que “no decorrer da coleta de dados o pesquisador geralmente reúne uma grande quantidade de registros e pode sentir-se confuso para iniciar a análise” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.62) e que os dados de uma pesquisa qualitativa podem ser de diversas naturezas, Bortoni-Ricardo (2008) explica como o pesquisador deve realizar a seleção dos dados em relação às asserções (ou hipóteses) que, previamente, foram definidas:

[...] o processo de converter fontes documentais em dados é um trabalho de indução analítica por meio do qual o pesquisador vai estabelecendo elos entre seus registros e asserções. Esse processo está representado na figura 6. Ali se vê que a asserção relacionada ao objetivo geral desdobra-se em subasserções. Por meio de um método de indução analítica, o pesquisador revisou todos os seus registros e associou a cada asserção aqueles que dão embasamento empírico para a confirmação daquela asserção (BORTONI-RICARDO, 2008, p.62-63).

Para melhor compreensão desse processo, a autora dispõe de uma figura elaborada por Erickson (1990) e reproduzida a seguir:

Figura 3: Elos entre asserções e dados



(Fonte: Erickson, 1990)

NC = nota de campo

CE = comentário de entrevista

DL = documento local

GE = gravação eletrônica

Fonte: ERICKSON, 1990, *apud* BORTONI-RICARDO, 2008, p.63.

Para a construção adequada e rigorosa do tratamento dos dados e de sua análise, consideramos essas orientações de Bortoni-Ricardo, mas, para o detalhamento do processo, adotamos uma seleção de técnicas e métodos prescritos pela Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin, cuja obra tem sido revista e aprimorada, ao longo dos últimos trinta anos – desde a década de 70.

Conforme Bardin (2016), a Análise de Conteúdo é

[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (BARDIN, 2016, p.15).

Desde os anos 70, quando ainda não havia a análise de comunicações e, daí o surgimento da obra de Bardin, cuja primeira edição é de 1977, esse tipo de estudo construía-se de forma multidisciplinar em linguística, sociologia e psicologia. A fim de deixar clara a finalidade da análise de conteúdo, a autora ressalta a sua diferença em relação à linguística, conforme demonstramos no Quadro 11, a seguir:

Quadro 11: Diferenciação entre Linguística e Análise de conteúdo

Linguística	Análise de conteúdo
O objeto da linguística é a língua, quer dizer, o aspecto coletivo e virtual da linguagem.	O objeto da análise de conteúdo é a fala, isto é, o aspecto individual e atual (em ato) da linguagem.
A linguística estabelece o manual do jogo da língua.	A análise de conteúdo tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado
A linguística é um estudo da língua.	A análise de conteúdo é uma busca de outras realidades <i>por meio</i> das mensagens.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022, adaptado de BARDIN, 2016.

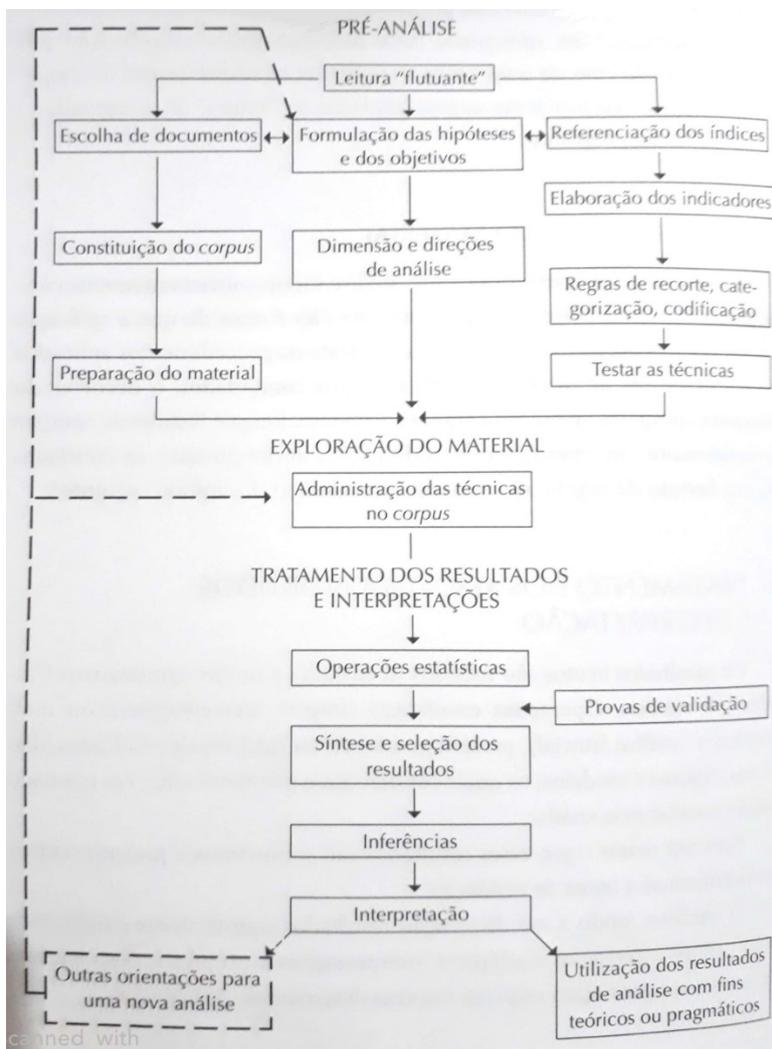
Em outras palavras, “qualquer análise de conteúdo visa, não o (sic) estudo da língua ou da linguagem, mas sim a determinação mais ou menos parcial do que chamaremos *as condições de produção dos textos* [...]” (HENRY; MOSCOVICI, 1968 *apud* BARDIN, 2016, p.46). Quais são as condições de produção ou como determiná-las? O procedimento da análise de conteúdo considera a articulação entre a superfície do texto, que deve ser descrita e analisada, e os fatores que determinam as suas características, que devem ser identificados por meio de inferências. Assim, temos três procedimentos ou métodos essenciais na construção dessa análise: a descrição analítica, a inferência e a interpretação.

A descrição analítica é “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (BERELSON, *s/a*, *apud* BARDIN, 2016, p.42). Grosso modo, a descrição pode ser comparada ou transformada na organização dos dados coletados, separando-os por trechos ou temas (entre outros recortes possíveis), a depender do caminho adotado pelo pesquisador, visando a uma espécie de classificação desses dados para melhor manuseio e compreensão deles. A descrição da mensagem, por si só, não constitui a análise de conteúdo.

A inferência, por sua vez, atua junto à descrição, dando a ela uma finalidade. A análise de conteúdo não tem interesse na descrição da mensagem em si, mas nos conteúdos da mensagem, em seus ensinamentos e em suas evidências no processo de inferência. Segundo Bardin (2016), as inferências podem responder a, pelo menos, as causas (o que levou a determinado enunciado) e consequências (os seus efeitos) dos enunciados. Não obstante, é por meio da mediação da inferência que o analista e leitor atento chega à etapa de interpretação – que é entendida como a leitura do sentido presente num segundo plano.

Há, entretanto, uma organização procedimental “macro” que se inicia anteriormente à aplicação desses métodos e uma organização “micro” que orienta a análise por técnicas selecionadas. Todas essas dimensões da análise de conteúdo estão representadas na Figura 4, a seguir:

Figura 4: Desenvolvimento de uma análise



Fonte: BARDIN, 2016, p.132.

Conforme a figura acima, a organização da análise de conteúdo é composta por três importantes eixos: (i) a pré-análise; (ii) a exploração do material; (iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A fase da *pré-análise* remete-nos aos apontamentos de Bortoni-Ricardo (2008) acerca da leitura e seleção dos dados que de fato comporão o *corpus* do estudo. *A priori*, na pré-análise, são feitas (ou reajustadas): (a) a leitura flutuante, (b) a escolha dos documentos a serem analisados e (c) a formulação das hipóteses e dos objetivos. No caso desta pesquisa, as hipóteses e os objetivos foram delineados na fase de projeto e mantidos ao longo do estudo por se mostrarem pertinentes.

(a) A leitura flutuante é aquela em que o analista conhece mais detidamente o material colhido, faz uma releitura e inicia a formulação de impressões. Conforme Bardin (2016, p.126), essa leitura vai se aprofundando e “se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos”.

(b) A escolha dos documentos é um momento importante para que os dados possuam coerência e simetria entre si, formando um *corpus* passível de uma análise feita com rigor e confiabilidade. Esse é um aspecto fundamental para toda pesquisa científica que se propõe a tratar dos dados coletados de forma a não forjar resultados.

Assim, a presente pesquisa prevê, no item “metodologia de coleta de dados”, o uso de determinados instrumentos de pesquisa. Quando da realização da fase de pré-análise, coube à pesquisadora reler atentamente o material coletado e avaliar, por meio de critérios, quais documentos deveriam permanecer no *corpus* e quais deveriam ser retirados.

Bardin (2016) apresenta alguns critérios (ou regras) que podem ser utilizados nesse momento, a saber: regra da representatividade, regra da homogeneidade, regra da pertinência (a escolha deve ser adequada em relação aos objetivos de análise) e regra da exaustividade (a escolha de todo *corpus* e os recortes feitos devem ser justificados).

Para além dessa seleção, a autora lembra que não se pode deixar de realizar a *preparação do material*, que seria, por exemplo, a organização ou “edição” dos tipos de dados (entrevistas, respostas a questionários, recortes de jornais, anotações) e o tratamento essencial ao prosseguimento da análise, como a transcrição de uma entrevista.

(c) A última fase da pré-análise é a formulação das hipóteses e dos objetivos. Esses elementos foram elaborados no planejamento inicial desta pesquisa, porém, pela adoção da perspectiva proposta pela análise de conteúdo e por uma consciência de que, na pesquisa qualitativa, os dados indicam caminhos a percorrer e evidenciam questões sobre as quais o analista deve se debruçar, cabe a ele estar atento à pertinência ou arbitrariedade das hipóteses e dos objetivos propostos, vale dizer, não só nessa fase, mas em todas as etapas de desenvolvimento da pesquisa.

Prosseguindo com as fases de desenvolvimento de uma análise, conforme a Figura 4 (p.127), temos a *exploração do material*, constituída pela administração das técnicas no *corpus* – que consideramos como a organização micro ou interna da análise. Dentre as técnicas previstas pela análise de conteúdo, selecionamos duas: a análise categorial e a análise de avaliação, as quais possuem métodos que dialogam entre si, aspecto que viabiliza, na última fase, a triangulação dos dados.

3.4.1 Categorias de análise de conteúdo

3.4.1.1 Análise categorial

A **análise categorial** é a divisão das mensagens analisadas em rubricas ou categorias. Segundo Bardin (2016, p.149), a categorização é importante para a análise de conteúdo, pois “[...] dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos”. Ela pode ser empregada por dois processos:

- i. é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados. Este é o procedimento por ‘caixas’ de que já falamos, aplicável no caso de a organização do material decorrer diretamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos.
- ii. o sistema de categorias não é fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos. Este é o procedimento por ‘acervo’. O título conceitual de cada categoria somente é definido no final da operação (BARDIN, 2016, p.149).

Para este estudo, consideramos o primeiro processo de categorização das mensagens, observando os tipos de dados que elas fornecem em relação ao aporte teórico adotado, por exemplo, o tripé abordagem, métodos e técnicas. Esse processo de categorização é norteado pelos objetivos da pesquisa e por suas asserções.

Os critérios de categorização podem ser semântico (tema), sintático, lexical ou expressivo. Esses critérios ficam mais compreensíveis nos exemplos de conjuntos categoriais, dos quais citaremos alguns (os mais pertinentes ao estudo aqui desenvolvido).

3.4.1.1.1 Análise dos valores

De modo geral, esse tipo de categorização é baseado na análise temática e numa abordagem avaliativa. Os valores e as suas categorizações variam de acordo com as especificidades de cada objeto em análise. Assim, para fins de exemplificação, Bardin (2016) menciona dois estudos que esclarecem, de fato, o modo de construção de uma análise de valores.

O primeiro exemplo é um estudo de White (1950) em que a autora empreende a análise de valores de textos, como a autobiografia de Richard Wright. Nessa análise, a pesquisadora identificou

valores fisiológicos (alimentação, segurança, saúde...), valores sociais (amor, amizade...), valores relativos ao ego (independência, reconhecimento...), valores que exprimem medo (emoção, expressão...), valores práticos (sentido prático, trabalho), valores cognitivos (conhecimento) e diversos (felicidade...).

O segundo exemplo é um estudo de Isambert-Jamati (1970), em que a autora analisa “os valores pregados pela instituição escolar entre 1860 e 1965” (p.151). A autora identificou um conjunto com cinco categorias, dentre elas os valores de referência (moral individual de perfeição, moral individual de solidariedade, exortação ao trabalho e à pátria...); os objetos a conhecer (a natureza humana e universal); os objetos da educação moral (valor educativo da disciplina, utilização de tendências lúdicas, ascendente voluntário dos professores), e a definição institucional (o ensino médio deve bastar aos alunos, o público visado é a elite social).

3.4.2.1.2 Análise dos fins e dos meios

A análise dos fins e dos meios diz respeito a análise dos objetivos e dos modos de alcançá-los, por exemplo, de um sistema ou produto midiático. Em um estudo no qual se realizou uma análise das “finalidades e possibilidade de êxito oferecida às crianças nos programas televisivos”, foram identificados valores implicados nas categorias das finalidades e dos métodos.

3.4.2.1.3 Análise da interação

A análise da interação diz respeito à proximidade ou distanciamento de um sujeito em relação ao outro, por exemplo, de um professor em relação aos seus alunos.

3.4.2.2 Análise de avaliação

3.4.2.2.1 Direção e Intensidade

A segunda técnica de análise de conteúdo selecionada é a **análise de avaliação**. Essa técnica tem por princípio a noção de que “a linguagem representa e reflete diretamente aquele que a utiliza” e, por isso, “encontrar as bases dessas atitudes por trás da dispersão das manifestações verbais é o objetivo da análise de asserção avaliativa” (BARDIN, 2016, p.203). Conforme explica Bardin (2016),

[...] a análise de asserção avaliativa de Osgood tira partido dos conhecimentos da psicologia social sobre a noção de atitude. Uma atitude é uma pré-disposição, relativamente estável e organizada, para reagir na forma de opiniões (nível verbal), ou de atos (nível

comportamental), na presença de objetos (pessoas, ideias, acontecimentos, coisas etc.) de maneira determinada (BARDIN, 2016, p.203).

Na prática, essa análise baseia-se na decomposição do texto em unidades de significação, detendo-se na carga avaliativa dessas unidades. Para a realização dessa análise, portanto, é preciso utilizar-se dois conceitos, o de direção e o de intensidade:

A *direção* é o sentido da opinião segundo um par bipolar. Pode-se ser, favorável ou desfavorável. A opinião pode ser positiva ou negativa, amigável ou hostil, aprovadora ou desaprovadora, otimista ou pessimista, pode-se julgar uma coisa como boa ou má etc. Entre os dois polos nitidamente orientados existe eventualmente um estado intermediário, a neutralidade ou a ambivalência.

A *intensidade* demarca a força ou o grau de convicção expressa: uma adesão pode ser fria ou apaixonada, uma oposição pode ser ligeira ou veemente (BARDIN, 2016, p.204).

Diante desses conceitos e objetivos, essa técnica possui três etapas:

1. A primeira é a da identificação e extração dos objetos de atitude (AO): os enunciados com AO são isolados;
2. A segunda é a da normalização dos enunciados: os enunciados isolados são editados na forma elementar “ator-ação-complemento”;
3. A terceira é a da codificação: “o codificador imprime uma direção (positiva ou negativa) a cada conector verbal e a cada qualificador” (idem, p.206), bem como a direção é avaliada numa escala de maior ou menor intensidade (+ forte, -forte).

Bardin (2016, p.140) ressalta que “a medida de intensidade com que cada elemento aparece é indispensável na análise dos valores (ideológicos, tendências) e das atitudes” e apresenta um exemplo ‘simples’ que nos chama a atenção para esse elemento em análise:

[...] Se encontrarmos os quatro enunciados que se seguem num estudo da imprensa chinesa dos anos 1960, é necessário podermos diferenciar a intensidade das posições correspondentes:

1. “Poderíamos achar necessário reprovar a política de Krushev.”
 2. “Deveríamos denunciar amargamente a política de Krushev.”
 3. “Começaremos brevemente a denunciar a política de Krushev.”
 4. “No passado, estivemos algumas vezes em desacordo com a política de Krushev.”
- (BARDIN, 2016, p.140)

Diante dos métodos e técnicas aqui selecionados e descritos, podemos notar que tanto a análise categorial quanto a análise de avaliação lidam com índices advindos da análise da intensidade, da frequência e dos valores desvelados pelo *corpus*. Em certa medida, as duas técnicas compartilham de métodos, modos de olhar para os dados e objetivos gerais (os objetivos específicos são distintos).

E, por fim, a fase do tratamento dos resultados cujo objetivo é tornar os “resultados brutos” em resultados significativos e válidos, submetidos a confrontações sistemáticas, respondendo às questões de pesquisa ou, até, dando seguimento a outras análises e proposições, advindas de “descobertas inesperadas”.

Para fins de contextualização da análise e de construção das inferências e interpretações dos dados, utilizamos aportes teórico-metodológicos fornecidos pela linguística aplicada crítica, pelos fundamentos e abordagens de ensino de línguas, pelo planejamento de Projeto Político-Pedagógico, além do tripé abordagem, métodos e técnicas.

Para além desses, algumas características que definem uma pesquisa como qualitativa são: (i) a possibilidade de utilizarem-se vários métodos e instrumentos em associação; (ii) a realização da notação das observações de forma descritiva; (iii) o reconhecimento de que as escolhas dos métodos e dos instrumentos a serem utilizados devem ser realizadas a partir das necessidades apontadas pelo objeto de estudo e não pré-estabelecidas (e inflexíveis) pelos pesquisadores.

A seguir, veja no Quadro 12 uma síntese da análise de conteúdo conforme os procedimentos adotados para esta pesquisa e anteriormente expostos:

Quadro 12: Síntese da análise de conteúdo proposta

Análise de Conteúdo					
Seus três procedimentos básicos são:					
<ol style="list-style-type: none"> 1. Descrição analítica (trechos ou recortes por tema) 2. Inferência (atua junto com a descrição lhe conferindo uma finalidade) 3. Interpretação 					
Pré-análise		Exploração do material		Tratamento dos resultados	
a) Leitura flutuante		I. Análise categorial	- Análise dos valores - Análise dos fins e dos meios - Análise da interação	- Retomar as questões de pesquisa e responder a elas.	
b) Escolha dos documentos	- Regra da representatividade - Regra da homogeneidade - Regra da pertinência - Regra da exaustividade	II Análise de Avaliação	- Direção - Intensidade	- Inferir	
	Preparação do material			- Interpretar os resultados com base na funda. teórica	- Triangulação dos dados
c) Formulação das hipóteses e Objetivos	Pré-definidos/ podem sofrer alterações				- Elaboração do documento de orientação política e pedagógica do ensino de língua de acolhimento

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

3.5 Organização das análises

Neste estudo, as etapas de análise possuem uma organização que objetiva tornar a leitura mais eficiente e prazerosa e, ao mesmo tempo, alcançar os objetivos propostos e responder às questões de pesquisa. Dessa forma, as etapas de análise foram divididas por tipo de instrumento de coleta e geração de dados e orientadas por objetivos específicos.

Na primeira etapa, analisamos algumas produções científicas do projeto. A partir de uma listagem dos trabalhos acadêmicos produzidos no âmbito do projeto, selecionamos aqueles cuja temática abordava a experiência docente. Nesta fase, buscamos identificar projeções sobre o planejamento e a prática (nas dimensões política e pedagógica) presentes discursivamente nesses produtos acadêmicos.

Na segunda etapa, analisamos os relatórios de aula selecionados. Nesta fase, buscamos demonstrar representações do planejamento e da prática subscritos nesses documentos, uma vez que em seu *corpus* há descrições dessas duas dimensões do trabalho pedagógico por meio de notas sobre as aulas, ocorrências e comentários críticos dos professores regentes responsáveis pela aula.

Na terceira etapa, analisamos os questionários aplicados a participantes e ex-participantes do projeto. Nesta fase, buscamos cumprir os três objetivos da pesquisa, sendo que, por meio da análise dos questionários 1 e 2 aproximamo-nos mais do primeiro e do terceiro objetivo, a saber, identificar a abordagem de ensino de línguas desenvolvida na ação educativa e desvelar o seu Marco Referencial nas dimensões política e pedagógica.

Com o questionário 3, aproximamo-nos do segundo objetivo, sendo este desvelar características e elementos essenciais ao ensino de LAc. Isso porque o terceiro questionário aborda as dimensões administrativa e comunitária de um planejamento de ensino, dimensões fundamentais à implementação e manutenção de uma ação educativa.

Na quarta e última etapa, realizamos a triangulação dos dados, buscando responder de modo sistemático a todas as três questões de pesquisa e cumprir o objetivo geral que é a elaborar um documento de orientação docente, aqui nomeado como “Caderno de orientação política e pedagógica para o ensino de PLAc no contexto brasileiro”.

As análises são orientadas pelo aporte teórico descrito no capítulo 2 e pelas categorias de Análise de Conteúdo, descritas no presente capítulo (ver item 3.3.2). Esclarecemos, ainda, que, as categorias são manejadas a partir da sua identificação nos dados, oportunizando-nos a sua interpretação e a resolução das questões de pesquisa.

Assim, a exploração dos dados não se dá de modo indiscriminado, pelo contrário, são os dados que nos indicam quais categorias ou índices estão presentes nos excertos textuais e que nos permite a interpretação dos seus significados.

3.6 Considerações finais do capítulo

Neste capítulo, pudemos conhecer os aportes metodológicos que nortearam as análises documentais e dos questionários que aplicamos neste estudo. Esperamos que, por meio desta leitura, os leitores possam ter compreendido parte do contexto prático em que este estudo foi desenvolvido, como pela atividade de seleção dos artigos e dos planos de atividades submetidos à análise, além da atividade de formulação e aplicação dos questionários.

Acreditamos que todas as etapas aqui demonstradas são de grande valia e são elas que garantem o rigor da pesquisa científica, assim como a compreensão do processo e dos resultados pela comunidade leitora.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS

4. Introdução ao capítulo

No presente capítulo, apresentamos a análise de dados a partir da exposição argumentativa relativa aos três instrumentos de pesquisa utilizados, a saber, a seleção de produções científicas do projeto em análise, a seleção de relatórios de atividade e, por último, os questionários aplicados a participantes e ex-participantes do projeto.

Cada análise é abordada de modo separado e, no subitem (b) Discussão por dimensões: Política, Pedagógica e Administrativa são comentadas de modo relacional.

4.1 Produções científicas do Projeto: projeções sobre o planejamento e a prática

Iniciando a etapa de análise dos dados, agora que já elucidamos os fundamentos teóricos e metodológicos deste estudo, voltamos nossa atenção à leitura e análise descritiva das seis produções científicas selecionadas, todas escritas sobre algum recorte temático referente à ação educativa de ensino de língua portuguesa à comunidade migrante e refugiada residente no Distrito Federal. Com a leitura atenta e fundamentada, objetivamos destacar em nossos comentários e apontamentos críticos os dados que nos revelaram projeções sobre o planejamento e a prática na ação educativa.

Respaldados pelo *Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas* (ALMEIDA FILHO, 2015), adotado nesta pesquisa, decidimos por organizar esta primeira etapa de análise em três grupos, a saber:

- (1) Perfil sociolinguístico da comunidade atendida pela ação educativa;
- (2) Abordagem;
- (3) Métodos e técnicas.

O grupo 1 surgiu ao longo da leitura dos seis trabalhos selecionados, por notarmos a importância da caracterização dos sujeitos a quem a ação educativa se destina, em grande medida porque se trata de uma ação especializada, construída a partir do perfil dos aprendizes e, sem dúvidas, junto com eles.

Em todos os seis trabalhos identificamos dados que caracterizam os sujeitos migrantes e refugiados participantes da ação educativa, não só em relação às suas nacionalidades e modo de chegada ao Brasil, mas também quanto às suas condições de vida e permanência no território brasileiro. Os

dados têm nos direcionado à interpretação de que o perfil social e linguístico dessa comunidade é um fator determinante para o planejamento e a prática realizada nesta ação educativa.

Os grupos 2 e 3 têm por objetivo responder, em algumas dimensões, às perguntas de pesquisa. Para isso, cada um desses grupos necessitou desmembrar-se em categorias, as quais nos permitem maior objetividade e clareza no tratamento dos dados. Assim, o grupo 2 contempla os seguintes aspectos: abordagem, concepção de língua, concepção de ensino, objetivos, crenças e princípios e interação. O grupo 3 contempla outros aspectos, a saber: método e técnica, modos de alcançar os objetivos, atitudes e tendências docentes e da gestão, direção e intensidade da participação.

(1) Perfil sociolinguístico da comunidade atendida pela ação educativa

A ação educativa em análise é destinada à comunidade migrante forçada, que é aquela formada por migrantes advindos de situações de crise, seja por motivos de guerra, de desastres ecológicos ou por perseguição religiosa ou política.

Em sua formação, encontram-se pessoas em situação de deslocamento forçado, as quais não desejaram sair de sua terra natal, mas tiveram a migração com a única alternativa à vida. Dentre as condições legais de residência no Brasil, estão as de refúgio, apatridia e migração com visto humanitário (previsto para casos especiais e concedido pelo governo brasileiro).

Dessa forma, a ação educativa destinou-se, até o momento, a três grupos de migrantes forçados, a saber: os haitianos, migrantes com visto humanitário, residentes na região administrativa Varjão; os bengalis e os paquistaneses, em condição de refúgio no território brasileiro, residentes na região administrativa de Samambaia; e, por fim, os venezuelanos, em condição de refúgio, residentes na região de São Sebastião. Além desses grupos claramente definidos, também foram atendidos migrantes forçados de outras nacionalidades, como afegãos e ganenses, configurando casos isolados.

As publicações trazem informações sobre esses grupos, caracterizando seus perfis sociolinguísticos e contextualizando suas condições de vida no Brasil. O grupo dos haitianos, atendidos na região administrativa do Varjão, foi a primeira comunidade de migrantes forçados identificada na região do Distrito Federal para receber a ação educativa, determinando a criação do *Projeto de Extensão: A interdisciplinaridade para o acolhimento e inserção de refugiados e imigrantes do Haiti à cultura brasileira e ao português do Brasil*, em 2011.

Posteriormente, no ano de 2015, iniciou-se uma ação educativa em atendimento aos bengalis e paquistaneses, e, por volta de 2017, iniciou-se o atendimento à comunidade venezuelana, chegada ao Distrito Federal por meio do Programa de Interiorização, do Governo Federal.

A metodologia adotada no planejamento dessa ação educativa prevê o conhecimento sobre o público-alvo, fundamentando-se na concepção de uma prática centrada nas demandas de aprendizagem e de acolhimento social, apresentadas pelos aprendizes. Dessa forma, os saberes sobre a história de vida dos migrantes participantes e sobre as suas experiências de estadia no Brasil contribuem para o planejamento pedagógico e a seleção de conteúdos e materiais de ensino.

Por isso, descreveremos, a seguir, o perfil sociolinguístico das comunidades atendidas pela ação educativa.

(a) COMUNIDADE MIGRANTE HAITIANA: Em 2010, ocorreu um terremoto no Haiti, que atingiu 7,0 graus na escala Richter. Trata-se de um desastre natural de grande proporção, cujos impactos sociais e físicos geraram uma situação de corresponsabilização internacional no que se refere à criação de soluções e ao provimento de recursos (financeiros, materiais, humanos etc.), em especial aqueles destinados ao tratamento da crise humanitária. Nesse momento, sociedades internacionais, como a brasileira, passou a conhecer a República do Haiti, país localizado na América Central e banhado pelo mar do Caribe.

Posteriormente ao terremoto, em 2010, haitianos, em sua maioria masculina e na faixa etária entre 20 e 40 anos, “com diferentes níveis de instrução e pertencentes a diferentes grupos religiosos” (EUZÉBIO, REBOUÇAS, ALENCAR, 2015, p.3), migraram para o Brasil com a esperança de um recomeço em suas vidas. Segundo os autores (idem, 2015),

[...] dados preliminares indicam que grande parte do primeiro grupo que chegou ao Brasil entre 2011 e 2013 veio via República Dominicana, Panamá, Equador e Peru e a maioria do sexo masculino. No momento posterior, a partir de 2013, tem havido um fluxo direto sem passar pela República Dominicana, Panamá ou Equador, mas diretamente pelo Peru. A entrada para o Brasil se deu quase que 100% via Brasileia – AC, apenas alguns casos por Tabatinga – AM e outros atualmente chegando diretamente à Brasília. Quanto ao meio de transporte, sempre aéreo até o Peru e a partir desse país até para Brasileia e posteriormente para Brasília, em sua totalidade, terrestre (EUZÉBIO; REBOUÇAS; ALENCAR, 2015, p.3).

Todavia, essa realidade sobre a travessia internacional sofreu alterações no ano de 2012, quando o Governo Federal aprovou a concessão de vistos humanitários aos haitianos, emitidos diretamente pela Embaixada do Brasil em Porto Príncipe (ALENCAR, 2016, p.2). Seu objetivo era, além de realizar uma ação diplomática e humanitária de cooperação entre Estados-nação, em auxílio à

República Haitiana, diminuir os impactos negativos de uma migração forçada e da condição de refúgio, as quais podem gerar uma segunda condição social a esta comunidade, que é a de vulnerabilidade e criminalização. Segundo Alencar (2016),

[...] inicialmente não havia políticas que facilitassem sua entrada e a maioria recorria a coíotes – pessoas que viabilizavam a travessia ilegal nas fronteiras, os quais, muitas vezes, os submetiam a condições degradantes e perigosas durante a viagem. Porém, para solucionar esse problema, em janeiro de 2012, o governo federal aprova a concessão de visto humanitário aos imigrantes haitianos [...] (ALENCAR, 2016, p.2).

Dessa forma, a concessão de visto humanitário deveria surtir um efeito positivo, tanto no deslocamento desses sujeitos até o Brasil, quanto nas políticas de acolhimento e no tratamento social dado pela comunidade brasileira à comunidade haitiana. Dados identificados pelos participantes da ação educativa indicam que os haitianos que se destinaram ao Brasil e, em específico, ao Distrito Federal, instalaram-se, em maioria, na região administrativa do Varjão, uma região cuja população possui uma renda familiar de média a baixa, caracterizando-a, portanto, como uma região com menor poder financeiro.

Por outro lado, o Varjão também se caracteriza por ter um território pequeno em extensão, cuja população não totaliza 6 mil pessoas; e por estar localizado ao lado da região Lago Norte e próximo do Plano Piloto, em Brasília (à 11km de distância). Além disso, no Varjão localiza-se o IMDH, cuja missão é o acolhimento e a assistência aos migrantes e que, desde 2010, tem prestado serviços essenciais, de informação e de subsistência, aos haitianos.

Por meio do contato com essa comunidade, foi possível observar que, passado um período de tempo, o perfil da comunidade participante mudou, deixando de ser predominantemente masculina para ser “familiar”, composta por homens, mulheres e crianças. Essa cena reflete uma mudança de comportamento da migração, na qual mulheres e crianças passaram a participar, num movimento de continuidade do processo migratório iniciado pelos homens do núcleo familiar (marido, pai, avô, irmão) e agora completado.

Esse movimento somente foi possível porque os haitianos residentes no Brasil conseguiram o mínimo para sobreviver, como um emprego, o que lhes possibilitou trazer suas famílias para o país, numa espécie de reunião familiar após meses, ou anos em distanciamento. Conforme Euzébio, Rebouças e Alencar (2015), a concessão de visto humanitário aos haitianos resultou, entre outras questões, em uma estabilidade e, por consequência, deu-lhes “o direito de competir no mercado de trabalho” (2015, p.3).

Apesar dessa ação política, outras ações precisavam ser planejadas e implementadas visando ao atendimento dessa comunidade no Distrito Federal, como a oferta do ensino da língua portuguesa. Por seu histórico de colonização francesa, o Haiti possui duas línguas oficiais, sendo o crioulo haitiano e a língua francesa. Os colaboradores da ação educativa em discussão, consideram que, tão importante quanto a garantia de direitos, como educação, saúde, segurança e trabalho, é a garantia da aprendizagem da língua portuguesa para a comunicação.

Saber comunicar-se é uma habilidade necessária a qualquer prática social e discursiva, na qual os sujeitos em diálogo precisam informar, interpretar e negociar conhecimentos e sentidos. Assim, saber comunicar-se é imprescindível para a convivência menos conflituosa, mais honesta e clara, uma vez que todos os interlocutores estão em condições de compreensão e interpretação do dito e do não dito. Sob esse entendimento, Euzébio, Rebouças e Lopes (2018, p.64) refletem que “a língua portuguesa, nesse sentido, tem-se tornado um obstáculo para uma real inserção e integração, posto que esses migrantes são procedentes de países onde não se fala o português”.

Para solucionar essa questão, criou-se a ação educativa, cuja proposta principal é o ensino da língua portuguesa e da cultura local para essa comunidade migrante. Nessa ocasião, foi observado que entre os aprendizes permanece o uso da língua materna, crioulo haitiano, como parte da manutenção de sua cultura.

Alencar (2016) notou que entre as estratégias de preservação da identidade e manutenção dos hábitos e das práticas sociais que realizavam no Haiti estão: assistir novelas importadas do Haiti, preservar a prática religiosa e participar de cultos em sua língua materna (a igreja Assembleia de Deus frequentada por um grupo de haitianos estabeleceu, em sua agenda semanal, cultos em língua crioula), manter o contato frequente com amigos e familiares, além de prepararem sua culinária tradicional.

A preservação do uso da língua materna entre os haitianos é um aspecto natural e positivo, o qual é valorizado durante as oficinas, quando os professores não proíbem a comunicação nessa língua. Entretanto também há um incentivo ao uso da língua portuguesa por sua importância no processo de inserção e integração na sociedade brasileira. Um dos efeitos negativos da falta de domínio da língua portuguesa é a limitação causada no mercado de trabalho, o qual, em geral, exige essa habilidade para a realização eficiente de suas atividades.

Diante desse fato, atrelado a outros, como a dificuldade de comprovação de escolaridade e de diploma de nível superior (o processo de reconhecimento de diplomas pelo Brasil demanda, em média, dois anos para ser concluído), ocorre o cenário narrado por Euzébio, Rebouças e Alencar (2015),

[...] os haitianos vêm ao Brasil em busca de novas oportunidades, de emprego. No entanto, o não conhecimento da língua portuguesa impede ou dificulta a sua inserção no mercado de trabalho. Para os homens, a construção civil é um dos únicos meios laborais que prescinde do uso do português e gera renda. Desse modo, é esse o ramo a que a maioria dos imigrantes haitianos tem se dedicado (EUZÉBIO; REBOUÇAS; ALENCAR, 2015, p.4).

Essa é uma realidade corriqueira entre os migrantes recém-chegados na cidade. Em momento posterior, em que o sujeito apresenta domínio da língua portuguesa e está habituado à cultura local, pode ocorrer que sua condição de vida mude, de alguma maneira, bem como a atividade laboral desenvolvida inicialmente.

(b) COMUNIDADES MIGRANTES BENGALIS E PAQUISTANESA: No ano de 2015, participantes do projeto de extensão souberam que migrantes da Ásia estavam residindo na região administrativa de Samambaia – DF. Inicialmente, junto ao IMDH, buscaram informações básicas sobre essa comunidade migrante, como a necessidade de aprendizado da língua portuguesa por eles. Dessa forma, surgiu um novo local de realização das oficinas de língua e cultura brasileira, a saber, uma escola pública (da SEEDF), em Samambaia, próxima a uma estação de metrô.

Para esse novo local, o grupo organizou-se estrutura e pedagogicamente, uma vez que o público-alvo eram sujeitos da Ásia, em geral das nacionalidades Paquistanesa e Bengalis. Da mesma forma que havia sido feito no planejamento da ação educativa para os haitianos, neste caso foi necessário conhecer os novos aprendizes para, a partir de suas características e necessidades, planejar uma ação educativa viável e acessível a essa comunidade.

Os bengalis são o povo que vive em Bangladesh, país asiático localizado a oeste da Índia. Sua língua oficial é o bengali. Euzébio (2021b) informa que,

[...] quanto às características dos migrantes bengalis atendidos no projeto são todos seguidores do islamismo, do sexo masculino com idades entre 22 e 48 anos, solteiros, solicitantes de refúgio e falantes de bengali, porém alguns também são falantes com maior ou menor domínio do árabe, hindi e inglês (EUZÉBIO, 2021b, p.12805).

Os paquistaneses são o povo que vive na República Islâmica do Paquistão, cujas línguas oficiais são o urdu e o inglês. Sua localização está a leste da Índia. Conforme Euzébio (2021b), os paquistaneses também são seguidores do islamismo, com faixa etária entre 20 e 50 anos e predominância masculina, em exceto pela presença de algumas poucas famílias (homem, esposa e filhos). De modo

geral, tanto paquistaneses quanto bengalis, “[...] quanto ao nível de escolaridade, todos apresentaram nível mínimo de instrução no país de origem, tendo domínio das respectivas línguas oral e escrita com formação semelhante ao ensino fundamental e médio do Brasil” (2021b, p.12805).

O perfil apresentado por essa comunidade migrante direcionou o planejamento da ação educativa, por exemplo, quanto ao dia da semana e o horário em que as oficinas de língua portuguesa poderiam ser realizadas. Conforme a religião seguida por eles, entre às 15h e 15h30 é previsto um período de orações, prática respeitada por eles independentemente de onde estejam ou da atividade que estejam desenvolvendo. Inicialmente, por desconhecimento dessa informação, as oficinas foram marcadas para as 15h. No local, os professores depararam-se com essa prática religiosa, o que promoveu a alteração do horário de início da oficina para 15h30.

Outras informações que ajudaram a formar o perfil dessa comunidade dizem respeito à trajetória realizada até o Brasil e a razão pela qual esses migrantes se direcionaram ao país. Ao longo das oficinas, foi possível identificar que em Samambaia, a região administrativa em que residem, há “[...] uma fábrica da Sadia que abate frangos pelo método halal, selo que é exigido pelos países seguidores do islamismo, para a importação de carnes do Brasil” (EUZÉBIO, 2021b, p.12800). Essa fábrica atrairia migrantes muçulmanos em busca de trabalho, certos de que eles conhecem esse método de abate.

A problemática desse contexto de migração está nas condições de travessia até o Brasil e nas condições precárias de vida e subsistência no Distrito Federal. A descrição de Euzébio (2021b) revela que

[...] a condição de vida dessa população é bastante precária, particularmente provenientes de Bangladesh, uma vez que chegam ao Brasil por meio de contratos clandestinos no país de origem, a altos preços, semente com promessas, mas sem as mínimas condições de vida no Brasil (EUZÉBIO, 2021b, p.12800).

Além disso, “segundo relatos dos próprios participantes dessa atividade, vivem em espaços limitados, precários, muitos ainda na clandestinidade e controlados pelos seus aliciadores” (2021b, p.12800).

A realidade de vida apresentada por esse grupo de migrantes nos faz refletir quanto à importância do domínio da língua portuguesa para a garantia de sua autonomia. É notável que, “[...] sem o domínio da língua, o migrante ou refugiado fica impossibilitado de resolver as mínimas questões da

vida cotidiana, afetando profundamente sua autonomia, liberdade, segurança e dignidade” (EUZÉBIO; REBOUÇAS; ALENCAR, 2015, p.4).

Nas oficinas, além de tentar amenizar a vulnerabilidade social em que se encontravam, por meio do acesso ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa, sempre houve a preocupação em informá-los sobre seus direitos e deveres como residentes no Brasil, conscientes de que a condição de solicitantes de refúgio não lhes tira o direito à dignidade, ao respeito e às condições básicas de vida e de trabalho. Torna-se conteúdo das oficinas, por exemplo, a Lei nº. 9.474/1997, que define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e, mais recentemente, a Lei nº. 13.445/2017, que institui a Lei de Migração e dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante.

(c) COMUNIDADE VENEZUELANA: Em meados de 2017, para 2018, o projeto iniciou suas atividades na região administrativa de São Sebastião. A justificativa se deu pela presença de um grupo de haitianos residentes na cidade. Todavia, com a realização das oficinas, o projeto acolheu imigrantes de nacionalidade venezuelana, apresentando uma crescente com a *Operação Acolhida*, uma das estratégias de acolhimento do Governo Federal, por meio do *Programa de Interiorização*, voltado à comunidade venezuelana em situação de vulnerabilidade em Roraima e Amazonas.

O fluxo de migração venezuelana intensificou-se em 2017, devido à grave crise política, econômica e social instalada no país. O Brasil, por sua proximidade territorial e também pela acessibilidade à sua fronteira terrestre, recebeu um grande número de venezuelanos entre 2017 e 2022, ora como solicitantes de refúgio, ora como residentes temporários. Os dados publicados em relatório anual pelo IMDH, com sede em Brasília, revelam uma crescente recepção de venezuelanos no Distrito Federal.

Em 2017, o instituto atendeu 326 venezuelanos (313 solicitantes de refúgio e 13 residentes temporários); em 2018 atendeu 206 (132 solicitantes de refúgio e 74 residentes temporários); em 2019 esse número subiu para 764 (260 solicitantes de refúgio e 504 residentes temporários), representando 61% do atendimento total do instituto para período; em 2020 houve mais um salto significativo com o atendimento de 2.254 venezuelanos (783 solicitantes de refúgio e 1.471 residentes temporários).

O relatório de atividades do IMDH, de 2020, também informa que a localidade onde havia mais migrantes venezuelanos em 2020 era São Sebastião, com 24 % do total. A ACNUR, por meio do

documento *Interiorização e Integração no destino: rede de serviços e apoios do ACNUR* (2021), registra seu apoio ao governo federal no que se refere à Estratégia de Interiorização e define suas formas de atuação. Segundo esse documento, a ACNUR atua por meio de centros de acolhida e integração, cuja permanência máxima de cada migrante é de três meses. Em Brasília, os serviços de acolhida apoiados pela ACNUR são o Aldeias Infantis Brasília e o Abrigo Raios de Luz (centros de acolhida e integração), além do IMDH (serviço de referência).

Apesar da estrutura organizacional composta pelo governo federal e por instituições, como a ACNUR, que dispõem de recursos financeiros para acolhimento, suas ações são limitadas e não atendem ao total da demanda demonstrada pelos dados dos relatórios de atividades do IMDH, o que significa que a implementação de políticas de acolhimento como o ensino da língua portuguesa à comunidade venezuelana, assim como outrora a comunidades de nacionalidades diversas, requer um esforço de outras instituições, projetos e pessoas da sociedade civil, como, por exemplo, do projeto de extensão aqui em análise.

Um dado que demonstra essa lacuna entre a demanda e o atendimento ofertado é o número de pessoas acolhidas pelos centros em Brasília: o Aldeias Infantis dispõe de 50 vagas para acolhimento por até três meses, e o Abrigo Raio de Luz dispõe de 30 vagas para acolhimento por até 45 dias (ACNUR, 2021). O número que sobressalta a essa oferta representa a grande maioria de famílias venezuelanas que chegaram ao Distrito Federal por outras vias, que não o Programa de Interiorização, e que seguem sua caminhada podendo ou não ter recebido algum tipo de apoio das instituições atuantes nessa localidade.

Consideramos que, do ponto de vista linguístico e pragmático, apesar de essa comunidade ter como primeira língua o espanhol, uma língua parcialmente compreensível pelos brasileiros falantes de português, seus membros precisam receber o ensino da língua portuguesa e da cultura brasileira, objetivando a garantia da comunicação com a comunidade local.

Observamos que existe uma diferença entre a recepção de cada um desses grupos, não pelo projeto de extensão, mas pelo governo. Como comentamos, em 2012, o Governo Federal, na ocasião representado pela presidente Dilma Roussef, concedeu visto humanitário aos haitianos que tivessem o Brasil como país de destino. Em alguns momentos, também houve essa mesma concessão aos sírios, todavia os migrantes de nacionalidades asiática (Bangladesh, Paquistão) não receberam essa política de acolhimento, sendo condicionados a uma travessia perigosa até o Brasil e à condição de refúgio quando no país.

Por fim, em 2018, o Governo Federal, representado pelo presidente Jair Bolsonaro, organizou uma política de acolhimento com o Programa de Interiorização, apoiado pelo Exército Brasileiro no que se refere à logística da operação. Esse programa mobiliza tanto a ACNUR, quanto diversas instituições não governamentais que atuam na gestão humanitária da migração.

Talvez o governo tenha se organizado por meio de um projeto de acolhida, nesse caso, por ter se deparado com um cenário de crise migratória mais evidente e “agressivo”, o qual exigiu do governo do Amazonas uma ação no sentido de pedir ajuda ao governo federal para gerir os problemas surgidos em seu estado.

É sabido que o fluxo migratório na fronteira entre a Venezuela e o Brasil foi intenso nos anos de 2017 e 2018. Os números da entrada de venezuelanos no território brasileiro e as notícias sobre a grave crise política no país vizinho fez o governo se movimentar no sentido de criar políticas e soluções emergentes, no intuito de minimizar as dificuldades surgidas por esse contexto social e econômico.

Sem dúvidas, o mais importante era criar soluções que enfrentassem a vulnerabilidade social dos venezuelanos no Brasil, a violência social e a subnutrição. Prover abrigo, alimentação básica e saneamento deveriam ser os objetivos essenciais e, em segundo plano, a oferta de empregos e de acesso à aprendizagem da língua portuguesa.

Por um lado, Euzébio, Rebouças e Lopes (2018, p.60) lembra-nos que, com a chegada dos migrantes forçados “[...] surgem confrontamentos em especial com questões econômicas, políticas, sociais e indubitavelmente linguísticas, as quais geram desafios nos processos de ensino e de aprendizagem na conjuntura de língua de acolhimento”.

Por outro lado, Lopes, Rebouças e Euzébio (2019, p.167) reforçam que “[...] se faz necessário refletir um pouco mais acerca do acolhimento como política pública”, trazendo à sociedade civil a conscientização de que essa migração não é ilegal nem irregular, pelo contrário, regulamentada por leis e tratados internacionais dos quais o Brasil faz parte.

Para os autores,

[...] conhecer tais documentos é importante, porque contribuem para a diminuição da resistência ao acolhimento à promoção de políticas públicas específicas por parte da

sociedade civil, além de responsabilizar o Estado pela elaboração dessas políticas e pelo suprimento dos direitos humanos básicos (LOPES; REBOUÇAS; EUZÉBIO, 2019, p.167).

(2) Abordagem

Considerando que a dimensão da abordagem de ensino de línguas é formada pelas concepções de língua, de ensino e de aprendizagem, trataremos de cada um desses aspectos. Assim, comentamos as informações que explicitamente definem a abordagem da ação educativa proposta e, também, aquelas que indicam implicitamente os fundamentos teóricos que orientam o planejamento e a prática pedagógica em curso.

Em publicação recente, Euzébio (2021a, p.12859) definiu que

[...] para a elaboração do projeto foram considerados o conhecimento sobre os imigrantes e o percurso até o Brasil, os princípios interdisciplinares da extensão, a língua de acolhimento e a formação universitária, especialmente, a licenciatura (EUZÉBIO, 2021b, p.12859).

Tais razões que nos ajudam a compreender a maneira como a ação educativa foi construída. Em período anterior, Alencar (2016) caracterizou a ação educativa pela abordagem interdisciplinar, justificada pela participação de “[...] pessoas de diferentes cursos, sendo em sua maioria do curso de Letras: Letras-português do Brasil como segunda língua, Letras-espanhol, Letras-português, Biologia, Ciências sociais e Ciências naturais” (2016, p.4), na construção coletiva das aulas de língua portuguesa para o grupo de haitianos atendidos pelo projeto.

Por outro lado, a ação educativa tem sido compreendida como interdisciplinar por estar condicionada pelos fundamentos vigotskianos (VYGOTSKY, 2002) e freirianos (FREIRE, 2011), os quais estão comprometidos com a perspectiva intercultural, interdisciplinar e sociointeracionista (EUZÉBIO; REBOUÇAS; LOPES, 2018). Sobre essa fundamentação, Lopes, Rebouças e Euzébio (2019) explicam que

[...] há suporte linguístico-teórico partilhado por todos os participantes desde a concepção do curso, que é a Abordagem Sociointeracional [...] A Abordagem Sociointeracional (episteme sociointeracionista aplicada ao contexto de ensino de línguas) foi desenvolvida a partir das ideias de Vygotsky, e entende que a relação linguística interpessoal “vai além do ato de comunicar, pois a língua é concebida na perspectiva da ação: quem fala age e provoca em seu interlocutor uma ação, estabelecendo, assim, um ato interacional” (RAMOS, 2017, p.43) (LOPES; REBOUÇAS; EUZEBIO, 2019, p.170).

Além do caráter interdisciplinar e de sua fundamentação em Vygotsky e Freire, as publicações em análise afirmam com recorrência que a ação educativa tem como metodologia a prática do PLAc. Para Euzébio, Rebouças e Lopes (2018, p.83), a perspectiva da LAc “extrapola os saberes puramente linguísticos, envolve as dimensões interdisciplinar, intercultural, social, psicossocial e política”. Para Lopes, Rebouças e Euzébio (2019), por sua vez,

[...] a perspectiva do acolhimento, representa, portanto, a abordagem ou filosofia didático-pedagógica que deve orientar o planejamento de um curso. Sem essa consideração o seu enquadre é outro e não pode ser caracterizado como de um curso de acolhimento (LOPES; REBOUÇAS; EUZÉBIO, 2019, p.166).

Em todos os trabalhos, é notável a clareza quanto à concepção de língua que fundamenta o planejamento da ação educativa, definida a partir da compreensão de que a língua, nesta prática, está atrelada à “necessidade imediata de inserção social” dessa comunidade migrante aos espaços e serviços da comunidade receptora e, portanto, é vista “em relação à sua função social e comunicativa” (ALENCAR, 2016, p.6).

Da mesma forma, os autores assumem esta visão de língua em desaprovação à visão de língua como código e estrutura, uma vez que esta perspectiva não seria capaz de cumprir objetivos importantes da ação educativa, tais como o desenvolvimento da competência comunicativa, diretamente relacionada ao uso social da língua e em diferentes contextos, e a promoção de espaços e situações de interação e integração social no grupo e entre ele e a sociedade local (EUZÉBIO; REBOUÇAS; ALENCAR, 2015).

Nas palavras de Euzébio, Rebouças e Lopes (2018, p.67), “[...] língua, mais que estrutura, é uma atividade interacional, social, discursiva e sociocognitiva, com a qual os sujeitos constroem sua identidade e expressam-se num mundo construído intersubjetivamente por meio da linguagem”.

Em se tratando dessa definição, de modo geral, os autores têm filiado a ação educativa à LAc, estatuto linguístico em desenvolvimento no Brasil que influenciou esta prática desde a sua propositura. Justifica-se a adoção desse estatuto linguístico, em primeiro lugar, por dizer respeito, especificamente, ao ensino para a comunidade migrante forçada que se encontra em vulnerabilidade social, por razões diversas e pela própria natureza de seu deslocamento internacional. Nas palavras de Euzébio, Rebouças e Lopes (2018),

[...] de maneira geral, o termo língua de acolhimento refere-se a uma língua não materna, que, no âmbito pedagógico, é ensinada a sujeitos que se transladam de seus países de origem, em contexto de migração forçada, para viverem em um território em que a vida social é mediada por uma língua ainda não falada por esses novos cidadãos. Essa realidade demanda a construção de novas políticas linguísticas e de políticas de integração social. São as especificidades desse público que justificam o uso do termo em questão e a reflexão, planejamento e reformulação de práticas pedagógicas, que nos revelam, na verdade, não só concepções e posicionamentos linguísticos e pedagógicos, mas também políticos e sociais (EUZÉBIO; REBOUÇAS; LOPES, 2018, p.59-60).

Assim, revela-se a nós que, além da primeira justificativa, há outras tão importantes quanto, as quais especificam o público a que as ações de promoção da LAc destina-se e, ainda, definem sua

abordagem e metodologia, por exemplo, ao subsidiar a reformulação de práticas pedagógicas e a construção de novas políticas linguísticas e de integração social.

Nesse caminho, a LAc está em concordância com a noção de indissociabilidade entre “língua, cultura, identidade e povo”, o que significa “pensar a língua como prática social” e implica “levantar questões concernentes às relações sociais humanas em sua abrangência, que envolvem elementos discursivos, psicológicos, culturais, cognitivos e políticos” (EUZÉBIO; REBOUÇAS; LOPES, 2018, p.68).

Por esse caminho, existe nesta ação educativa uma concepção de língua e uma concepção de ensino, que, juntas, compõem o significado de uma prática pedagógica de acolhimento. Assim,

[...] a língua é entendida como ação que visa ao acolhimento de um sujeito que traz consigo suas especificidades e que se integra, ao mesmo tempo, a uma nova concepção de "nós". Há, nesse sentido, portanto, uma perspectiva e um discurso subjacentes, que se revelam ou se materializam na postura de quem recebe o "outro", o novo cidadão, de quem ensina, de quem acompanha, de quem estabelece algum tipo de vínculo com quem se está acolhendo (EUZÉBIO; REBOUÇAS; LOPES, 2018, p.78).

Na dimensão da concepção de língua, a LAc tem sido postulada como uma perspectiva que “busca por transformar o estranho em hóspede” (2018, p.78) e que “exige um constante pensar no outro” (2018, p.78). Além disso,

[...] é uma ação de acolher em sua casa – uma sociedade agora compartilhada – por meio da língua considerada em sua abrangência social. É uma abordagem que se compõe pelo receber, perceber, ouvir, compreender, dar atenção. É um processo de manutenção de vínculo, de interação entre partes, no qual se busca promover o bem-estar, incluir e integrar. Língua de acolhimento é um ato de humanização que se busca por meio da língua, pela tolerância e que promove o desenvolvimento de um pensamento reflexivo-crítico (EUZÉBIO; REBOUÇAS; LOPES, 2018, p.78-79).

A promoção da humanização por meio da LAc e, portanto, o alcance dessa língua compartilhada que é capaz de “receber, perceber, ouvir, compreender e dar atenção” ao novo hóspede, realiza-se no ensino, o que nos oportunizar pensar que concepção de ensino, portanto, é descrita junto a essa concepção de língua. A pergunta básica seria “o que é ensinar uma língua de acolhimento?”.

As descrições sobre a ação educativa vislumbram que esse ensino vai além do conteúdo e da habilidade linguística restrita às normas e regras gramaticais, tendo muito mais ligação com outros elementos que também dão corpo à atividade de ensino de uma língua. Ao falar sobre a abordagem, os autores já mencionavam, de modo recorrente, que língua e cultura são indissociáveis, portanto o ensino comportaria o compartilhamento de conhecimentos linguísticos e culturais, visando à competência comunicativa.

Neste sentido, o ensino como sendo a ação e o efeito de compartilhar um dado saber ou conhecimento, tem sido concebido, nesta ação educativa, como a interação entre docentes, aprendizes e conhecimentos de diversas naturezas para as finalidades de (i) “reconhecer o imigrante ou o refugiado como cidadão que necessita da língua e da cultura do país que o recebe não somente para sobreviver, mas também como forma de integrar” (EUZÉBIO, 2021a, p.12858) e de (ii) desenvolver um espaço de “formação de professores sensíveis ao acolhimento e inserção de imigrantes” na comunidade local (2021a, p.12858).

Dessa forma, o ensino para a inclusão social é aquele cujas atividades práticas estimulam “a capacidade de expressão cultural desta comunidade, valorizando a sua cultura de origem, interagindo com a cultura local e promovam o intercâmbio de informações” (EUZÉBIO, 2021a, p.12857). Importa a esse ensino a viabilização do bem-estar dos sujeitos, mais que o desenvolvimento do conhecimento da língua:

[...] a língua de acolhimento é mais um conceito que se soma aos demais existentes, com o diferencial de não ser apenas uma metodologia de ensino, mas sim, uma prática que vai além de ensino da língua. O acolhimento tem um significado mais amplo que perpassa aos demais conceitos de ensinar, remete-se “[...] ao bem-estar dos sujeitos (EUZÉBIO, 2021a, p.12857).

O ensino da LAc para a formação de professores de língua

[...] é se colocar diante daquele que migrou, não importa o motivo, mas buscar compreender o significado de perseguição política, religiosa, étnica, xenofobia, violação de direitos humanos, traumas, desemprego, fome para então colocar em prática o ensino da língua (EUZÉBIO, 2021a, p.12858-12859).

Sob essa visão, esse ensino também tem em vista o “prisma emocional e subjetivo da aprendizagem dessa nova língua” (2021a, p.12859), o qual esbarra na “relação conflituosa que se apresenta no contato inicial do imigrante com a sociedade acolhedora” (2021a, p.12859).

Para que essa percepção docente seja possível, não se dispensa a fase de sensibilização para as questões da migração forçada, a qual pode ser feita por meio do contato com as narrativas de vida que revelam as experiências, sentimentos e impactos da migração. Conforme Euzébio (2021a, p.12854) “o conhecimento da história de cada um e de seu povo é essencial para que se possa trabalhar com língua de acolhimento, inicialmente pela equipe e posteriormente em oficinas com participação dos imigrantes como protagonistas”.

Superada a fase de sensibilização e conhecimento sobre o perfil social dos aprendizes migrantes, as informações colhidas são essenciais ao planejamento da ação educativa, tanto no que se refere à organização para que as práticas de ensino sejam possíveis, quanto no que diz respeito ao modo de realização dessas práticas. Foi por esse processo que o planejamento da ação educativa em análise

se construiu, utilizando-se de indicadores trazidos pelos próprios aprendizes. Alguns deles são referentes: aos objetivos de ensino e aprendizagem, às incompreensões e dificuldades com a língua e a cultura locais, às áreas de tensão relativas às tradições religiosas individuais dos participantes do grupo, entre outros.

Tais indicadores direcionaram o planejamento da ação educativa para a abordagem de acolhimento, cujos pilares se diferem da abordagem tradicional de ensino de línguas, historicamente praticada por cursos de línguas estrangeiras, “voltados para o aprendizado da gramática e de simulados de usos da língua” (ALENCAR, 2016, p.6). No caso do ensino para o acolhimento, “foi imprescindível a escuta sensível do aluno em sala, o incentivo da sua participação e a atenção a todas as dúvidas manifestadas por ele” (2016, p.6), gerando aos professores, por exemplo, “elementos para a construção do conteúdo” (2016, p.6).

Segundo Euzébio, Rebouças e Alencar (2015, p.5), “a proposta do trabalho foi ir além de um sistema convencional de escola de línguas apresentando inclusive uma dinâmica diversificada e participativa entre o grupo”. Algumas adequações na abordagem de ensino que denotam esse novo sistema são:

- i. a organização do ensino no formato de oficinas, tendo, a cada encontro, um conteúdo explorado, com início e fim no mesmo dia;
- ii. a adesão da competência comunicativa oral como uma estratégia de inclusão dos aprendizes, uma vez identificado, nas interações entre docentes e discentes, que uma expressiva quantidade de aprendizes apresentavam pouca competência linguística escrita até mesmo em sua primeira língua. Trata-se também de um grupo quase totalmente formado por adultos, o que levantava um questionamento pedagógico quanto à abordagem de ensino que geraria o melhor aproveitamento, portanto, aprendizagem.
- iii. a seleção de conteúdo definida pelas demandas apresentadas pelos aprendizes participantes de cada encontro, seja por solicitações de explicações de alguns conteúdos de necessidade deles, seja pela condição de recém-chegados ao Brasil, indicando a falta de conhecimento da língua portuguesa.
- iv. a adoção das teorias de Letramento (KLEIMAN, 2007; ROJO, 2009), para as quais a língua é ensinada como prática social.

Euzébio, Rebouças e Lopes. (2018), comentam que,

[...] nesse sentido, concordamos com Grosso (2010) e com Barbosa e Ruano (2016), que afirmam haver uma diferença evidente entre um curso de língua estrangeira e uma prática de

língua de acolhimento. Nessa perspectiva, a prática pedagógica propõe repensar abordagens de ensino e, conseqüentemente, a metodologia a ser construída e desenvolvida, de modo que o migrante seja um sujeito ativo nesse processo e não um indivíduo oprimido. O professor é, de fato, um mediador sensível a questões educacionais, sociais e linguísticas; o público-alvo orienta as ações docentes, com suas necessidades, escolhas, condições e história pessoal e social (EUZÉBIO; REBOUÇAS; LOPES, 2018, p.81).

Diante desse entendimento, o projeto visou ao planejamento de uma ação educativa fundamentada por uma prática de LAc. A proposta “surgiu a partir de vivências integradoras praticadas na Universidade de Brasília – UnB, em contato com o Instituto de Migrações e Direitos Humanos - IMDH, que apresentou um grupo de haitianos manifestando interesse em aulas de português” (EUZÉBIO; REBOUÇAS; ALENCAR, 2015, p.1).

Após a identificação dessa demanda social, um professor da universidade elaborou um projeto de extensão interdisciplinar de atenção aos migrantes e refugiados residentes no Distrito Federal, inicialmente representado pela comunidade haitiana recém-chegada ao Brasil, e posteriormente, em períodos diversos, constituída por migrantes de outras nacionalidades como paquistaneses e venezuelanos.

Conforme Lopes, Rebouças e Euzébio (2019),

[...] esse projeto se comporta como uma política pública inclusiva e se ocupa do fornecimento de um curso de língua portuguesa às comunidades migrantes que apresentam vulnerabilidades, consciente de que, apesar das Leis mencionadas, o Estado tem apresentado deficiência na consolidação de uma política linguística para esse novo fluxo migratório (LOPES; REBOUÇAS; EUZÉBIO, 2019, p.169).

Nota-se que, devido à natureza dessa demanda, ligada a um contexto de geopolítica que atravessa as questões humanitárias, induzindo sujeitos a saírem de suas terras em busca de qualquer outro território que possa lhes responder minimamente, de modo que a esperança de vida e sobrevivência consiga persistir, que, o planejamento deste ensino para o acolhimento exigiu uma dupla frente de atuação, em coocorrência: a de atendimento às necessidades de comunicação em língua portuguesa pela comunidade migrante e refugiada e a de formação de professores sensíveis ao acolhimento e inserção de imigrantes na sociedade local (EUZÉBIO, 2021a). Nesta,

[...] a proposta é sensibilizar os estudantes com relação às questões sociais, econômicas, políticas e ambientais para a percepção do papel da universidade na transformação social para uma formação integral. É uma atividade de ação contínua que parte da concepção de que o estudante universitário deve ampliar seus horizontes observando e vivenciando o contexto de sua realidade social e ambiental e assim contribuindo para a formação dos futuros profissionais.

Dessa forma, a extensão universitária faz a interface para o desenvolvimento humano, social, econômico e cultural como agente orientador na transformação social por meio da interdisciplinaridade e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (EUZÉBIO, 2021a, p.12858).

Para a realização desta proposta, a ação educativa possui como objetivo principal dar acesso ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa como língua não-materna, por meio de uma prática pedagógica que visa ao acolhimento e à inclusão social. Possui, também, objetivos específicos, dos quais as publicações destacaram os seguintes:

- i. desenvolver a competência comunicativa por meio das atividades pedagógicas, para que os aprendizes possam comunicar-se e interagir em diferentes contextos de uso da língua portuguesa, em destaque aqueles de maior observância cotidiana. Por isso, também, a adesão de uma metodologia de ensino que prioriza a compreensão e a expressão oral;
- ii. acolher e inserir os aprendizes na cultura brasileira por meio do ensino de conteúdos que lhes ajudam ter autonomia na cidade, por exemplo, para acessar serviços públicos nas áreas de saúde e educação, assim como para interagirem com a sociedade local de modo coeso com as práticas sociais empregadas, respeitoso e seguro;
- iii. que, “por meio das aulas, os migrantes consigam compreender a lógica de funcionamento da nossa sociedade e as nossas motivações para determinados hábitos, costumes e práticas sociais” (LOPES; REBOUÇAS; EUZÉBIO, 2019, p.170-171);
- iv. instruir os migrantes quanto aos seus direitos e deveres de cidadão no território brasileiro e, especificamente, na cidade de Brasília. Esse tipo de conhecimento contribui para uma melhor vivência dos migrantes na cidade, minimizando as dificuldades e os conflitos interculturais no seu contato com a sociedade e com as instituições locais;
- v. proporcionar à equipe participante “[...] a oportunidade de vivenciar experiências de extensão na sua formação universitária e acesso às atividades que contribuam para o seu desenvolvimento crítico, ético e cultural para a cidadania e da responsabilidade social” (EUZÉBIO, 2021b, p.12806).

Os princípios, tão importante quanto os objetivos, delimitam os percursos do projeto e asseguram o seu compromisso com os objetivos estabelecidos. Os princípios da ação educativa são:

- promover uma política de acolhimento a migrantes e refugiados e uma política de cooperação e paz entre estados-nação;
- promover o acesso linguístico a esse público-alvo específico para viabilização de acesso aos direitos e deveres do migrante, previsto em Lei (Lei de Migração 13.445/2017; Lei do Refúgio 9.474/97) e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948);
- promover a inclusão e a integração linguística e cultural dos migrantes à comunidade local (brasiliense);
- ensinar a língua priorizando habilidades de compreensão oral e expressão oral, objetivando o desenvolvimento de competências para a interação linguística.

Na prática, tais princípios são materializados no planejamento de curso e no planejamento de aula (LOPES; REBOUÇAS; EUZÉBIO, 2019, p.170).

Tais princípios firmam-se no entendimento de que existe uma insuficiência na atuação do Estado no que se refere às ações e políticas para a comunidade migrante e refugiada residente no Distrito Federal, e que, por se tratar de uma atenção imprescindível, as Universidades de Brasília e a sociedade civil se constituem como possíveis atores fomentadores de soluções e ações concretas nesse contexto social.

Firmam-se, também, na compreensão de que,

[...] sem dúvidas, os sujeitos migrantes possuem demandas importantes e urgentes de natureza diversa, todavia entendemos que o domínio da língua da comunidade local é uma habilidade primeira, que viabiliza o acesso às outras demandas de modo menos conflituoso e mais digno (LOPES; REBOUÇAS; EUZÉBIO, 2019, p.163).

Trata-se de um contexto social e político complexo. Por um lado, há a insuficiência do Estado, pois,

[...] apesar de as ações governamentais serem imprescindíveis em uma perspectiva macro, por proporcionarem aos deslocados forçados proteção política e social, não são suficientes em uma perspectiva micro, uma vez que não garantem inserção na cultura e integração com a sociedade brasileira (EUZÉBIO; REBOUÇAS; LOPES, 2018, p.64).

Por outro lado,

[...] cabe registrar que a aprendizagem da língua no contexto de migração forçada não se trata de uma escolha voluntária feita pelos migrantes, é, antes de tudo, uma necessidade que envolve a sua própria sobrevivência no novo país, visto que a falta de conhecimento da língua não os permite inclusive ingressar no mercado de trabalho. Cabe ressaltar também que essa atitude não voluntária não exclui a necessidade de políticas de acolhimento e de práticas sociopedagógicas nessa conjuntura (EUZÉBIO; REBOUÇAS; LOPES, 2018, p.64).

Em todo tempo, há uma relação entre as questões legais, de proteção do Estado e de garantias de direitos, e as questões emocionais e subjetivas dos sujeitos migrantes e refugiados, as quais influenciam em sua disponibilidade e aceitação para a aprendizagem da língua e o contato com a cultura local. Todas essas dimensões se fazem presentes no momento em que são realizadas as ações educativas e, por isso, elas precisam estar representadas no planejamento desta prática pedagógica de acolhimento.

É, também, pensando nessa equação, que o planejamento desta prática e sua realização consideram algumas crenças, atitudes e padrões de ação. Algumas assertivas que podemos considerar como crenças que fundamentam essa ação educativa são a caracterização desta como uma política linguística e de inclusão social.

Lopes, Rebouças e Euzébio (2019, p.168) considera que “planejar políticas públicas nesse contexto é, necessariamente, intervir em situações de conflito e prevenir a criminalização e a vulnerabilização dos sujeitos migrantes”, isto porque, em sua visão, “a sociedade civil, de modo geral, não está apta para informar à comunidade migrante os seus direitos e os seus deveres nem onde/como acessá-los” (2019, p.171).

Se a sociedade civil, em sua maioria, é leiga e encontra-se inapta para realizar o apoio qualificado de que os migrantes e refugiados necessitam, então outros agentes precisam agir nesse cenário, no caso, as universidades públicas, com seus recursos técnicos, materiais e humanos, e o próprio Estado, com seus consolidados instrumentos de intervenção social.

Nessa visão também encontram-se outras assertivas como a de que, ao planejarmos uma prática pedagógica de acolhimento linguístico à comunidade migrante forçada, precisamos fazê-lo sob uma visão política de cooperação e de reintegração social compartilhada, que conferem à ação educativa o caráter político de acolhimento e de justiça social. Acredita-se, ainda, que esse tipo de ação planejada previne “a violação de direitos e criam condições de vida digna aos sujeitos migrantes” (LOPES; REBOUÇAS; EUZÉBIO, 2019, p.168).

Outras assertivas elucidadas nas publicações podem ser interpretadas como atitudes e padrões de ação dos participantes da ação educativa, desvelando comportamentos e modos de interação entre os pares professor-professor, professor-aprendiz, aprendiz-aprendiz e, ainda, aprendiz-sociedade, num sentido que extrapola a relação com o professor, aludindo à sua integração à sociedade local.

Por meio das descrições do desenvolvimento da ação educativa é possível compreendermos como são projetadas as relações professor-aprendiz e aprendiz-aprendiz no contexto de participação na ação educativa, ou seja, “em sala de aula”.

Desde os apontamentos sobre os objetivos do projeto, seus princípios e suas adequações na abordagem, tem sido projetada a ideia de um ensino que prioriza as necessidades e desejos de aprendizagem trazidos pelos aprendizes e fundamentados nos conhecimentos acumulados pelos participantes do projeto sobre as histórias de vida e as necessidades recorrentes dessa comunidade. Ou seja, existe uma concepção de ensino baseada no *feedback* (LOPES; REBOUÇAS; EUZÉBIO, 2019) e nas demandas verbalizadas pelos participantes da ação educativa, inclusive de modo a alterar e direcionar a prática pedagógica “em andamento”.

Nesse sentido, há uma relação professor-aprendiz de proximidade no que refere-se à escuta ativa e respeito pelas necessidades e desejos dos aprendizes e, por isso, também há uma relação de valorização que pende mais para o aprendiz do que para o professor, minimizando a tradicional carga destinada aos “saberes e conhecimentos do professor”, buscando construir um espaço de diálogo com tendência à relação de mediação e negociação do conteúdo e das práticas.

Conforme Alencar (2016, p.2), uma referência que propicia esse tipo de relação entre professor e aprendiz são as novas teorias do Letramento, que

[...] têm como objetivo o ensino reflexivo da língua inserida nos seus contextos de uso, em diálogo constante com a voz do aluno em sala de aula, colocando-o como orientador de um processo de ensino de língua que proporcione sua inserção social e uma criticidade quanto aos aspectos sociais e culturais em jogo nesse contato (ALENCAR, 2016, p.2).

Para essa finalidade, em toda a realização da ação educativa “deve-se ouvir o que outro diz com o objetivo de se analisar como suas ideias coadunam diante das perspectivas existentes” (EUZÉBIO, 2021a, p.12856).

A relação de proximidade entre o professor e o aprendiz tem por efeito facilitar o processo de conhecimento dos objetivos de aprendizagem dos participantes da ação educativa, o que contribui para entender o porquê de sua busca por esse espaço, o que ele deseja encontrar nele. Além disso, contribui sobremaneira para a efetivação da proposta de acolhimento e inserção social dessa comunidade, a começar por sua integração nesse espaço.

Projeta-se, dessa forma, a ideia de que nesse espaço há uma prática da qual eles fazem parte ativamente e contribuem para a sua construção, além de serem os destinatários diretos dela e, da mesma forma, podem se incluir nas práticas sociais da cidade, aspecto de grande importância para a sua permanência sustentável nesse território.

Por fim, Alencar (2016) relata uma situação de proximidade entre professor-aprendiz, resultante de sua experiência docente na ação educativa por muitos anos, e que nos oportuniza visualizar a importância desse posicionamento para a qualidade do planejamento da ação educativa que se propõe ser de acolhimento:

Ao trabalhar com o ensino de português do Brasil para imigrantes haitianos, tive a oportunidade de conviver com estes alunos e compreender o quanto a identidade é um tema fortemente presente nas aulas. Assim, ao se trabalhar com esse público, é fundamental que o profissional de ensino de línguas tenha sensibilidade com essas especificidades, sua vulnerabilidade emocional – por estar longe da família, sua cultura, seu processo de inserção (ALENCAR, 2016, p.1).

Além da contribuição para o próprio planejamento da prática pedagógica, a relação de proximidade entre professor-aprendiz influi na relação entre os aprendizes, porque a prática de escuta ativa dos relatos e pedidos dos migrantes não se limitam ao diálogo com o professor, representado nesta ação educativa pelos regentes e observadores das aulas/oficinas.

Na prática, há o estabelecimento de um ambiente de liberdade entre os aprendizes para conversarem sobre suas questões pessoais, de experiências de vida e dúvidas surgidas no cotidiano, sobre as suas trajetórias de migração, suas dificuldades comuns à vida no Brasil e também formas de superação, entre outras informações que eles desejem partilhar.

Por essa razão, a fim de não impedir a rede de socialização entre os migrantes chegados há mais tempo no Brasil e os recém-chegados, oportunizada pela ação educativa, uma das decisões metodológicas do grupo foi a manutenção de todos os aprendizes em uma única turma (classe). Alencar (2016, p.7) relata que, devido a essa decisão metodológica, a ação educativa alcançou em um curto período de tempo o seu objetivo de possibilitar “a interação entre os membros do grupo”.

Outro efeito dessa decisão é a influência positiva sobre o desejo de isolamento entre eles, surgido comumente entre sujeitos que migram. Esse desejo surge à medida que os sujeitos migrantes se veem sozinhos em uma sociedade desconhecida e que não partilha de suas práticas, hábitos e, principalmente, da língua materna.

A falta de fluência na língua praticada ao seu entorno gera um sentimento de incerteza, insegurança, levando ao desejo de isolamento, condição que aparenta um “livramento” dos conflitos sociais gerados no encontro com a sociedade desconhecida. Segundo Alencar (2016) o processo pelo qual alguns desses sujeitos vivem gera o que chamamos de “choque cultural” e ocorre da seguinte maneira:

Em toda sociedade, há práticas sociais que são transmitidas no cotidiano dos indivíduos, ocorrendo por meio das chamadas agências de letramento (religião, família, comunidade, escola, trabalho) e ocorrem de forma natural, são as regras e as convenções que compõem grande parte de nosso cotidiano. Os imigrantes entram em contato com as práticas locais do novo país em contextos informais de aprendizagem, e são levados a internalizá-las sem terem a oportunidade de adaptá-las e significá-las segundo sua própria concepção de mundo, fatores que ocasionam em choques culturais e desejo de isolar-se entre eles (ALENCAR, 2016, p.3).

A proposta da ação educativa de provisionar a esses sujeitos o acesso ao conhecimento da língua portuguesa esforça-se em intervir, dentre outras dimensões, no enfrentamento a essa condição social e emocional dos migrantes que dá espaço ao choque cultural e ao isolamento como falsa solução para as dificuldades de comunicação e interação com a sociedade local.

Uma das estratégias utilizadas é o ensino da língua em uso, encontrada em situações comunicativas reais, tais como “alugar uma casa, arranjar emprego, deslocar-se pela cidade, fazer comprar, regularizar sua situação (no país)” (ALENCAR, 2016, p.5). Esse ensino, por sua vez, viabiliza a relação de proximidade entre aprendiz-sociedade, indo além do eixo professor-aprendiz:

[...] durante esses anos de trabalho, identificamos que, sobretudo, essas pessoas precisam se sentir emocionalmente incluídas e aceitas em nossa sociedade (na cidade onde se encontram), e esse processo se inicia na oportunidade de frequentar um curso de língua portuguesa. Isso, primeiro, porque ao saberem que há um curso disponível gratuitamente para elas, sem dúvidas há a compreensão de que “alguém se importa com elas aqui”, segundo, porque frequentar um curso para migrantes significa conviver com pessoas que também passaram por momentos difíceis e conflituosos, como o próprio ato de migrar. Dessa forma, nesse ambiente, além de aprenderem a língua local, uma ferramenta de enfrentamento das adversidades de uma vida em outro país, em outra sociedade, podem intercambiar experiências e estratégias de superação e de desenvolvimento de vida na nova cidade, na nova realidade linguístico-político-social (LOPES; REBOUÇAS; EUZÉBIO, 2019, p.171).

Nesse percurso de aprendizado da língua, de interação entre pares e de superação das adversidades, muitas vezes com a ajuda ou o conselho de um colega de grupo, também participante da ação educativa, a LAc desvela seus efeitos concretos na vida dos migrantes e refugiados que a buscam. Nessa relação aprendizes-sociedade, a

[...] língua de acolhimento é uma perspectiva que busca por transformar o estranho em hóspede, em um sentido metafórico. É uma prática que exige um constante pensar no outro, em um viés de alteridade, no qual um modifica o outro em relação dialética, simbiótica. É uma ação de acolher em sua casa – uma sociedade agora compartilhada – por meio da língua considerada em sua abrangência social. É uma abordagem que se compõe pelo receber, perceber, ouvir, compreender, dar atenção. É um processo de manutenção de vínculo, de interação entre partes, no qual se busca promover o bem-estar, incluir e integrar (EUZÉBIO; REBOUÇAS; LOPES, 2018, p.15).

Como parte deste processo de ensino em que os tipos de relações entre os seus participantes têm significados e efeitos, há uma última relação a ser comentada que é a do professor-professor.

No momento de realização da prática pedagógica, essa relação evidencia-se no compartilhamento de responsabilidades e atividades entre os professores regentes e os professores observadores, responsáveis pelas decisões didáticas momentâneas, requeridas pelas situações espontâneas, geralmente geradas pela influência dos próprios aprendizes no planejamento do ensino.

Há um diálogo entre esses atores que, juntos, organizam o planejamento da aula e dão seguimento às atividades. Também, nos momentos anteriores e posteriores à realização da ação educativa, há a relação professor-professor quando se unem para avaliarem e reverem suas práticas, assim como para definirem novos planos de ensino e elaborarem novos materiais de ensino (LOPES; REBOUÇAS; EUZÉBIO, 2019).

(3) Métodos e técnicas

Neste momento, daremos atenção às projeções sobre o planejamento e a prática no que diz respeito aos métodos e técnicas. Segundo nossa base teórica, o método refere-se às práticas de ensino de língua e comporta o planejamento de curso, a produção ou seleção de materiais, as técnicas e

recursos e, por fim, os modos de avaliação da ação educativa. Além disso, o método está submetido aos objetivos dessa ação, sem os quais não seria possível delimitar uma metodologia justamente pela falta de um elemento que nortearia o “onde se deseja chegar” ou “o que se espera alcançar”.

Nesse entendimento, observemos, a seguir, as escolhas metodológicas que, junto com a abordagem de ensino adotada, construíram a ação educativa em análise. Daremos destaque para aquelas mais recorrentes em todas as produções, sem as quais não seria possível conhecer, de modo significativo, a prática aplicada. Em nossa leitura, chegamos a três aspectos essenciais à metodologia descrita: a sua estrutura organizacional, a metodologia de oficinas e seu planejamento por conteúdo temático, além da técnica de avaliação da prática pedagógica e da aprendizagem.

A estrutura organizacional da ação educativa apresenta elementos fixos, que estão definidos desde o primeiro ano de sua realização, e elementos que variam por fatores externos e temporais. No segmento fixo, a ação educativa foi pensada para atender diretamente às propostas de atendimento à comunidade migrante e refugiada no que refere-se ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa e de formação de professores por meio da prática de extensão universitária. Tais propostas ajudaram a pensar a organização dessa ação e a selecionar as atividades que a comporiam.

Para responder à demanda do ensino da língua a esta comunidade, desde o início o coordenador do projeto identificou que seria necessário adequar as metodologias tradicionais de ensino de línguas estrangeiras a essa realidade da migração forçada. Alguns fatores que o levou a essa conclusão foram, a necessidade de aprendizagem da língua em uso, ao invés da língua culta ou literária; a dificuldade de deslocamento desses sujeitos entre as regiões administrativas do Distrito Federal; a falta de recursos financeiros para investir nesse aprendizado da língua; a pouca e limitada disponibilidade de tempo para frequentar uma aula de línguas.

Por tais razões, foi necessário estruturar a ação educativa zelando por sua acessibilidade e sustentabilidade, de modo que público ao qual se destina não fosse excluído desse acesso. Para a garantia do acesso, portanto, foi definido que a metodologia utilizada seria a de oficinas, distinta da metodologia tradicional de aula de língua em sua estrutura interna. Segundo Lopes, Rebouças e Euzébio (2019, p.172), a oficina é um método que comporta um planejamento de aula com duração de um turno ou dia, tendo a sua delimitação no tempo de realização da atividade. Nesse plano, o conteúdo a ser ensinado deve ser iniciado, desenvolvido e finalizado dentro do tempo de duração de cada oficina.

Essa escolha responde a, no mínimo, duas características da comunidade migrante e refugiada atendida: a primeira é o fluxo descontínuo de chegada de migrantes na cidade brasileira, gerando a presença de novos alunos a qualquer momento; a segunda é a indisponibilidade de tempo dos alunos e a falta de frequência deles em atividades como essa. Portanto essas duas características não se figuram como impedimentos para a participação dos migrantes nas oficinas, sempre que puderem se fazer presentes (LOPES; REBOUÇAS; EUZÉBIO, 2019).

Outra definição importante e que caracteriza a metodologia desta ação educativa é a escolha por realizar as oficinas nas regiões administrativas onde há migrantes e refugiados residentes, diminuindo a incidência de deslocamentos para a participação nas oficinas. Uma das barreiras que o planejamento tentou minimizar foi a necessidade de gastos financeiros por parte dos aprendizes para acessarem as oficinas, deixando a maior responsabilidade do deslocamento aos professores atuantes no projeto de extensão.

Com essas medidas, até o momento a ação educativa foi realizada nas regiões de Samambaia, Varjão e São Sebastião. A definição das localidades e a logística referente à disponibilidade dos espaços físicos para a realização das oficinas tiveram o apoio do IMDH e da SEEDF, agentes que contribuem com o empréstimo de salas de aula (em escolas da rede pública de ensino) ou de espaços sociais/comunitários para a realização das oficinas.

Asseguradas estas questões logísticas, o planejamento preocupou-se com questões pontuais como os dias de realização e o horário, definidos também com a verificação da disponibilidade de participação da maioria dos migrantes, ora tendo oficinas programadas para dias de semana a noite, como segunda-feira (em Samambaia), terça-feira e quinta-feira a noite (no Varjão), ora para os sábados a tarde (no Varjão, Samambaia e São Sebastião), com duração de duas a três horas, cada.

Já o período de realização é contínuo, sofrendo interrupções pontuais por motivo de recessos e feriados e, mais recentemente, uma suspensão temporária das atividades presenciais devido às restrições de isolamento social, impostas pelo governo do Distrito Federal, em combate à pandemia da Covid-19. Cada oficina é planejada e realizada por dois ou três professores, devendo ser no mínimo um regente e um observador, funções importantes no processo de desenvolvimento da oficina e de sua avaliação.

Para responder à proposta de formação de professores por meio da prática de extensão universitária, o projeto constitui-se das oficinas e de outras atividades realizadas somente pelos professores em

formação. Quanto a essa responsabilidade, os membros do projeto precisam participar semanalmente de uma reunião de duas horas e também, em períodos específicos, de atividades ligadas à pesquisa como a participação em Seminários, Encontros ou Congressos. Além disso, elaboram os planos de aula e os materiais didáticos a serem utilizados.

Nas reuniões semanais, faz-se o estudo de teorias e discussões das áreas de ensino de línguas e de política migratória, situando o grupo quanto ao cenário em que se realiza essa ação educativa; comentam-se e avaliam-se as práticas pedagógicas realizadas em dias anteriores, para discussão de aspectos relevantes como as dificuldades enfrentadas ou os conteúdos abordados, bem como para a exposição de situações de conflito que carecem de um tratamento ou sugestão de intervenção, e a exposição de *feedbacks* recebidos, nas oficinas, por participantes (EUZÉBIO; REBOUÇAS; ALENCAR, 2015).

Dessa forma, as reuniões comportam-se como um momento de esclarecimento sobre a própria realização das oficinas, além de uma oportunidade de reflexão e reformulação dessa prática, viabilizando uma formação crítica e reflexiva dos universitários que dela participam (EUZÉBIO, 2021a).

Sobre a metodologia de ensino no formato de oficinas e seu planejamento por área temática, as publicações indicam que, além das sugestões feitas pelos aprendizes participantes, outro fundamento que determina as escolhas dos conteúdos a serem trabalhados em aula são os eixos temáticos propostos pela Extensão Universitária (FORPROEX, 2001) e que também foram adotados na proposta inicial desta ação educativa. Os eixos propostos são: saúde, educação, trabalho, tecnologia, meio ambiente, direitos humanos, cultura e comunicação (ALENCAR, 2016).

A escolha temática como conteúdo das oficinas parece ser uma atividade óbvia ou trivial em um contexto de planejamento de aula, no entanto cabe destacar que nesta ação educativa esse é um aspecto que sempre recebeu atenção criteriosa. A atenção a esse aspecto se deve à abordagem de acolhimento e ao propósito de ensino da língua para a comunicação e a interação na sociedade local. Esses fatores, unidos ao fluxo de migração que ora é intenso, ora é ameno, influenciam nas escolhas feitas pelos professores em seus planejamentos, tanto anteriores à realização de cada oficina, quanto no momento de cada oficina.

Uma cena que exemplifica essas interferências é um dia de oficina em que esteja havendo um fluxo intenso de migrantes, com a chegada semanal ou quinzenal de novos grupos de migrantes. Nesse

caso, é prioridade acolher esses novos grupos e, sabendo da grande dificuldade de comunicação inicial, dar atenção à necessidade deles em falar sobre sua chegada, em pedir informações básicas sobre a cidade ou região, por exemplo. Nesse caso, a abertura do professor para a abordagem de temas do dia a dia, considerados simples para quem já reside no Brasil há mais tempo, é essencial, observando a proposta de acolhimento e empatia por esse grupo.

Ao mesmo tempo, o professor precisa manter a motivação dos aprendizes que já participavam da ação educativa e que superaram essa fase mais crítica. Uma das maneiras de realizar esse equilíbrio e não “afastar” ou “excluir” nenhum aprendiz é usar de uma metodologia que se vale do protagonismo dos aprendizes, da autonomia e da interação entre eles, de modo que a valorização do que eles têm a compartilhar e a perguntar faça com que a oficina seja construída, em grande parte, por esses diálogos e interações.

Nesta metodologia, todos os aprendizes encontram uma “função” para si, por meio da participação nas interações, seja perguntando algo, seja respondendo às perguntas. Aqueles que já passaram pela mesma dificuldade apresentada e hoje sabem como agir, compartilham com os colegas suas sugestões e dicas e, em caso de parte do grupo não o compreender em língua portuguesa e sua língua materna for a mesma desse grupo, é comum o uso da língua de comum compreensão por todos na interação.

Dentre os conteúdos mais trabalhados (EUZÉBIO; REBOUÇAS; ALENCAR, 2015; ALENCAR, 2016), estão: apresentação pessoal; experiência e trajetórias de vida (nacionalidade, de onde veio, por quais países já passou, quantas línguas fala, profissão no país de origem e no Brasil); aspectos pontuais da cultura brasileira e da cultura dos países dos migrantes; experiências de vida no Brasil e dificuldades cotidianas relativas às práticas sociais, representadas por atividades:

- de locomoção (localização, mapa da cidade e modo de organização física (regiões administrativas, quadras, entrequadras, setores por atividade, regiões comerciais e residenciais, etc), utilização de metrô, ônibus, aplicativos de celular, transportes regulares e irregulares, cartão de transporte);
- de consumo (funcionamento dos supermercados, média de preço dos produtos principais de uma lista familiar, relação dos brasileiros com determinadas de prestígio e de desprestígio, funcionamento dos mercados, uso de cartões de alimentação, de débito e de crédito, solicitação do CPF de todos os clientes no caixa, entre outras práticas contextuais);
- administrativas/burocráticas (procurar por uma vaga de emprego e acesso por meio de entrevistas, preenchimento de formulários, disponibilização de dados pessoais, assinatura da

carteira de trabalho, direitos trabalhistas, direito a horário de almoço e a dia de folga semanal; regularização individual na Receita Federal, emissão de documentos pessoais no Brasil e solicitação de refúgio, quando necessário; funcionamento de um contrato de locação de imóvel no Brasil, atitudes aceitáveis e atitudes inaceitáveis ou abusivas por parte do locador e do locatário; entre outras);

- de acesso aos direitos, como educação (matrícula de crianças e jovens, regularização de diplomas da educação básica, reconhecimento de diplomas de nível superior), saúde (modos de acessar os serviços como postos de saúde, hospitais e unidades básicas de saúde – UPAs, ambulâncias e Samu), e segurança (modos de acessar os serviços de segurança pública como a polícia militar e quando recorrer a ela).

Na abordagem desses conteúdos, segundo Alencar (2016), são observados quais gêneros textuais estão presentes nas situações de comunicação. Sabendo quais são eles, o planejamento de aula considera o uso de materiais que oportunizem o contato com esses gêneros e facilitem o entendimento sobre seus usos nas situações reais de interação na língua. Alencar (2016, p.5) cita os seguintes gêneros ensinados com frequência: “receitas médicas, culinárias, anúncios, panfletos, entrevistas de emprego, currículo, formulários, mapas, documentos”.

Dessa forma, se o conteúdo a ser ensinado diz respeito ao funcionamento dos mercados de alimentos e, especificamente, aos preços e produtos que compõem os hábitos alimentícios da comunidade local, um dos gêneros textuais utilizados em aula é o panfleto ou encarte de alguns mercados da cidade. Este material é facilmente encontrado nesses comércios e neles há uma gama de informações que podem ser trabalhadas, desde o gênero encarte, até os produtos de maior consumo e seus preços. Tais informações são corriqueiras aos brasileiros, mas podem não ser tão acessíveis aos migrantes, uma vez que em seus países de origem há outros hábitos alimentares, culinários e de consumo.

Além do uso dos gêneros textuais como recursos para o ensino da língua portuguesa, faz parte da realização das oficinas outras estratégias como, o uso de

[...] cartazes, desenhos, músicas, contação de histórias ou fatos, atividades de pintura, sempre estimulando os participantes a falarem, mesmo que em língua materna, sempre monitorados pela equipe com direcionamentos à comunicação em português em forma de discussão (EUZÉBIO, 2021a, p.12861).

O terceiro aspecto que notamos foi o da técnica de avaliação da prática pedagógica e da aprendizagem. As publicações apontaram qual é a concepção de avaliação nesta ação educativa e indicou que há a avaliação da prática pedagógica e da aprendizagem. A avaliação da prática

pedagógica é feita a partir de observações técnicas feitas pelos regentes e pelos observadores, que juntos compõem o corpo docente das oficinas, e também a partir dos comentários verbais sobre as práticas pedagógicas realizados pelos migrantes participantes. As avaliações porventura feitas por algum aprendiz e as avaliações dos participantes da oficina são anotadas no relatório de atividade, documento que possui alguns campos destinados aos registros das avaliações.

Já a avaliação da aprendizagem é feita pelos docentes em dois momentos de análise e reflexão: durante as oficinas e após as oficinas. Durante as oficinas o professor tem condições de, nas interações professor-aluno, identificar alguns pontos críticos da aprendizagem, por exemplo, no que se refere à compreensão do conteúdo daquela oficina ou de conteúdos já trabalhados, mas que os alunos vêm demonstrando que precisam retomá-los com novas informações e/ou explicações sobre o uso da forma linguística.

Após as oficinas, os participantes atuantes nas funções de regente e de observador têm a oportunidade de comentarem suas impressões sobre a aprendizagem do grupo com o qual tiveram contato, anotando as avaliações relevantes, a serem observadas e trabalhadas, na medida do possível, em oficinas seguintes. Em um de seus estudos, Lopes, Rebouças e Euzébio (2019) descrevem a avaliação nesta ação educativa:

[...] (vi) Avaliação do curso e da aprendizagem: em nosso planejamento, a avaliação do curso ocorre ao longo do semestre letivo, em nossas reuniões semanais do projeto de extensão, das quais participam o coordenador e os extensionistas. Nessas reuniões, todos têm a oportunidade de relatar e comentar o que ocorreu na semana anterior, com a finalidade de compartilhar informações relevantes para o andamento do curso, mas também para reflexão crítica e avaliação da prática pedagógica e da adequação do curso ao momento presente. Além dessa avaliação interna, há, sem dúvida, por meio da interação nas aulas, uma avaliação do curso que parte dos próprios alunos, por exemplo, quando eles opinam sobre o andamento das oficinas, sobre os conteúdos abordados e sobre a adequação do horário em que as oficinas são realizadas em relação ao contexto pessoal deles (LOPES; REBOUÇAS; EUZÉBIO, 2019, p.172).

A concepção de avaliação nesta ação educativa, com tem sido indicada, prevê um diagnóstico coletivo e do tipo contínuo, realizado por todos os atores que participam dela a partir de diálogos e observações técnicas, não se utilizando de instrumentos tradicionais como “provas” e “exames”. Segundo Lopes, Rebouças e Euzébio (2019, p.172), “no curso, não se utilizam provas ou exames como instrumentos de avaliação. A avaliação da aprendizagem ocorre em cada oficina [...]”.

Euzébio (2021a, p.12861) esclarece que, até o momento, “a avaliação foi contínua e, a cada encontro foi observado e registrado a evolução de cada estudante quanto ao conteúdo aprendido e a forma de comunicação”. Além disso, “[...] foi utilizado o método qualitativo de observação e escuta

sensível com a elaboração de um diário de pesquisa e a produção do jornal de pesquisa durante todas as etapas de análises” (2021a, p.12861).

A escolha por esses métodos de avaliação está relacionada aos modos e estratégias de alcançar os objetivos e propostas da ação educativa e também de resolução de conflitos e superação de dificuldades. Conforme a explicação de Euzébio (2021b),

[...] as mudanças de atitudes são decorrentes de nossas práticas, planejadas a partir de reflexões sobre o cenário cada oficina, de tal forma que semanalmente as atividades foram avaliadas e repensadas em reuniões com a equipe de trabalho. As reuniões se caracterizavam como um momento de socialização das práticas aplicadas com discussões sobre cada detalhe, nelas também foram discutidos trabalhos para fundamentação e preparação das atividades (Euzébio, 2021b, p.12862).

A proposta de um ensino para o acolhimento e inserção social não poderia ser formada por uma metodologia de ensino que prioriza a avaliação da aprendizagem que visa “notas” e “classificações”, uma vez que não faz parte de seus objetivos uma certificação por notas e desempenho, definida por classificações como “boa, muito boa e insuficiente”.

Superando esse modo de avaliação, os docentes dessa ação educativa necessitaram refletir sobre qual comportamento deveriam adotar na busca de uma nova abordagem avaliativa. Quer dizer, quais modos e estratégias usariam para alcançar os objetivos e propostas iniciais. Euzébio (2021a) explica que,

[...] nessa prática não há punição ou restrição, as desavenças, desencontros ou até mesmo desentendimentos servirão como ferramenta para o diálogo e reconstrução. Após cada prática houve uma avaliação, de tal forma que os erros e os acertos serviram como base para se construir a nova atividade. A equipe de trabalho se organizou em reuniões semanais para avaliação, discussão e planejamento, nossas mudanças de atitude dependeram dos resultados de nossas práticas, sempre em ações coletivas (Euzébio, 2021a, p. 12860).

Ao longo desses onze anos de projeto, seus participantes encontraram desafios em várias áreas: empréstimo de espaço físico para a realização constante das oficinas; acesso a esses espaços físicos pelos aprendizes (deslocamento, transporte), corpo docente capacitado e disponível para realizar as oficinas, entre outros. Todavia a maneira que encontraram para superar cada adversidade está mais voltada à busca pela conciliação e ao acordo entre as partes, visando à minimização das dificuldades e à maior participação dos aprendizes em suas atividades.

Assim, identificamos estratégias gerais de superação de adversidades, representadas pelas ações que precisaram ser estabelecidas desde o início de operação da ação educativa, sem as quais a viabilização dessa ação seria ainda mais complexa e talvez impossibilitada, e estratégias específicas, surgidas a partir de demandas pontuais e que puderam ser solucionadas.

Algumas estratégias gerais de superação de adversidades têm relação com a condição de vida dos sujeitos migrantes e refugiados atendidos pela ação educativa. Citaremos algumas estratégias encontradas nas publicações:

- a) Prática intercultural: pelo contato com os migrantes e refugiados participantes da ação educativa, logo foram percebidas algumas resistências aos aspectos culturais do Brasil (ALENCAR, 2016). As motivações para essa resistência pode ser o choque cultural, comum em situações de migração, mas também as dificuldades de interação iniciais, quando não se domina a língua local e as práticas dessa comunidade.

Objetivando minimizar o choque cultural, o planejamento da ação educativa, desde o início, previu a adoção da prática intercultural, por meio de uma abordagem da língua que leva à interação e ao diálogo que considera tanto as culturas dos países de origem dos aprendizes, quanto à cultura brasileira. Segundo Euzébio, Rebouças e Alencar. (2015),

[...] sempre ouve o espaço para que eles falassem seu ponto de vista e para que eles falassem deles, de como era seu país de origem, suas festas, o que comiam, enfim, um espaço em que todos inseridos no trabalho se ouviam e aprendiam. A prática intercultural enriquece o processo de ensino e aprendizagem e desenvolve o respeito e a tolerância ao próximo (EUZÉBIO; REBOUÇAS; ALENCAR, 2015, p.9).

- b) Uso da língua materna entre o par aprendiz-aprendiz: o início de um processo de aprendizagem de uma segunda língua, aliado às questões advindas do contexto de migração forçada, pode não ser fácil. Considerando as barreiras emocionais e subjetivas desse processo, agravadas pela migração, os professores das oficinas adotaram a prática de uso da língua materna entre os aprendizes, acolhendo suas necessidades de comunicação. Sobre essa prática, Alencar (2016, p.8) relata que, em sua experiência, “um dos fatores que contribuiram para uma maior interação deles na turma foi o uso da língua materna”. Além disso, comenta que “muitas escolas consideram um incômodo a presença da língua materna no ensino da L2, mas notamos que foi um recurso eficaz, pois eles passaram a interagirem mais e sentiram-se mais confortáveis no ambiente de ensino” (2016, p.8).
- c) Ensino voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa oral: logo os professores das oficinas identificaram que, entre os aprendizes, havia diferentes níveis de escolaridade na língua materna e de proficiência em língua portuguesa. Em alguns casos, não tão raros, aprendizes demonstraram não terem recebido alfabetização satisfatória em sua língua materna. Essa adversidade direcionou a abordagem do ensino da língua portuguesa para o desenvolvimento da competência oral (compreensão e expressão), deixando a modalidade escrita em segundo plano, como suporte ao ensino e aprendizagem.

- d) Ausência de pré-requisitos para participação nas atividades da ação educativa: as descrições da ação educativa demonstram que, desde seu início, não há pré-requisitos para participação nas oficinas, por um lado, porque a ideia é acolher a comunidade que chega ao Brasil e que não possui conhecimentos da língua portuguesa. Por outro lado, porque a metodologia de ensino adotada não considera a aplicação de avaliações periódicas, de modo que não há nivelamento nem separação dos aprendizes por grupos de proficiência linguística. Pelo contrário, a metodologia prevê um processo colaborativo, em que um aprendiz auxilia o outro na aprendizagem da língua e da cultura brasileira. Euzébio (2021a) relata que,

[...] vivenciamos e constatamos em nossas práticas que para o estabelecimento do processo comunicativo, a partir de atividades interdisciplinares bem planejadas, não há necessidade do estabelecimento de pré-requisitos, pois, não é uma operação sequencial demarcada por categorias, mas um contínuo, em constante construção (EUZÉBIO, 2021a, p.12862).

- e) Preocupação com o desenvolvimento da segurança e autonomia do aprendiz: Lopes, Rebouças e Euzébio (2019) relata uma adversidade identificada na ação educativa e que foi solucionada por meio da escolha de conteúdos a comporem as oficinas:

[...] identificamos, também, que os migrantes precisam se sentir seguros e autônomos em relação às burocracias e às responsabilidades formais do dia a dia, as quais, em parte, são específicas de quem está em situação de imigração ou refúgio, como a abertura de processos na Polícia Federal, e, em parte, são comuns a qualquer pessoa que resida no Brasil (LOPES; REBOUÇAS; EUZÉBIO, 2019, p.171).

Além disso, os autores definem que,

[...] com o objetivo de proporcionar aos discentes participantes do projeto o desenvolvimento dessa segurança e autonomia, o conteúdo do curso preocupa-se com a abordagem das informações que se apresentam como essenciais para os migrantes e que, sabemos, não são de fácil acesso em setores públicos nem em contatos com vizinhos ou desconhecidos na rua, por exemplo (LOPES; REBOUÇAS; EUZÉBIO, 2019, p.171).

- f) A importância dos parceiros do projeto: ao se pensar o planejamento da ação educativa foi preciso definir, previamente, de que maneira se alcançaria a comunidade para o qual a ação de destinava. A solução foi criar parceria com o IMDH, agente que tem contato com os migrantes e refugiados que chegam ao Distrito Federal. Posteriormente foi preciso pensar no acesso às oficinas, buscando parceria com o DFTrans, “autarquia que gere e opera o Sistema de Transporte Público Coletivo do DF, e que forneceu, durante um tempo determinado, passagens gratuitas (passe-livre) aos alunos do curso que residiam em outra cidade” (LOPES; REBOUÇAS; EUZÉBIO, 2019, p.173).

Por fim, foi importante definir onde as aulas ocorreriam, firmando parceria com instituições que possuem espaços disponíveis para uso social e educacional, como a Casa São José (via

IMDH), o IFB, e a SEEDF. Conforme Lopes, Rebouças e Euzébio (2019, p.173) “o planejamento desse curso não seria possível sem que houvesse uma rede de agentes, comprometida com a sua criação e realização”, porque, apesar de a Universidade de Brasília ser a instituição diretamente responsável pelo projeto de extensão que gere essa ação educativa, seus recursos físicos e financeiros são limitados.

Essas estratégias são gerais porque constituem toda a ação educativa, de modo contínuo. Outras estratégias também foram construídas de modo pontual para o tratamento de adversidades surgidas em alguns momentos dessa prática e por alguns grupos específicos. Por suas características, as estratégias específicas destinaram-se à intervenção sobre questões interculturais, ligadas a conflitos de natureza cultural e religiosa.

- a) No grupo de aprendizes migrantes de nacionalidade haitiana, houve a identificação de conflitos culturais: durante as oficinas, em momentos de interação, surgem diálogos sobre temas que fazem da parte do cotidiano brasileiro e que, de alguma maneira, são vivenciados pelos migrantes, seja pelo contato com vizinhos, colegas de trabalho, ou pelo conteúdo de programas de televisão, por exemplo. Em alguns desses diálogos, os professores identificam as diferenças culturais entre haitianos e brasileiros, em especial quando os haitianos comentam suas críticas às práticas sociais e ao comportamento dos brasileiros.

No planejamento de aula, essas críticas são consideradas com o objetivo de, por meio das oficinas, contribuir para a sua discussão com informações sobre os direitos no Brasil e os hábitos dos brasileiros. Nesse sentido, Alencar (2016, p.8) relata que, em sua experiência docente, os conteúdos eram explorados a partir da visão cultural dos haitianos e dos brasileiros e foi necessário abordar

[...] alguns assuntos culturais polêmicos, já sabendo que não seriam bem recebidos na turma, como os direitos da mulher e o da população LGBT, pois os alunos já haviam expressado sua opinião sobre a igualdade entre homens e mulheres e a homossexualidade como inadmissíveis devido às crenças culturais e religiosas (ALENCAR, 2016, p.8).

Alencar (2016) explica que, ao identificar o conflito cultural referente a esses conteúdos, foi importante realizar oficinas que tivessem como objetivo esclarecer a legislação brasileira, uma vez que os migrantes e refugiados residentes no Brasil também compartilham do dever legal de agir conforme suas diretrizes. Dessa forma, os aprendizes podem desaprovar as práticas sociais dos brasileiros, contudo devem conhecer a legislação local. Sob esse entendimento, as oficinas abordaram temas como “a Lei Maria da Penha, o casamento

homoafetivo e as leis que proíbem a discriminação devido a religião, raça, gênero ou orientação sexual” (2016, p.8).

- b) No grupo de aprendizes migrantes de nacionalidade haitiana, houve a identificação de conflitos religiosos: entre os haitianos existem divergências religiosas, uma vez que há grupos evangélicos, católicos e adventistas, além da presença de crenças da cultura haitiana, que não há correspondência com essas religiões. Devido à influência dessas divergências na convivência entre eles,

[...] de imediato foi necessário criar intervenções para amenizar, a já tão conturbada situação do grupo bastante heterogêneo quanto aos valores, gênero, religião, dificuldades de moradia, financeiras, comunicativas e laborais. A solução foi reunir a equipe, propor estratégias para criar diálogos com o grupo que, apesar de todos os problemas, apresentou-se bastante receptivo e acolhedor à equipe de trabalho, com comunicação limitada, porém bastante aberto à interação (EUZÉBIO, 2021a, p. 12864).

Para o planejamento das oficinas os professores selecionaram o tema gastronomia, uma vez que os aprendizes já haviam demonstrado interesse em conhecer a culinária local. Nessa proposta foram explorados os seguintes assuntos: “nutrição, cozinha e culinária; composição, classificação, higienização e conservação de alimentos, costumes e tradições gastronômicas” (2021a, p.12864). Assim, indiretamente, por meio da promoção da interação entre o grupo, foi possível melhorar a convivência e diminuir os conflitos.

- c) No grupo de aprendizes migrantes de nacionalidade bengalis e paquistanesa, houve a identificação de conflitos culturais e religiosos: os bengalis e os paquistaneses possuem a mesma religião, o islamismo, e seus princípios e valores regulam seus comportamentos sociais. Nessa cultura há uma valorização do homem e um tratamento diferente às mulheres, que, no geral, não protagonizam as atividades econômicas da sociedade. Por essa diferença em relação ao modo de vida dos brasileiros, durante as oficinas destinadas a esse grupo de refugiados, houve um conflito em relação à presença de mulheres na função de professora de língua portuguesa.

Segundo o relato de Euzébio (2021b, p.12813),

[...] em uma das oficinas, cujos integrantes da equipe eram exclusivamente do sexo feminino, houve rejeição e até mesmo assédio por parte dos estudantes, que naquele dia eram todos do sexo masculino. Compreendemos a cultura islâmica, quanto a isso, porém essa atitude não se justifica e, isso não deveria proceder [...] (EUZÉBIO, 2021b, p.12813).

No geral, a equipe do projeto sempre foi formada por mais mulheres do que homens, o que dificultaria a substituição de todas as mulheres por professores. Além disso, a proposta da ação educativa é dar acesso à língua e à cultura local, o que não convergiria com essa

prática. Dessa forma, a equipe optou por outra estratégia, semelhante à utilizada com o grupo de haitianos.

Foram elaboradas oficinas que trabalharam a Lei Maria da Penha, a Lei do Estrangeiro e os direitos da mulher no Brasil, destacando o princípio da igualdade princípio que fundamenta o tratamento que deve ser dado às mulheres no Brasil:

[...] foram discutidas questões culturais, religiosas e tradições com depoimentos dos próprios aprendizes sobre como é a situação da mulher em seus países de origem, comparando-se com a realidade e legislação brasileira. Ao final foram esclarecidas as diferenças entre as duas culturas, sem repressão, mas pontuando como deve ser o procedimento no Brasil (EUZÉBIO, 2021b, p.12813).

Os casos relatados ajudam-nos a compreender que no trabalho didático-pedagógico, desenvolvido pela equipe da ação educativa, há uma tendência ao cumprimento da proposta de acolhimento e de inserção cultural, mesmo em situações de conflito. Para isso, buscam-se estratégias que tratem do conflito sem excluir parte do grupo participante e sem criar uma nova situação de desconforto. As estratégias utilizadas apresentam uma tendência ao fortalecimento da interação e aproximação entre os aprendizes e da integração deles na sociedade local.

É notável, também, por todas as escolhas metodológicas descritas até o momento, que há uma tendência pedagógica e também organizacional de observar, a todo tempo, o movimento territorial realizado pela comunidade atendida na ação educativa e suas expectativas e necessidades imediatas. Algumas ações que demonstram essa observação constante são, por exemplo, quando o projeto muda de endereço, ou passa a atuar em mais de uma localidade, e quando os docentes adaptam ou reformulam todo o planejamento das oficinas para atender a uma solicitação de conteúdo feita pelo grupo participante.

Em todos os trabalhos analisados há destaque para essas duas tendências, entendidas como fundamentais à sustentabilidade da ação educativa orientada para o acolhimento. Euzébio, Rebouça e Alencar (2015, p.7) afirmam que “[...] a proposta sempre foi atender as necessidades imediatas do imigrante”, destinando ao professor a função de mediação da aprendizagem e de reorganização da ação educativa naquilo que se fizer necessário.

Não sem motivo, os professores e os observadores, presentes em todas as oficinas, utilizam o recurso do registro das ocorrências de cada oficina e das avaliações sobre o seu desenvolvimento e realização. Posteriormente, essas anotações auxiliam na tomada de decisões e no planejamento das oficinas. Para Euzébio (2021a, p.12862), “essas vivências foram essenciais e fundamentais para o

planejamento das atividades subsequentes, pois, elas é que davam o direcionamento para as próximas etapas”.

É por meio desses instrumentos que se evidencia uma tendência de adaptação dos conteúdos por motivações internas, definidas pelas características da migração e da LAc. Nas palavras de Lopes, Rebouças e Euzébio (2019, p.172) “tem-se experienciado a necessidade constante de adaptação dos planos de aula, haja vista as especificidades do contexto de PLAc, e de atenção a mais de uma demanda de conteúdo no decorrer da aula.”

Cientes dessa tendência, os autores recomendam que

[...] o planejamento de curso em nível macro precisa prever a capacitação do corpo docente para esse modo ou metodologia de trabalho (visto que cursos de línguas costumam trabalhar por módulos e conteúdos sequenciados), exigindo-se sensibilidade para a realidade contextual da turma e do próprio ensino de português como língua de acolhimento (LOPES; REBOUÇAS; EUZÉBIO, 2019, p.172).

Por último, as produções indicam que a equipe dessa ação educativa avalia positivamente os métodos e técnicas adotados para o planejamento das oficinas. Suas avaliações fundamentam-se no desenvolvimento da aprendizagem, diagnosticado ao longo das oficinas, e no alcance da proposta de interação e acolhimento entre os aprendizes. Segundo Euzébio, Rebouças e Alencar. (2015, p.11), “[...] houve um processo de socialização do aprendizado, uma vez que os haitianos interagem como forma de fazer com que o outro entendesse o que estava sendo trabalhado”.

No geral, os colaboradores da ação educativa consideraram que, ao longo do tempo, houve uma melhora na relação entre os pares aprendiz-aprendiz e professor-aprendiz, por meio da construção de uma relação amigável, de participação nas atividades das oficinas e de compartilhamento de informações circulantes na cidade, que fazem parte do cotidiano e das vivências no Brasil. Conforme Alencar (2016),

[...] nestes meses de observação, constata-se uma apropriação do aluno do processo de ensino, passando a trazer mais dúvidas e a relatar sobre as dificuldades ou problemas vivenciados. Nota-se que a valorização de sua participação durante as aulas foi essencial para o desempenho de uma postura ativa e confiante dentro de sala, que contribuiu com que eles passassem a trazer questões de sua vida pessoal também. [...] Verifica-se, na medida em que contam, que já conseguem realizar suas atividades cotidianas com facilidade, pegar ônibus, fazer comprar, ir ao médico. Também fazem reclamações sobre preços no mercado, problemas no trabalho, comentários sobre a situação econômica e política do Brasil etc. (ALENCAR, 2016, p.8).

A participação dos aprendizes nas oficinas é um indicativo de aprovação das atividades propostas pelos professores e de aprovação da prática pedagógica de acolhimento. Nesse sentido, também houve a avaliação positiva das oficinas, manifestada verbalmente pelos aprendizes à equipe (professores e observadores), em alguns momentos.

A partir dessa experiência, Alencar (2016) avalia que

[...] foi imprescindível a escuta sensível do aluno em sala, o incentivo da sua participação e a atenção a todas as dúvidas manifestadas por ele. Diante disso, os professores tiveram elementos para a construção do conteúdo, questionando seu conhecimento a cada momento e reconstituindo-o a partir da reflexão proporcionada pela visão do aluno (ALENCAR, 2016, p.6).

Parece se tratar de um movimento circular (cíclico), indicado por esses direcionamentos, envolvendo uma atitude tanto do aprendiz quanto dos professores. A abordagem de ensino colaborativo, dos professores, gera nos aprendizes um sentimento de satisfação e aprovação da prática pedagógica recebida. Ao mesmo tempo, é a participação colaborativa dos aprendizes, com suas sugestões e questionamentos, que determina as mudanças de planejamento do conteúdo e das estratégias de ensino que, nesse processo, têm sido avaliadas positivamente pelos aprendizes e pelos professores.

Um exemplo que indica esse movimento circular é a definição do local e do horário de realização das oficinas para cada grupo atendido (ora haitianos, ora bengalis e paquistaneses, ora venezuelanos). Segundo avaliação de Euzébio (2021b),

[...] a opção pelo local e horário das atividades, definida a partir da demanda dos estudantes, fez com que ocorresse maior participação e conseqüentemente melhor aproximação e compreensão da realidade do grupo, contribuindo assim para a produção de oficinas mais contextualizadas (EUZÉBIO, 2021b, p.12814).

Quer dizer, o local e o horário não interferem apenas na acessibilidade às oficinas, mas na relação afetiva dos aprendizes com a ação educativa, indicando que aquela atividade foi criada em favor deles, de suas demandas e expectativas.

Diante dessas considerações, concordamos com Euzébio (2021b, p.12814), para quem “essa prática pressupõe uma metodologia diferente da proposta em outras perspectivas de ensino de línguas, em razão das particularidades do contexto em que está inserido o público-alvo”. Por suas particularidades, é possível, dentre outras escolhas metodológicas, “[...] reunir em um único grupo, as duas nacionalidades, diferentes níveis de instrução, o que promoveu maior enriquecimento nas discussões das oficinas” (2021b, p.12814).

4.2 Relatórios de atividades: representações do planejamento e da prática

Nesta fase, conheceremos a análise de relatórios de atividades do projeto, com a qual acreditamos desvelar representações do planejamento e da prática. Para essa finalidade, apresentaremos a análise

de cinco relatórios, referentes ao período de 2016 a 2018. Abordaremos cada um de modo individual e comentaremos os aspectos da abordagem, métodos e técnicas que contribuam, de alguma maneira para a compreensão das representações do planejamento e da prática pedagógica realizada.

Nesta etapa de análise também temos a expectativa de identificar alguns dos elementos analisados e descritos na subseção anterior (4.1) e de confirmar suas ocorrências na prática pedagógica descrita.

4.2.1 Relatório A

O primeiro relatório de atividades em análise, “relatório A”, foi elaborado a partir de uma ação educativa (oficina), realizada na Casa São José, localizada na região do Varjão, em 2016. Nessa oficina houve a participação de duas docentes, um observador e doze aprendizes de nacionalidade haitiana. O conteúdo previsto no plano de aula era o gênero discursivo “contação de história” e os conteúdos efetivamente abordados foram o alfabeto em língua portuguesa e a contação de história.

Desde essa informação sobre os conteúdos, o relatório da atividade inicia uma descrição dos fatos que nos revela aspectos da abordagem e da metodologia de ensino de LAc, em correspondência a alguns apontamentos feitos anteriormente, na análise da produção acadêmica sobre essa ação educativa, tais como a concepção de LAc, a concepção de ensino, o papel do professor nesse contexto, as estratégias e recursos utilizados e os desafios enfrentados pelas docentes e pelos aprendizes.

Conforme a descrição feita no relatório de atividades, logo no início da oficina, ao conhecer os migrantes participantes e identificar a presença de um grupo de haitianos recém-chegados no Brasil e um grupo de haitianos que já frequentavam as oficinas há alguns meses, as docentes precisaram gerir a definição do conteúdo a ser abordado naquele dia. Essa é uma situação comum ao contexto de LAc, mas que exige sensibilidade por parte dos docentes para que busquem dar atenção a todos os aprendizes, sem excluir nenhum deles.

Se, por um lado, o planejamento de aula é visto como uma atividade importante ao exercício da docência, por outro lado a sua flexibilidade é essencial à prática que visa ao acolhimento. Um dos princípios da LAc define que seu ensino pressupõe um constante pensar no outro, aspecto atrelado às necessidades imediatas de comunicação e inserção social dos aprendizes.

Por meio desse relatório é possível identificar essas características quando os docentes descrevem que, devido à presença de um grupo de haitianos recém-chegados ao Brasil (e ao Distrito Federal), decidiram abordar o conteúdo alfabeto da língua portuguesa, no primeiro momento da oficina, e o conteúdo contação de história, previsto no planejamento, no segundo e no terceiro momento:

Excerto 1: “1º momento: Nesta aula tivemos alunos recém-chegados ao Brasil e também alunos que já frequentam nossas aulas desde o ano passado. Por isso, iniciamos com o conteúdo “alfabeto”.” (Relatório A)

Excerto 2: “2º momento: Tratamos do tema preparado para a aula, “contar história”.” (Relatório A)

Excerto 3: “3º momento: Com o tema “contar histórias” trabalhamos o significado de contar algo. Contamos fatos ocorridos o dia todo, entre amigos, colegas e até desconhecidos. Os noticiários jornalísticos contam fatos e notícias diariamente também. E nos livros, como HQs, também.” (Relatório A)

Situações como essa, que exigem dos docentes a ação reflexiva de repensar seu planejamento pedagógico “em ação”, desvelam o papel do professor na proposta de ensino da LAc, o qual possui uma dimensão objetiva e uma dimensão subjetiva.

Na dimensão objetiva, cabe ao docente estar preparado para realizar uma oficina de língua portuguesa e cultura brasileira aos migrantes que a buscam, todavia, na dimensão subjetiva cabe a esse mesmo docente agir de modo consciente e reflexiva em relação à realidade imediata que se põe diante de si. É nessa dimensão que o professor se pergunta “o que ensinar, por que ensinar este conteúdo e não outro, e para quê?”, questões que orientam a sua prática pedagógica para um público específico.

É nessa vivência educacional que uma das docentes tece uma autoavaliação sobre o conteúdo abordado:

Excerto 4: “Acredito que eu e a professora “P1” tivemos um bom desempenho, pois conseguimos alcançar o objetivo da aula, que era atender as necessidades urgentes dos recém-chegados (com o alfabeto) e avançar tratando do tema “contar algo\contar histórias” oralmente.” (adaptado, Relatório A)

Por essa mesma vivência e comentário crítico de uma das docentes, temos contato com outros aspectos da prática pedagógica como as atitudes e tendências docentes, as estratégias metodológicas e os desafios. A ação reflexiva de repensar o conteúdo da oficina joga luz em uma tendência docente que se repete em diversos outros relatórios de atividade e, indica, como consequências dessa atitude, as escolhas metodológicas e os desafios que surgem na prática.

É notável que a presença de migrantes que não possuem conhecimentos da língua-alvo e migrantes aprendizes em estágio à frente, gera uma gama de questões, as quais a abordagem da LAc se propõe solucionar, não deixando que as dificuldades impeçam o ensino nem a aprendizagem. O relato docente ajuda-nos a compreender quais são as possíveis estratégias metodológicas utilizadas no enfrentamento às dificuldades, conforme os excertos a seguir:

Excerto 5: “a “P1” contou aos alunos a história de Brasília [...]. Posteriormente, pedimos aos alunos para nos contar, em português, o que eles soubessem sobre a história do Haiti, país deles. Eles se recusaram a falar, justificando falta de proficiência em português para tal relato. Explicamos que eles possuíam sim total condições de falar em português. Depois de um tempinho de “discussão” entre os próprios alunos, dois alunos, voluntariamente, decidiram contribuir com a dinâmica: um aluno escreveu em português em um papel um parágrafo curto sobre a independência do Haiti e outro aluno nos falou oralmente também sobre a independência do Haiti.” (Relatório A)

Excerto 6: “Eles mesmos disseram que estavam “com vergonha” e um deles acabou dizendo [...] que eles não sabiam [...] muitas informações históricas sobre o Haiti a ponto de nos contar como a “P1” fez. Parece-me que os alunos ficaram “retraídos” porque a “P1” tinha estudado a história de Brasília para falar e eles não tinham “estudado” antes, daí não estavam preparados.” (Relatório A)

Excerto 7: “Os participantes do projeto, que estavam lá como observadores, auxiliaram os alunos nos grupos, construindo com eles a leitura da tirinha e principalmente a expressão disso em português.” (Relatório A)

Excerto 8: “[...] Na tarefa final eles tiveram certa dificuldade em entender as tirinhas, mas com o auxílio nos grupos foi superada.” (Relatório A)

A primeira dificuldade (excerto 5) encontrada pelas docentes foi no segundo momento da aula ao trabalharem o gênero narrativo contação de história. No geral, contar histórias não é um conteúdo desconhecido dos migrantes que frequentam as oficinas, pois uma das práticas realizadas com frequência é a apresentação pessoal e a narrativa da migração, no caso, sobre a migração do Haiti até o Brasil. Ora um docente promove esses relatos para conhecer os sujeitos migrantes ali presentes, ora os próprios migrantes iniciam o relato de sua jornada até o Brasil, em conversas paralelas à oficina.

Dessa forma, contar histórias é uma prática discursiva presente nas oficinas. Contudo os aprendizes apresentaram certa recusa em participar da atividade prática proposta pelas docentes, que era a contação da história do Haiti. Observamos que antes de substituírem essa atividade por outra, as docentes buscaram, primeiro incentivar a participação deles dizendo-lhes que eles tinham condições de se expressarem em português; segundo compreender o motivo de eles não quererem participar, qual era a crença deles sobre si ou sobre a atividade proposta que estava sendo posta como um impedimento e, terceiro, criar uma estratégia metodológica para auxiliá-los na realização da atividade.

Nesse caso (excertos 5 e 6), as estratégias de enfrentamento das dificuldades foram definidas pelos próprios aprendizes que, por meio de uma discussão, (diálogo) entre eles sobre a atividade proposta, chegaram a duas “resposta”, uma por escrito e outra verbalizada oralmente. Já no segundo caso, (excerto 7), ocorrido no terceiro momento da oficina, coube às docentes e aos colaboradores presentes (observadores) agirem em auxílio dos aprendizes, por meio de atendimentos nos grupos de trabalho. A atividade era composta pela leitura imagética de tirinhas de histórias em quadrinhos - HQ, cujos textos dos balões de diálogos foram apagados, e pela posterior contação da história lida ou criação dos diálogos para essas HQ. O objetivo era a aplicação do conceito de “contação de história”.

Por último, observamos que, para a realização da oficina, as docentes optaram pelo uso dos seguintes recursos materiais: revistas em quadrinhos da Turma da Mônica, material impresso, Papel, lápis, pincel atômico para quadro branco.

4.2.2 Relatório B

O relatório B foi elaborado a partir de uma ação educativa (oficina) realizada na Casa São José, localizada na região do Varjão, em 2016. Nessa oficina houve a participação de uma docente, um

observador e cinco aprendizes de nacionalidade haitiana, sendo dois deles novos participantes e um deles recém-chegado ao Brasil (havia oito dias) e não falante de português.

Excerto 1: “Nesta aula tivemos dois alunos novos, sendo que um chegou no Brasil há três meses [...] e o outro chegou há oito dias [...] Para esta aula, eu pedi para que os alunos ajudassem esse aluno a acompanhar a aula por meio da tradução dos pontos chaves, como as perguntas principais. Além dos alunos, o observador ajudou o aluno com algumas traduções.” (Relatório B)

Excerto 2: “hoje eu tive dificuldades para incluir o aluno que chegou no Brasil há 8 dias, porque ele realmente não fala nada de português. Logo quando ele chegou na aula, eu despendi maior atenção com ele e todos da turma se apresentaram (nome), e ao longo da aula eu tentei dar espaço para ele interagir, mesmo que fosse em crioulo e isto ocorreu. Ainda que ele não tenha falado tudo em português e compreendido tudo que eu falava, ele ficou ciente dos assuntos que compuseram a aula, por meio da interação com os colegas.” (Relatório B)

Nesse relatório ficou evidente a preocupação da docente em viabilizar o acesso ao ensino e a aprendizagem da língua portuguesa ao participante recém-chegado ao Brasil e não falante dessa língua. Faz parte da experiência de ensino no contexto da LAc a heterogeneidade dos perfis de aprendizes, em que cada participante apresenta um nível de conhecimento da língua-alvo, mas também é esperado que se realize uma gestão desse fator para que a oficina efetivamente cumpra a proposta de acolhimento à comunidade migrante que dela participa.

Nesse sentido, notamos que a docente buscou criar um ambiente de acolhimento quando, no início da aula, propõe que todos os participantes se apresentem. Em seguida, estabelece uma abordagem de ensino que permite o uso da tradução sempre que o aprendiz recém-chegado necessite, objetivando a sua inteiração quanto ao conteúdo tratado na oficina, os comentários e as discussões levantadas. Por intermédio dessa estratégia, parece-nos que houve uma valorização da tradução, como um recurso metodológico, e da interação entre os pares aprendiz-aprendiz e aprendiz-observador, como uma maneira de criar um ambiente acolhedor e de troca de informações.

Diferentemente da estratégia descrita no relatório A, nessa ocasião a docente não optou pela substituição do planejamento de conteúdo que ela havia preparado, nem pelo acréscimo de outros conteúdos básicos, exceto pela apresentação pessoal de cada participante, no início da aula.

O conteúdo ensinado nessa oficina foi o verbo “viver”, seus significados e aplicações em situações diversas. Para adentrar no tema, a docente recorreu à metodologia de uso de perguntas chave, que ajudam a construir um diálogo sobre um tema específico que se deseja discutir. No primeiro momento da oficina, a docente trabalhou as perguntas “Onde você vive?” e “Onde você mora?”, problematizando os significados de viver e morar. No segundo momento, trabalhou a pergunta “Uma pessoa vive, em média, quantos anos?”, abordando outros vocabulários relacionados a “vida” como nascimento e morte.

No terceiro e último momento, trabalhou as perguntas “Na atualidade, como vivem as crianças? e “Como vivem os adultos?”, aprofundando a discussão em direção aos temas saúde, infância, bem-estar e trabalho. Nessa abordagem, conforme o relatório, além das perguntas, a docente optou por utilizar um material impresso, em contribuição às discussões levantadas pelos próprios participantes da oficina:

Excerto 3: “Para fomentar as discussões, entreguei aos alunos imagens e reportagens sobre os temas: alimentação infantil; obesidade e atividade física [...] Nós chamamos isto de “elementos provocadores”.” (Relatório B)

Em sua descrição, o material utilizado é tratado como “elemento provocador”, ou seja, um material que visa provocar uma discussão entre os aprendizes, motivando a comunicação e a expressão de opiniões e interpretações do texto ou imagem lidos. Em sua avaliação há o indício de que o uso desse tipo de material é capaz de gerar a comunicação entre os aprendizes, o que significa um resultado positivo no que se refere ao objetivo da ação educativa de promover a comunicação e expressão oral em língua portuguesa:

Excerto 4: “(B) desempenho dos alunos: participaram da aula de maneira ativa, trazendo suas experiências de vida no Brasil e seus pontos de vista sobre os assuntos que levantamos [...]” (Relatório B)

Nessa avaliação do desempenho dos aprendizes, a docente considera que o resultado foi satisfatório devido à participação alcançada e à liberdade encontrada para expressarem suas opiniões sobre os assuntos que surgiram, inclusive relacionando-os às suas experiências pessoais.

4.2.3 Relatório C

O relatório C foi elaborado a partir de uma ação educativa (oficina) realizada na Casa São José, localizada na região do Varjão, em 2016. Nessa oficina houve a participação de uma docente, um observador e seis aprendizes de nacionalidade haitiana, sendo um deles recém-chegado ao Brasil (há menos de 7 dias) e não falante de português, e um adolescente.

Para essa oficina, coincidiu de ser a mesma docente da anterior, registrada no relatório B, portanto ela fez uma revisão do conteúdo já abordado para, em seguida, continuar desenvolvendo-o sobre outros aspectos ainda não considerados.

Excerto 1: “1º momento: Inicialmente eu revisei o conteúdo dado na aula anterior, para que os alunos que estavam nessa aula, mas não na passada, pudessem conhecer o conteúdo e também para verificar se os alunos ainda se lembravam do conteúdo e se conseguiriam falar sobre em português. [...] Posteriormente dei continuidade ao conteúdo da última aula [...] a qual tratou dos significados da palavra “viver”. ” (Relatório C)

Metodologicamente, a oficina foi dividida em três momentos. No primeiro, a docente abordou a revisão de conteúdo da oficina anterior e prosseguiu com o ensino dos significados do verbo “viver”. Nesse momento, o participante jovem, que não estava presente na oficina realizada anteriormente, deu uma resposta diferente à pergunta “Como nós vivemos?”, dizendo que “vivemos em sociedade”. Por esse motivo, a docente trabalhou, então, a questão “O que é viver em sociedade?”, além daquelas previstas em seu planejamento, a saber, “Como vivem os idosos?”, “Será que no Brasil a vida dos idosos é muito diferente da vida dos idosos no Haiti?”, e “O que é viver bem?”.

Faz parte dessa metodologia de ensino a abordagem dos aspectos interculturais por meio de reflexões que trazem à discussão a cultura brasileira e a cultura haitiana. Observamos que não se trata apenas de uma referência à cultura do outro, mas uma construção discursiva de valorização das culturas e, também, uma construção coletiva de conhecimentos sobre a cultura local para que, em situações de comunicação e contato com brasileiros, a comunidade haitiana já conheça as suas práticas sociais e possa se inserir nelas ou, em outro caso, dialogar sobre elas de modo consciente. Um exemplo dessa consciência cultural é o momento descrito no excerto 2, abaixo:

Excerto 2: “Falamos sobre o tratamento que a sociedade e os jovens dão aos idosos e os alunos mencionaram que nos ônibus aqui os idosos têm os assentos preferenciais e que muitas pessoas ignoram isso, não dando o lugar.” (Relatório C)

Por suas vivências no Brasil, os participantes da oficina demonstraram já ter observado alguns dos comportamentos e práticas sociais dos brasileiros, comentando criticamente sobre a pouca atenção que a população dá aos idosos, desrespeitando uma legislação como a do assento preferencial em transporte coletivo.

Ao tratar das questões sobre os idosos, os participantes teceram outros comentários com teor crítico, além dessa apresentada, tais como: a partir de qual idade uma pessoa é considerada idosa, há ou não a prática de idosos brasileiros viverem em asilos, a volta dos idosos para o mercado de trabalho por motivos como carência financeira ou depressão, e, por fim, a consideração de que, na visão deles e a partir do que foi discutido, os idosos no Haiti vivem de modo semelhante aos idosos no Brasil.

Ao avaliar a dificuldade apresentada pelos aprendizes nessas discussões, a docente considerou que o assunto tratado demandava o conhecimento de vários vocabulários, os quais surgiram nas discussões, às vezes com o significado inadequado. Por essa demanda, ela optou por, ao longo da oficina, esclarecer cada vocabulário que estava sendo usado de modo inadequado, por vezes como “sinônimos”. Alguns desses grupos de vocabulários são “idoso, velho e velha” e “asilos, abrigo e orfanato”. No excerto 3, a docente relata sua visão sobre a dificuldade apresentada pelos aprendizes:

Excerto 3: “(B) pelos alunos: Como falamos sobre muitas coisas, em vários momentos houve a necessidade de eu explicar o significado de vocabulários, mas isso não é ruim. Na verdade, é uma dificuldade positiva, que revela que os alunos estão atentos a aula e estão se desenvolvendo em direção à aquisição da língua alvo.” (Relatório C)

Por sua consideração sobre a dificuldade com vocabulário identificada, a docente deixa transparecer a sua concepção de “erro”, conceito discutido na área de ensino de línguas. Dentre as possíveis concepções teóricas existentes na literatura, inferimos que ela trata o erro como um elemento presente no processo de aprendizagem de segunda língua e o caracteriza como algo positivo, que indica ao professor que o aprendiz tem realizado tentativas de uso da língua, com base em hipóteses sobre a língua-alvo, no caso, sobre os vocabulários em língua portuguesa, relacionados ao conteúdo “como vivem os idosos”.

Em sua descrição do momento 1 da oficina, notamos que a metodologia aplicada ao ensino do vocabulário é aquela que considera cada palavra situada em um contexto. Nesse caso, ao explicar as diferenças entre os vocabulários “asilos, abrigo e orfanato”, por exemplo, a docente recorreu a

explicações sobre o que é cada um desses lugares, como eles funcionam e com qual finalidade, e a quem se destinam. Um trecho que introduz essa metodologia está representado no excerto 4:

Excerto 4: “Posteriormente, um aluno comentou que os idosos são aposentados e que podem viver em asilo (ele me deu pistas de que era essa a palavra que ele queria dizer, apesar de não sabê-la em português e depois o mesmo aluno mencionou orfanato). Eu expliquei como são os asilos no Brasil porque eles achavam que era como um “abrigo” e não é bem assim. [...]” (Relatório C)

Prosseguindo, no segundo momento da oficina, a docente dedicou-se a informar que dia 12 de outubro, próximo à data da oficina, seria um feriado brasileiro no qual se comemoram o Dia das crianças e o Dia da Nossa Senhora Aparecida. Na ocasião, os haitianos comentaram que o Dia das crianças no Haiti é comemorado em junho, marcando uma diferença cultural, portanto.

No terceiro e último momento a docente abordou o verbo “esperar” a partir de um “mapa mental” com os seus vários sentidos e situações de usos, construído com os participantes ao longo da dinâmica. Para introduzir a construção do mapa mental cujo eixo era o verbo esperar, a docente criou uma situação inicial em que uma pessoa que deseja realizar uma compra pode fazê-la de duas maneiras, presencial, em uma loja física, ou à distância, em uma loja on-line, recorrendo ao sistema de entregas pelos Correios.

Ao desenvolver as duas possibilidades, a docente deixou de lado o verbo comprar e dedicou-se aos significados do verbo esperar. Com a participação ativa dos aprendizes, chegou-se a um total de 6 significados, dentre eles o de “esperar” relacionado à crença e esperança. Em referência a esse significado, os participantes incluíram um exemplo ligado à “fé”, conceito presente na religião protestante e compartilhada pela maioria dos haitianos, enquanto a docente havia sugerido, anteriormente, outro exemplo. Demonstrando respeito à participação dos aprendizes e à sua religião, ela registrou os dois exemplos no quadro (na oficina) e também no relatório, conforme podemos verificar:

Excerto 5: “Eu espero (no sentido de esperança/crença)

Ex.: Quando eu empresto uma caneta para alguém, eu espero (eu acredito) que a pessoa vá me devolver. Eu acredito na honestidade e no compromisso dela para comigo.

Ex2.: os alunos trouxeram o exemplo de “esperar por Jesus” = aqui é no sentido de esperança em algo\ alguém. Está muito ligado à fé em algo que se espera que vá acontecer. É um dos significados de “esperar”.” (Relatório C)

Na parte inferior do relatório, a docente manifestou uma crítica recebida por um participante da oficina:

Excerto 6: “[...] eu acredito que eu tenha me esforçado para a fluidez da aula e o atendimento aos alunos. Porém, no final da aula um aluno me questionou sobre a aula para a moça que chegou no Brasil há uma semana.” (Relatório C)

Em comentário no relatório, a docente expõe sua visão acerca do comportamento dessa participante recém-chegada, refletindo sobre uma possível causa para o não atendimento a ela em toda a oficina:

Excerto 7: “Eu tive dificuldades de comunicação com uma moça que chegou ao Brasil há uma semana. Eu não esperava que ela fosse conversar comigo em português, mas eu não senti nela abertura para a aula, para o contato, nem mesmo para me dizer o nome dela. Assim fica mais difícil, porque se ela estivesse mais receptiva, talvez eu pudesse tê-la ajudado a iniciar a aprendizagem do português.” (Relatório C)

No geral, apesar de uns alguns participantes chegarem à oficina sem saberem se comunicar em língua portuguesa, eles demonstram disposição em participar. Comumente, os docentes utilizam o início da aula para se apresentar e pedir que todos se apresentem, com nome, nacionalidade e alguma outra informação que os ajude a se conhecerem, como parentesco com outro participante.

Conforme o relato, nesse caso a participante recusou a apresentar-se pelo nome e não demonstrou disposição em interagir com seus pares, nem com a docente, demarcando uma relação de distanciamento. Podemos inferir que a estratégia metodológica de utilizar a interação entre os haitianos para viabilizar o acompanhamento da oficina, adotada em outras situações, não foi aplicável a esse caso. De que outra estratégia a docente poderia ter se valido? Em sua resposta, a docente recorre à própria proposta do ensino de LAc, fundamentada na interação e comunicação entre os participantes:

Excerto 8: “[...] Eu expliquei para ele que a nossa aula é mais de conversação\ oralidade e que o objetivo da aula é esse mesmo, pelo contato com a língua os alunos se desenvolvem. A aluna nova vai aprender o português com o tempo e se eles que convivem com ela falarem com ela em português, isso vai ajudá-la também. Se falarem em crioulo sempre, aí demandará um pouco mais de tempo. \ No mais, a gente sempre repassa o básico, a apresentação pessoal, de onde veio, etc.” (Relatório C)

Em sua perspectiva, a solução para a inserção dessa aprendiz nas oficinas e na comunidade local é promover, primeiro, a sua comunicação e interação entre seus pares, ou seja, entre os haitianos que convivem com ela. O fortalecimento do relacionamento entre ela e seus pares pode, nesse sentido,

influenciar em sua disponibilidade afetiva para participar ativamente das oficinas e para aprender a língua portuguesa.

Além disso, a resposta da docente expõe uma concepção de ensino e aprendizagem de segunda língua fundamentada na frequência do contato do aprendiz com a língua, quanto maior o contato, maiores as chances de se aprender a língua-alvo. Sem o contato com a língua portuguesa, essa aluna poderia se acomodar em apenas utilizar a sua língua materna, o crioulo.

4.2.4 Relatório D

O relatório D foi elaborado a partir de uma ação educativa (oficina) realizada na Casa São José, localizada na região do Varjão, em 2016. Nesta oficina houve a participação de uma docente, uma observadora e cinco aprendizes de nacionalidade haitiana. O tema trabalhado foi “banco”, no sentido de serviços bancários básicos e seus funcionamentos.

A análise desse relatório vem destacar um aspecto do planejamento ligado à relação entre os aprendizes e a definição dos conteúdos abordados, característica que tem sido recorrente na concepção de ensino aqui descrita, pautada nas necessidades imediatas de comunicação e inserção social dos aprendizes.

Conforme o relatório, a escolha do conteúdo fundamentou-se na sugestão dos próprios participantes da oficina. Observamos que essa atitude docente é recorrente e constante, sendo relatada no início da oficina, com a definição do tema a ser abordado, e, posteriormente, no terceiro momento da oficina, quando a docente trata de mais um tema a pedido dos participantes e, por último, solicitam-lhes uma sugestão de conteúdo para a oficina seguinte.

Excerto 1: 1º momento: “A aula do dia tinha como objetivo explicar para os alunos questões relacionadas ao banco, como o processo de criar uma conta, o que seria saldo, extrato, depósito, entre outros. O tema foi um pedido dos alunos, portanto decidimos seguir a demanda deles.” (Relatório D)

Excerto 2: 3º momento: “No final da aula passamos contatos da Escola de Música de Brasília, outro pedido dos alunos, e aproveitamos para ver se eles tinham mais sugestões de temas para as aulas, já que aquela havia sido tão boa para todos. A sugestão foi que trabalhássemos as partes do corpo.” (Relatório D)

Por esses elementos, entendemos que a atitude docente desvelada indica algumas tendências pedagógicas. A primeira é a concepção de ensino que busca responder às demandas e solicitações de conteúdo feitas pelos participantes da oficina. A segunda, por consequência, é o uso da estratégia de escuta sensível dos aprendizes e de atenção às suas dúvidas. A terceira é a metodologia de ensino baseada na construção coletiva da oficina, dependente da participação dos migrantes ali presentes.

A construção da oficina deu-se por meio do diálogo entre os participantes e a docente. Ao desenvolver o tema “banco”, os aprendizes apresentaram suas dúvidas à docente que, gradualmente, trabalhou cada uma delas e cada vocabulário novo, conforme o excerto 3:

Excerto 3: “[...] Logo após, fomos introduzindo outros vocabulários do contexto do banco, como boleto, onde ele pode ser pago e sobre extrato, saldo, depósito, entre outros. Levamos um boleto, extrato e saldo para exemplificar melhor o que estávamos querendo explicar.” (Relatório D)

Quanto aos recursos, o relatório menciona o uso de materiais autênticos como boleto e extrato bancário como exemplos dos gêneros textuais presentes no contexto bancário e explicados pela docente.

Excerto 4: “Percebendo que o aluno estava um pouco confuso quando estávamos explicando o que era um cheque especial [...] Neste momento chegaram mais alunos e aproveitamos para explicar de novo os conceitos e todos juntos começaram a entender e tirar suas dúvidas sobre o assunto.” (Relatório D)

Apesar do uso de materiais autênticos para exemplificar e desenvolver o conteúdo, por ser complexo, os aprendizes apresentaram dificuldades relativas à sua compreensão. Como superar essa dificuldade? As estratégias utilizadas, neste caso, foram a revisão ou retomada da explicação do conteúdo e a exploração da participação dos aprendizes, mantendo a ideia de construção coletiva da oficina e do conhecimento.

4.2.5 Relatório E

O relatório E foi elaborado a partir de uma ação educativa (oficina) realizada em uma instituição de ensino superior, localizada na região de São Sebastião, em 2018. Nessa oficina houve a participação

de um docente, uma observadora e três aprendizes. O conteúdo definido para a oficina foram as figuras de linguagem.

No primeiro momento, o ensino das figuras de linguagem foi desenvolvido a partir de charges, entregues aos aprendizes. A dinâmica utilizada foi a leitura e discussão sobre os possíveis significados para cada figura de linguagem identificada. No segundo momento, o docente propôs aos participantes comentarem quais figuras de linguagem em língua portuguesa eles conheciam ou haviam tido contato, com o objetivo de verificar se, até aquele momento, eles haviam compreendido ou não tais figuras.

Nesta oficina, o docente, como tem sido demonstrado como uma tendência, motiva os aprendizes a participarem da construção do conhecimento sobre o tema abordado. No entanto, um aspecto do planejamento e da prática que se destacou neste relatório foi outro: a dificuldade de acesso ao espaço de realização da oficina, encontrada pela equipe do projeto.

O planejamento dessa ação educativa é dependente de apoiadores que viabilizam o uso de espaços públicos ou privados para a realização das oficinas de língua portuguesa fora dos campus da Universidade de Brasília. Contextualmente, em 2018, o projeto de extensão passou a atender um público de migrantes e refugiados que estavam se instalando na região de São Sebastião.

Na ocasião, os participantes do projeto que residem em São Sebastião procuraram uma instituição de ensino com a qual pudessem firmar uma parceria. Depois de um tempo firmaram um acordo com o IFB, que previa o empréstimo de uma sala de aula para uso pelo projeto nas quintas-feiras à noite.

Apesar de existir um acordo entre instituições e um planejamento que prevê o local de realização das oficinas, seus dias e horários, algumas intercorrências foram registradas. No relatório em análise, o docente informou no campo “ocorrências” o seguinte fato:

Excerto 1: “Ocorrência: A sala que, segundo o documento do IFB, é reservada para as aulas do projeto em seus respectivos horários, estava sendo ocupada por outra turma. Além disso, não nos foram disponibilizados o controle de ar-condicionado, acesso ao computador ou Datashow (embora estes não tenham sido solicitados para a secretaria do IFB).” (Relatório E)

Situações como essa também já ocorreram em outros endereços de realização do projeto e influenciaram no andamento das suas atividades, causando rupturas e quebras de ritmo na realização das oficinas. Observamos que esse tipo de ocorrência demonstra uma dificuldade de comunicação entre as instituições parceiras e a equipe do projeto e indica uma relação de distanciamento por parte das instituições, questão que causa instabilidade na estrutura organizacional do projeto, no planejamento da ação educativa e em sua execução.

4.2.6 Análise relacional entre as representações do planejamento e da prática e as teorias subjacentes ao ensino de segunda língua

Diante das representações do planejamento e da prática observáveis pelos instrumentos de pesquisa “relatório de atividades”, julgamos oportuna a realização da triangulação desses dados com os fundamentos teóricos subjacentes ao ensino de segunda língua no Brasil, descritas no capítulo teórico do presente estudo.

Visamos, desta forma, identificar quais são os fundamentos teóricos acionados pelos docentes na realização da ação educativa em análise, observando, também, a recorrência de determinados construtos teóricos, característica que demonstra os pilares teóricos dessa ação e as tendências docentes em suas práticas pedagógicas. Para isso, conheçamos a correlação entre as representações do planejamento e da prática e as teorias subjacentes ao ensino de segunda língua, no Quadro 13, a seguir:

Quadro 13: Correlação entre as representações do planejamento e da prática e as teorias subjacentes ao ensino de segunda língua

Dimensões	Projeções e representações do planejamento e da prática	Fundamentos teóricos subjacentes
Abordagem (filosofia/crença)	<ul style="list-style-type: none"> - o contexto de ensino é composto por um perfil de falantes heterogêneo: há a co-presença de migrantes recém-chegados ao Brasil e que não são falantes da língua portuguesa e de migrantes já residentes no Brasil e que conhecem o nível básico da língua portuguesa; - o papel do professor possui as dimensões objetiva e subjetiva; - a abordagem de acolhimento busca solucionar cada questão problemática que surge no contexto da ação educativa em realização; 	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem Comunicativa: em referência ao conteúdo de interesse dos aprendizes e representativo das práticas sociais a que são expostos (Almeida Filho, 2011, 2012). - Pedagogia Crítica: em referência à interdisciplinaridade, inerente à natureza do ato pedagógico, para além de uma postura docente (Gadotti, 2007). - Abordagem Sociointeracional:

	<p>- currículo: abordagem de temas relacionados à saúde, infância, bem-estar e trabalho.</p>	<p>em referência às escolhas pedagógicas realizadas “em ação” e à sua ênfase na língua como interação, prática social e discurso (Ramos, 2017).</p> <p>- Papel do professor como profissional ativo e reflexivo (Kumaravadivalu, 2003).</p>
Concepção de língua	<p>- o uso da língua-alvo possui as finalidades de comunicação e interação entre os pares aprendiz-aprendiz, aprendiz-docente, aprendiz-observador e aprendiz-sociedade local.</p>	<p>- Concepção de língua como interação e comunicação.</p> <p>- Ensino de L2 em contexto de imersão: aprendizagem de língua intranacional/aprendizagem de segunda língua (Cunha, 2007).</p>
Concepção de ensino	<p>- planejamento de aula flexível para que sua gestão comporte os aspectos “pensar no outro” e “atender as suas demandas de aprendizagem para comunicação imediata e inserção social”;</p> <p>- concepção de ensino que busca responder às demandas e solicitações de conteúdo feitas pelos participantes da oficina;</p> <p>- concepção de ensino e aprendizagem fundamentada na frequência e intensidade do contato do aprendiz com a língua-alvo: quanto maior seu contato com a língua, maior a sua possibilidade de aprendizagem.</p>	<p>- Tipo: ensino de português como segunda língua. Situação: Português como língua oficial do Estado e, geralmente, a língua dominante na sociedade envolvente. Contexto: língua-alvo falada nos círculos públicos e no âmbito da sociedade. (Cunha, 2007).</p> <p>- Abordagem Sociointeracional: em referência à concepção de ensino e de planejamento flexível (Ramos, 2017).</p>
Objetivos	<p>- objetivo: o fortalecimento do relacionamento entre os participantes com a finalidade de promoção da aprendizagem da língua portuguesa.</p>	<p>- Metodologias ativas de aprendizagem: em referência aos princípios “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” e “ensinar exige tomada consciente de decisões”, inerentes ao ensinar e ao aprender (Freire, 1996).</p>
Interação	<p>- relação de proximidade entre os pares aprendiz-aprendiz, aprendiz-docente, aprendiz-observador, por meio de diálogos ao longo da oficina.</p> <p>- relação de proximidade entre o par aprendiz-aprendiz, com o uso da língua materna (crioulo</p>	<p>- Metodologias ativas de aprendizagem: em referência aos princípios “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” e “ensinar exige tomada consciente de decisões”, inerentes ao ensinar e ao</p>

	<p>haitiano, por exemplo).</p> <ul style="list-style-type: none"> - relação de distanciamento em casos específicos, quando um migrante não está disponível à participação da ação educativa nem à interação com os aprendizes e com a equipe do projeto; - relação de distanciamento entre a equipe do projeto e instituições parceiras, quando estas descumprem suas responsabilidades acordadas, dificultando ou impedindo a realização da ação educativa. 	<p>aprender (Freire, 1996).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abordagem multicêntrica na formulação de políticas públicas: em referência à parceria entre agentes governamentais e não-governamentais articulados para solucionar problemas coletivos (Lima, 2019). - Formulação de políticas públicas: em referência ao desalinhamento entre os agentes por falta de normativos ou documentos de orientação. O Estado, por meio da implementação de políticas públicas pode atuar na minimização desse desalinhamento. (Lima, 2019). - Planejamento Educacional: em relação à dimensão administrativa, a não realização das atividades-meio dificulta a execução de um projeto educacional (Santos, 2016).
<p>Métodos e técnicas de ensino de línguas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - metodologia de ensino baseada na construção coletiva da oficina, dependente da participação dos migrantes presentes; - gestão “em ação” do conteúdo a ser abordado em cada oficina, a depender do perfil do grupo participante; - suporte à aprendizagem por meio de diálogos entre os pares aprendizes-aprendizes, aprendizes-docentes e aprendizes-observadores; - uso da tradução sempre que o aprendiz sentir necessidade, com a finalidade de se inteirar das atividades em realização; - uso de perguntas-chave (perguntas norteadoras) com a finalidade de suporte à construção de um diálogo sobre o tema a ser discutido na oficina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem Sociointeracional: em referência ao método de construção coletiva e “em ação” da oficina, ao planejamento flexível e aberto, e à tendência de suporte à aprendizagem por meio do diálogo entre os pares (Ramos, 2017). - Método Direto: em referência à lógica de aquisição da língua primeiro na modalidade oral (falar a partir da escuta) e segundo na modalidade escrita (Larsen-Freeman e Anderson, 2011); - Método Direto: em referência a alguns de seus princípios: associação direta entre o idioma alvo e o significado;

	<ul style="list-style-type: none"> - uso de materiais autênticos para abordagem dos temas circulantes nas práticas sociais locais. - uso de revisão do conteúdo no início de cada oficina quando se objetiva retomar o conteúdo anteriormente discutido. - ensino do vocabulário por meio de uma abordagem lexical e do uso de técnicas como a construção coletiva de mapas mentais/ mapas semânticos. - uso de uma situação inicial para introduzir o tema a ser desenvolvido na oficina. - abordagem de ensino intercultural: cultura brasileira e cultura haitiana. - abordagem do erro como tentativas de uso da língua, realizadas pelo aprendiz. 	<p>ensino mediado pelo uso de imagens e objetos para demonstrar explicações ou significados; ênfase no ensino da oralidade (compreensão oral e ensino da fala); abordagem do vocabulário a partir da língua em uso (Larsen-Freeman e Anderson, 2011).</p> <p>- Método de Curran: em referência à sua concepção humanística de ensino e aos princípios: o professor é sensível à questões linguísticas e pessoais do aprendiz que já passou pelo processo crítico da migração; uso da tradução, para reduzir a ansiedade e facilitar o entendimento do conteúdo abordado; e o uso da língua materna (Oliveira, 2014).</p> <p>*Obs.: nem todos os fundamentos do Método Direto e do Método de Curran se encontram na prática educativa em análise.</p> <p>- Método Comunicativo Intercultural: em referência às atitudes interculturais que implicam em evitar o etnocentrismo; à habilidade de interpretar os eventos culturais da língua-alvo e relacioná-lo aos eventos de sua própria cultura; e a consciência crítica cultural (Oliveira, 2014).</p> <p>- Pedagogia Crítica: em referência à etapa de investigação temática, do método de ensino de Paulo Freire, segundo a qual “o planejamento das práticas educativas deve ser baseado nos conteúdos coletados em sala de aula” (Gadotti, 2007).</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - uso de lousa branco, quando disponível; - caneta para lousa branca; 	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem Comunicativa: em referência ao uso de materiais autênticos para

	<ul style="list-style-type: none"> - uso de materiais autênticos: revistas em quadrinho (HQ), charges, campanhas publicitárias sobre temas sociais, materiais de instituições como as bancárias (boleto, extrato bancário, formulários). 	desenvolvimento da prática pedagógica (Sant’Anna, Spaziani e Góes, 2014).
Estratégias pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - uso da estratégia de escuta sensível dos aprendizes e de atenção às suas dúvidas; - as estratégias utilizadas são a revisão ou retomada da explicação do conteúdo e a exploração da participação dos aprendizes, mantendo a ideia de construção coletiva da oficina e do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologias ativas de aprendizagem: em referência ao princípio “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” inerentes ao ensino (Freire, 1996).
Atitudes e tendências docentes	<ul style="list-style-type: none"> - repensar o planejamento de aula “em ação”, visando se adequar ao perfil do grupo participante e atender às demandas trazidas pelos participantes; - incentivar a participação dos aprendizes na construção da oficina, desde o início até o seu término; - relacionar os conteúdos abordados à cultura brasileira e à cultura dos migrantes (no caso, a cultura haitiana). - incentivar a comunicação entre os pares na realização das oficinas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogia Crítica: em referência à etapa de investigação temática, do método de ensino de Paulo Freire, segundo a qual “o planejamento das práticas educativas deve ser baseado nos conteúdos coletados em sala de aula” (Gadotti, 2007). - Método Comunicativo Intercultural: em referência ao papel do professor como um agente que incentiva os aprendizes na busca por conhecimentos sobre a comunidade de fala da língua-alvo; ao papel do professor como o responsável por prover aos aprendizes conhecimentos culturais, combatendo os estereótipos; e às atividades que viabilizam a abordagem de comportamentos sociais e culturais das comunidades em interação (Oliveira, 2014).
Direção e intensidade da participação	<ul style="list-style-type: none"> - em alguns momentos há o questionamento de atitudes docentes, por exemplo, mas também há o esclarecimento sobre a sua fundamentação, oscilando entre a direção desaprovadora e aprovadora. - em casos específicos há a direção de participação negativa ou desfavorável, quando 	

	um aprendiz se recusa a participar ativamente das atividades que compõem a oficina.	
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Para o momento, detenhamo-nos à terceira análise proposta, na subseção que se segue, relativa ao instrumento de coleta de dados “questionário”, aplicado a participantes e ex-participantes do projeto de extensão em foco.

4.3 Questionários aplicados a participantes e ex-participantes do projeto

Conforme comentado em metodologia, nesta etapa analisamos os questionários aplicados a participantes e ex-participantes do projeto e buscamos cumprir os três objetivos de pesquisa. Por meio da análise dos questionários 1 e 2, aproximamo-nos mais do primeiro e do terceiro objetivo, a saber, identificar a abordagem de ensino de línguas desenvolvida na ação educativa e desvelar o seu Marco Referencial nas dimensões política e pedagógica.

Por meio da abordagem do questionário 3, aproximamo-nos do segundo objetivo, sendo este desvelar características e elementos essenciais ao ensino de LAc. Isto porque o terceiro questionário aborda as dimensões administrativa e comunitária de um planejamento de ensino, dimensões fundamentais à implementação e manutenção de uma ação educativa e que podem ser direcionadas pelas avaliações e projeções feitas pelos participantes do projeto, uma vez que eles conhecem seu funcionamento e discutem entre si sobre sua sustentabilidade.

Considerando a finalidade de cada um dos três questionários, organizamos suas análises da seguinte maneira: no subitem “a” aplicamos a análise de conteúdo aos questionários 1 e 2; no subitem “b” abordamos a discussão teórica das dimensões pedagógica, política e administrativa identificadas na análise de conteúdo do item anterior; e, por fim, no subitem “c”, abordamos o questionário 3 a partir de uma leitura atenta, visando à elaboração de uma síntese cuidadosa das avaliações e projeções feitas pelos participantes da pesquisa, em resposta à investigação sobre “o que eles desejam” para o futuro desta ação educativa.

(a) Análise de Conteúdo: índices a partir da experiência docente

Na primeira fase de seleção e exploração dos dados, utilizamos para a análise dos enunciados os índices frequência, intensidade e direção, diagnosticando a representatividade e a exaustividade dos dados. Posteriormente, na segunda fase de exploração dos dados, os conteúdos abordados nos

revelaram os índices valores, dos fins e dos meios, interação, direção e intensidade, previstos pela Análise de Conteúdo. Para a interpretação, relacionamos esses índices às temáticas da área de ensino de línguas e de planejamento, elucidadas pelas respostas dos questionários.

A análise de conteúdo apresentada, a seguir, reflete os índices e as temáticas em correlação:

- **Formação pedagógica: reuniões, leituras, discussões e pesquisa**

(i) Formação teórica e prática

Excerto 1: “[...] O projeto era um espaço de formação teórica e prática. Lá, li e discuti textos que foram marcantes na minha trajetória acadêmica, aprendi muito [...].” (Participante A)

Excerto 2: “[...] No que diz respeito aos conhecimentos teóricos, [...] as leituras, e as conversas e debates com o grupo do projeto foram muito importantes. Em termos de conhecimentos práticos, a experiência em sala de aula que o projeto me proporcionou foi muito relevante [...].” (Participante A)

Excerto 3: “Contribuiu de maneira significativa para minha formação, não apenas como professor de português para imigrantes e refugiados, mas também como educador, mediador e profissional da linguagem. [...] a participação no projeto me proporcionou reflexão, discussão e (re)elaboração conjunta.” (Participante B)

Excerto 4: “[...] Durante os meus anos no projeto eu consegui me enxergar como professora.” (Participante D)

Excerto 5: “Sem dúvida a prática e atuação em campo foi o que mais proporcionou crescimento profissional [...] Contudo, o enriquecimento teórico dos encontros pedagógicos com os colegas docentes, a troca de experiências e o debate que acontecia também teve grande valor para minha formação.” (Participante E)

Identificação: valor cognitivo, valor prático, e valor relativo ao ego

Comentário: nesse item, os informantes respondem a respeito de suas experiências de atuação no projeto em relação à formação docente. A partir dos trechos acima, fica evidenciado o *valor cognitivo* dessa oportunidade para a formação docente dos participantes, a partir das crenças em relação ao próprio trabalho de que, em seu desenvolvimento, houve a oportunidade de acesso a discussões teóricas e a práticas pedagógicas que lhes resultaram em “muito aprendizado”

(Participante A) e em uma trajetória acadêmica “marcante” (Participante A); em crescimento profissional e enriquecimento teórico (Participante E); e, também, em reflexão, discussão e (re)elaboração conjunta (Participante B).

Nessa relação entre os participantes e o projeto, parece haver um sentimento comum a todos, o de que essa experiência foi “muito importante”, não sendo apenas mais uma dentre outras. Talvez essa importância se justifique pela formação integral, composta pela prática e pela teoria, característica pouco encontrada em outras situações de formação, que tendem a atendê-las individualmente – somente a formação teórica ou somente a formação prática. Por sua característica, o *valor prático* é evidenciado, segundo o qual os participantes tiveram a oportunidade de se reconhecerem em diversos papéis, tais como “professores” (Participante D), “professores de português para imigrantes e refugiados, educadores, mediadores e profissionais da linguagem” (Participante B).

Além disso, não podemos deixar de destacar que esses relatos desvelam, em certa medida, a abordagem de ensino desenvolvida no projeto, aspecto que investigamos neste estudo. Quando a participante ‘A’ afirma que “o projeto era um espaço de formação teórica e prática”, ela está caracterizando um modo de operar do projeto e, em outras palavras, algumas de suas finalidades. Há projetos que somente se ocupam da formação teórica docente, outros apenas de uma atuação social imediata. O projeto de que tratamos apresenta duas finalidades: a de formar seus colaboradores na prática, ao entregar um serviço à sociedade migrante, por meio da oferta do curso de língua portuguesa; e, também, a de formar teoricamente seus colaboradores, por meio das leituras e discussões realizadas no espaço das reuniões.

Identificação: Direção: positiva / Intensidade: (+)forte

Comentário: ao selecionarmos os enunciados e marcarmos os trechos que exprimem uma medida de intensidade, identificamos as avaliações (i) *direção “positiva”* e (2) *intensidade “+forte”*. Os enunciados exprimem uma tendência de experiência positiva a quem participa do projeto no que se refere à formação acadêmica. Projeta-se que, para os participantes, a experiência lhes trouxe ganhos em suas formações teórica e prática. Pelos relatos é possível observarmos ao menos três causas para esse resultado positivo: a atuação docente (nas oficinas de língua portuguesa), a leitura e discussão de textos, e, por fim, os diálogos e as trocas de experiência entre os colegas de projeto. Neste sentido, a metodologia de organização do projeto, ou seja, o modo como as atividades são realizadas, apresenta-se como uma das causas para a experiência positiva dos participantes.

(ii) Leituras e discussões: temáticas/conteúdos

(Leituras)

Excerto 1: “[...] sempre tínhamos nosso momento de leituras específicas que tratavam do assunto (didática, pedagogia, ensino de línguas) ou mesmo textos referentes a alguma temática específica levantada em reunião. Acredito que essa era uma forma de formação.” (Participante D)

Excerto 2: “Durante o projeto, fizemos muitas leituras e discussões em grupo em nossas reuniões semanais sobre vários temas. Líamos um texto, ou livro durante a semana e no dia da reunião debatíamos sobre ele. Dentro dessa temática, fizemos uma leitura sobre didática, lemos algumas obras de Paulo Freire e um ou dois textos sobre PLAc.” (Participante A)

Excerto 3: “Lembro-me em especial de leituras de textos de Rajagopalan, Faulstich, Calvet e alguns do Almeida Filho. Alguns textos de língua de acolhimento, [...] como textos da Lúcia Barbosa, por exemplo.” (Participante B)

Excerto 4: “Nós fizemos discussões sobre a leitura do livro Pedagogia da Autonomia do Paulo Freire, debatendo o papel do professor dentro de sala de aula [...]” (Participante C)

Excerto 5: “[...] durante as discussões internas do projeto [...] trazemos autores como Bauman, Paulo Freire, Grosso, entre muitos outros para construirmos uma prática consciente e embasada em teorias atuais que corroboram com nossa abordagem.” (Participante E)

(Discussões)

Excerto 6: “Acho que nunca conversamos diretamente sobre abordagem de ensino, pele menos não nas reuniões em que estive presente. [...] Conversávamos, geralmente, sobre ensino de PLAc e sobre métodos e técnicas que eram mais condizentes com o contexto no qual essa modalidade se aplica.” (Participante A)

Excerto 7: “Penso que não. Não lembro de discutirmos tipos de abordagens, diferenças entre elas [...]” (Participante A)

Excerto 8: “[...] falávamos muito sobre a necessidade do acolhimento do estudante, da maneira que ele vinha e com os desafios que ele trazia” (Participante C)

Excerto 9: “Sim. Durante as reuniões semanais, conversávamos com frequência sobre o emprego de práticas pedagógicas condizentes com a modalidade de ensino adotada pelo projeto, o PLAc, que possui motivações e características muito diferentes de outras, como LE e L2. [...]” (Participante A)

Identificação: valor prático e valor cognitivo

Comentário: no que se refere aos padrões de ação adotados pelo projeto, os trechos acima relatam que a realização de reuniões semanais e de discussões de leituras teóricas previamente selecionadas fazem parte da estrutura do projeto. Esse padrão de ação revela um compromisso do projeto com a formação teórica e prática dos participantes, característica recorrente entre as respostas ao questionário 1, em análise.

As leituras selecionadas e as discussões sobre elas, realizadas em reuniões, podem nos ajudar a responder ao questionamento sobre qual é a abordagem de ensino subjacente a essa ação educativa. Conforme informado nos relatos, as reuniões dedicadas à discussão dessas leituras, tinham como assuntos a serem tratados a “didática, pedagogia e ensino de línguas” (Participantes A e D), abordados a partir de temáticas específicas, tais como ensino, métodos e técnicas aplicáveis ao PLAc (Participante A); o papel do professor dentro da sala de aula (Participante C); e a necessidade de acolhimento (Participante C).

Ainda nesse caminho, os autores lidos, por estarem aliados a alguma vertente epistemológica da Linguística ou da Pedagogia, por escreverem sobre determinados conteúdos e não outros, também contribuem sobremaneira para a compreensão de que abordagem estamos falando. Assim, importa quais são os autores citados, a saber: Paulo Freire (pedagogia); Almeida Filho (ensino de segunda língua), Rajagopalan, Faustich, Calvet (política linguística); Bauman (identidade); Lúcia Barbosa e Grosso (PLAc).

Identificação: Intensidade: fraca, duvidosa

Comentário: ao tratar do tema abordagens de ensino, cada participante expressou uma compreensão do que seria discutir ou não sobre a abordagem de ensino proposta para essa ação educativa no âmbito do projeto, seja em reuniões, ou em outro momento.

A princípio, a participante “A” respondeu na direção negativa, entendendo que não fazia parte das práticas do projeto a discussão teórica sobre as abordagens de ensino. Seus enunciados, entretanto, exprimem dúvida, como em “acho que”, “não lembro” e “pelo menos não nas reuniões em que

estive presente”. Noutra momento, sua resposta complementa a anterior, comentando que não haveria, no projeto, a discussão sobre “os tipos de abordagens de ensino” e “as diferenças entre elas”.

No entanto, na sequência de enunciados, a participante “A” afirma que no projeto se conversava sobre “o ensino de PLAc” e “sobre métodos e técnicas” mais condizentes com esse contexto. Após essa afirmativa, a ideia da participante sobre o que seria uma abordagem de ensino e o que seria o PLAc fica confusa. Falava-se sobre o ensino de PLAc, seus métodos e técnicas, mas não se falava sobre abordagens de ensino; então o PLAc seria o quê? Nos excertos 6 e 9, a participante “A” o denomina “modalidade de ensino”. Notamos que, sobre esse tópico, os enunciados não expressam convicção, o que deixa a dúvida se momentos para o tratamento do conceito de abordagem de ensino e seus tipos fazem ou não parte do projeto e se eles ocorreram ou não nas reuniões semanais. Dessa maneira, no que se refere ao relato dessa participante, devemos considerar que, dentre as temáticas da área de ensino de línguas discutidas ou comentadas está o “PLAc”, sem defini-lo como abordagem, método ou modalidade de ensino.

O participante ‘B’ lembrou que, no projeto, realizou a leitura de “alguns textos de língua de acolhimento”. A participante ‘C’ mencionou que havia muitas conversas sobre “a necessidade do acolhimento do estudante”, uma vez que este é um dos objetivos da ação educativa. Por fim, o participante ‘E’ citou uma autora da área de PLAc – *Grosso* – e comentou a abordagem se referindo a uma “prática consciente e embasada em teorias atuais” que estejam em consonância com a LAc.

Nesse sentido, observamos que há, entre os participantes, uma consciência a respeito do objetivo de ensino do português como língua “de acolhimento” ou “para o acolhimento”, formada a partir das atividades de leitura e discussão temática, realizadas nas reuniões periódicas do projeto.

(iii) Ensino e Pesquisa

Excerto: “Sem dúvida o projeto foi de extrema importância para minha formação epistemológica e prática de pesquisa. Foi, para mim, a porta de entrada para a iniciação científica; me possibilitou a escrita de diferentes trabalhos acadêmicos, a participação em eventos científicos e a construção de uma base mais sólida para seguir mais autonomamente minhas pesquisas” (Participante B)

Excerto: “[...] além de ser um projeto de extensão, desenvolvíamos um projeto de iniciação científica, e cada participante tinha um tema e leituras mais específicas.” (Participante C)

Excerto: “A partir das discussões semanais com os colegas eu aprofundei meu interesse pela pesquisa e participei de PIBIC's, PIBID's e posteriormente da escrita de um artigo sobre algumas experiências que tive nesses anos.” (Participante D)

Excerto: “[...] tive a oportunidade de inserir-me no universo da pesquisa pela contribuição na elaboração de banners e apresentações em eventos, como semanas universitárias da UnB. Os relatórios de atividade de extensão também contribuíram muito no desenvolvimento acadêmico.” (Participante E)

Identificação: valor cognitivo / Intensidade: (+) forte, apaixonada / Direção: positiva, aprovadora
Comentário: Ao responderem sobre a atuação do projeto no sentido da promoção da formação em pesquisa, todos os participantes relataram terem tido a oportunidade de se dedicarem à pesquisa no projeto, para além da atuação prática nas oficinas de ensino de língua portuguesa. Além da afirmativa para o espaço da pesquisa, os participantes demonstram um sentimento “apaixonado”, uma vez que a pesquisa configura-se como uma oportunidade a mais em suas formações acadêmicas, quando, inicialmente, aderiram a um projeto classificado como “de extensão”, não “de pesquisa”.

Também é possível perceber que a atuação na pesquisa ocorre gradativamente, a partir da experiência na extensão. Primeiro, por causa, por exemplo, da necessidade de apresentar essa experiência em eventos acadêmicos, corriqueiros na universidade, como a Semana Universitária da UnB, em que há representantes de todos os projetos de extensão cadastrados no Decanato de Extensão – DEX e a apresentação de seus resultados anuais para a comunidade acadêmica, os professores e a sociedade em geral. Segundo, porque, no desenvolvimento do projeto de extensão, surge a necessidade de avaliação de suas atividades e de registro dos dados analisados, geralmente em formato de artigo científico.

Nessa perspectiva, pode haver o incentivo concomitante à adesão do Programa de Iniciação Científica – PIBIC, utilizando-se das práticas já realizadas na extensão e das demandas de pesquisa ali existentes. Dessa forma, o participante utiliza de sua experiência na extensão para realizar uma pesquisa científica e para redigi-la em formato de artigo científico, com fins de publicação. Um trecho de relato que representa esse padrão de ação é o da participante D, segundo o qual “aprofundei meu interesse pela pesquisa e participei de PIBIC's, PIBID's e, posteriormente, da escrita de um artigo sobre algumas experiências que tive nesses anos”. Esse relato é semelhante ao dos outros participantes.

- **Formação docente: planejamento**

(i) organizacional: estrutura, divisão de funções, funcionamento

Excerto 1: “Não me apresentaram o projeto pedagógico do curso.” (Participante A)

Excerto 2: “Acredito que ainda estávamos elaborando esse projeto, havia apenas o projeto de extensão criado pelo professor Umberto” (Participante C)

Excerto 3: “[...] sempre que entravam colegas novos ao projeto nós explicávamos nossa perspectiva de trabalho, normalmente durante as reuniões com o grupo. Além da apresentação oral do projeto, também contamos com os artigos e publicações produzidos com base no projeto para conhecermos mais a fundo as questões pedagógicas.” (Participante E)

Excerto 4: “Conheci o coordenador do projeto [...] e ele me comentou sobre as práticas do projeto [...]. Então, me convidou para participar das reuniões e para ir um dia ao Varjão para conhecer o projeto mais de perto, in loco. [...] Percebi um caminho semelhante com outros participantes, mas alguns eram convidados por outros participantes que acreditavam no projeto.” (Participante B)

Excerto 5: “Assim que entrei, o professor orientador e os participantes mais antigos apresentaram o projeto para mim [...] eles explicaram que os participantes eram divididos em professores e observadores. Os professores regiam as aulas, geralmente, em duplas, e os observadores participavam da aula, não apenas observando [...] mas auxiliando os professores e os estudantes no que fosse necessário. Os observadores, geralmente, eram estudantes dos primeiros semestres do curso. Após um ou dois semestres, eles passavam a atuar também como professores. [...] Depois, era função de ambos produzir um relatório sobre a aula.” (Participante A)

Excerto 6: “Foi uma experiência positiva [...] O planejamento era produzido individualmente pelo professor, mas muitas vezes recebíamos contribuições de colegas, com ideias de temas e/ou atividades durante as reuniões semanais.” (Participante A)

Excerto 7: “[...] aprendi muito com as contribuições do Prof. Umberto e dos colegas que passaram pelo projeto. [...]” (Participante A)

Excerto 8: “Como as reuniões eram frequentes (víamos a necessidade disso), discutíamos sempre a aula anterior e a próxima aula, pensando conjuntamente e buscando se adequar a metodologia à abordagem proposta no projeto.” (Participante B)

Identificação: valor prático e valor social / Interação: proximidade / Direção: positiva

Comentário: Sobre o tópico “planejamento organizacional” do projeto, precisamos interpretar os dados com cautela, notando as nuances presentes nas respostas dos participantes e as temáticas abordadas. Realizamos a análise com cautela, pois, ao serem questionados quanto ao conhecimento sobre o documento “projeto pedagógico” da ação educativa (toda ação de extensão institucionalizada na universidade possui um projeto aprovado), cada participante elaborou uma resposta diferente, mas que parecem se complementar, resultando em um diagnóstico mais amplo do que eles consideram ser a proposta dessa atividade de extensão.

Pois bem, vejamos o que eles responderam. Observemos que, ao questionamento feito à participante ‘A’ acerca de ela ter conhecido ou não o projeto pedagógico da ação educativa, sua resposta foi negativa, ou seja, a ela não foi apresentado tal documento, o que nos induz ao diagnóstico inicial de que não faz parte das práticas do projeto apresentar esses documentos aos participantes. Entretanto, antes de concluirmos, é preciso vermos a recorrência dessa falta de conhecimento sobre o documento.

Seguindo nossa análise, notamos que de fato nenhum participante informou ter lido ou recebido tal documento. Contudo eles consideram ter conhecimento sobre os modos de funcionamento do projeto, como seu objetivo de ensino da língua portuguesa para as comunidades migrante e refugiadas, além de terem conhecimento prático sobre ele, uma vez que todos relataram ter passado pelas etapas de ouvirem falar sobre o projeto, seja por meio do próprio coordenador, seja por outros participantes, e de “visitarem” o projeto, participando de uma das reuniões ou vivenciando as oficinas, em uma das localidades de realização. Nessa perspectiva, os participantes ‘A’, ‘B’ e ‘E’ afirmam terem recebido uma “apresentação oral sobre o projeto” (excertos 3, 4 e 5).

Uma justificativa para a ausência da apresentação do documento sobre o projeto, enviado ao DEX para sua institucionalização, parece estar no relato da participante ‘C’, quando diz acreditar que “ainda estávamos elaborando esse projeto” (excerto 2), fazendo distinção entre o que seria o projeto de extensão redigido para envio ao DEX, e o que seria um projeto pedagógico específico para a ação educativa “oficinas de língua portuguesa”.

De certa forma, a compreensão da participante ‘C’ faz sentido, uma vez que, no geral, um projeto de extensão pode ou não ser constituído por uma ou mais ações. Nessa lógica, a oficina de língua portuguesa seria uma das ações do projeto de extensão. Sob outra perspectiva e ainda considerando

esse mesmo excerto, a participante pode ter exposto a compreensão de que a ação educativa é uma ação em desenvolvimento, o que lhe acarretaria, também, esse caráter “contínuo”, “flexível” e “aberto”, corroborando a ideia de “projeto pedagógico em construção”, portanto não possível de estar, naquele momento, prescrito em um documento.

Os excertos selecionados também nos informam sobre outros elementos que fazem parte do planejamento e da organização do projeto de extensão. Os relatos comentam, de modo descritivo, como é o percurso de cada participante no projeto, com base em uma divisão de funções atrelada ao tempo de participação e ao engajamento.

Em resposta, a participante ‘A’ comenta que “os participantes eram divididos em professores e observadores” (excerto 5), tendo uma divisão de papéis entre eles, na qual os professores eram os regentes da turma, atuando em dupla com um colega, e os observadores eram seus ajudantes, auxiliando na aplicação das atividades previstas. Ainda em sua resposta, há uma explanação do padrão de ação de como esses papéis devem surgir: num primeiro momento, o participante atua como observador e, num segundo momento, após meses de experiência, pode passar a atuar como professor regente.

Essas informações nos desvelam mais uma característica do projeto, a qual considera a divisão de papéis dos participantes, com fundamentação em uma questão pedagógica que prioriza o percurso formativo, uma vez que se preocupa com as etapas de observação e regência, uma dedicada à familiarização com o contexto educacional e outra dedicada à prática docente. Assim como em outros trechos, nota-se a coexistência de dois objetivos do projeto, a formação do participante e o atendimento linguístico direcionado aos migrantes e refugiados das regiões onde o projeto é desenvolvido. Por isso, e pela organização da prática docente em dupla, evidencia-se a metodologia do projeto no que se refere ao seu padrão de funcionamento.

Outra característica que os relatos revelam é quanto a uma relação de proximidade entre os integrantes do projeto, identificada nas atividades coletivas e frequentes como as reuniões semanais, momento que oportunizava as trocas de ideias entre colegas e a colaboração para os planejamentos de aula e de elaboração de materiais didáticos. Tais informações encontram-se nos excertos 6, 7 e 8, como em: “muitas vezes recebíamos contribuições de colegas, com ideias de temas e/ou atividades durante as reuniões semanais” (excerto 6, participante ‘A’).

Portanto, ao ser questionada (participante ‘A’) sobre a sua formação como elaborador de materiais didáticos e de planejamento pedagógico, a participante expressou que a experiência foi “positiva” (excerto 6). Ainda, ao contextualizar a resposta, notamos que a metodologia descrita para essa formação é um trabalho colaborativo entre todos os integrantes do projeto, os quais, em reunião, compartilhavam experiências, opiniões e ideias sobre as aulas futuras. Dessa forma, compreendemos que a avaliação positiva se refere a essa experiência de trabalho colaborativo.

Em outro trecho à frente, ao dizer que aprendeu “muito com as contribuições do Prof. Umberto Euzébio e dos colegas que passaram pelo projeto” (excerto 8), a informante revela que o projeto é organizado de maneira que o coordenador do curso e os participantes dialoguem sobre as atividades planejadas. Por fim, a categoria da interação, ao identificar a proximidade, aponta para um modo de operar do projeto e uma atitude e crença dos participantes em relação ao próprio trabalho. Nesse caso, uma atitude colaborativa e reflexiva diante do trabalho pedagógico.

(ii) metodológico

Excerto 1: “Buscava usar, em minhas aulas, materiais autênticos, como notícias jornalísticas, folhetos de supermercado, imagens e textos de revistas entre outros. Ao comentar aspectos culturais brasileiros, buscava contemplar, também, os aspectos culturais do país de origem dos alunos. Ao tratar de um tema, preferia partir dos conhecimentos dos alunos para, então, discorrer sobre. Seleccionava temas em que pudessem ser trabalhadas questões relevantes para a realidade deles, que foram sugeridos por eles ou pelos quais demonstraram interesse em algum momento. Procurava abordar aspectos gramaticais de forma indutiva e contextualizada, priorizando a comunicação. Buscava realizar atividades que promovessem interação entre eles. Quando era necessário algum tipo de correção, buscava fazê-la sem gerar algum tipo de constrangimento, por exemplo, em vez de corrigir diretamente uma pronúncia incorreta, preferia, muitas vezes, apenas repetir a palavra com a pronúncia correta, dando ênfase na entonação. Esses são alguns métodos e técnicas que usava no projeto.” (Participante A)

Excerto 2: “[...] estímulo da língua portuguesa, mas não renunciando a outras línguas como estratégia de aprendizagem (como espanhol e francês); atividades com foco na oralidade – expressão oral individual e em interação com os colegas; dinâmicas de grupo com diferentes estratégias (aluno com mais proficiência e outro com menos; alunos com maior proximidade afetiva etc.); textos curtos para explorá-los com maior profundidade, com foco em estruturas léxicogramaticais imprescindíveis para a compreensão; muitas imagens, fotos, folhetos de supermercado (recursos mais imagéticos que de vídeos, por questão de recursos disponíveis) como

parte das atividades didáticas e como instrumentos para estimular a oralidade; tudo se escrevia no quadro para visualização da escrita em língua portuguesa (juntamente com outros materiais de leitura), mas não enfocávamos na habilidade escrita inicialmente, e sim na medida em que eles apresentavam esta demanda, como para construção de um currículo, por exemplo; sequência didática que se inicia e termina na mesma aula, tendo em vista que o fluxo de alunos migrantes é rotativo (há ausências, pelas próprias particularidades de seu contexto). ” (Participante B)

Excerto 3: “[...] entendemos que dentro desse contexto o melhor seria fazermos oficinas temáticas em vez de aulas, devido à grande rotatividade entre os alunos. ” (Participante C)

Excerto 4: “Acredito que usávamos bastante dos pressupostos da educação popular, por meio do diálogo e da escuta, recolhíamos as palavras geradoras – que são as demandas que os alunos traziam como prioridade – e montávamos oficinas temáticas a partir delas.” (Participante C)

Excerto 5: “O método com foco na língua oral para demandas imediatas dispunha de encontros coletivos com alunos em oficinas, não definindo metas em notas [...]. Nossa avaliação era puramente diagnóstica para identificar as demandas linguísticas e sociais dos alunos para que trabalhássemos essas questões específicas de forma funcional e prática. [...]” (Participante E)

Excerto 6: “Houve dias em que o planejamento era completamente modificado no início da aula, na percepção de outras demandas mais urgentes dos alunos no momento. É uma flexibilidade que a meu ver tem de estar prevista no planejamento. Já ocorreu de o material didático não funcionar ou não gerar o engajamento que gostaríamos [...] e esse material ter de ser repensado no momento da prática, utilizando de outros recursos didáticos, o próprio espaço físico, os alunos presentes, outros materiais disponíveis.” (Participante B)

Identificação: valor social / Interação: proximidade / Intensidade: apaixonada /

Direção: amigável, otimista

Comentário: ao responderem sobre a metodologia adotada na ação educativa, bem como sobre suas concepções metodológicas, aquelas que de fato utilizam em seus planejamentos pedagógicos, os participantes demonstraram fundamentar-se em um valor social e a uma atitude na direção otimista e amigável. Tais identificações se justificam pela descrição de um planejamento orientado tanto pelas demandas trazidas pelos aprendizes, relacionado ao aprendizado da língua portuguesa para uso imediato, nas práticas sociais locais, quanto pela perspectiva de ensino intercultural, que valoriza a língua materna dos aprendizes e a cultura de seu país de origem. Um dos relatos que

refletem esses fundamentos encontra-se no excerto 1, quando a participante ‘A’ diz que, em seu planejamento, “[...] selecionava temas em que pudessem ser trabalhadas questões relevantes para a realidade deles, que foram sugeridos por eles ou pelos quais demonstraram interesse em algum momento”.

A definição do formato de oficina para a ação educativa também indica tais fundamentos, considerando que a sua motivação também é a realidade do fluxo migratório das comunidades migrante e refugiadas; suas disponibilidades de tempo e de recursos para participarem de uma atividade como essa, de ensino e aprendizagem de uma língua; dentre outros fatores sociais que interferem no nível de comprometimento de cada sujeito com atividades dessa natureza.

Outras características desse formato são: (i) oficina temática, ou seja, baseada em temas e conteúdos representativos do cotidiano na cidade de destino, cuja cultura e práticas os aprendizes migrantes não dominam; (ii) planejamento flexível, ou seja, o conteúdo e as técnicas previstas para cada oficina podem sofrer alteração, parcial ou total, logo no início de sua realização, conforme a necessidade identificada pelo docente responsável; (iii) planejamento pedagógico com a previsão de início e término no mesmo dia, ou seja, sem ultrapassar mais de um dia de oficina.

Um dos relatos que descreve as características do formato oficina está representado pelo excerto 3, quando a participante ‘C’ comenta qual é o entendimento da equipe do projeto nesta questão: “[...] entendemos que dentro desse contexto o melhor seria fazermos oficinas temáticas em vez de aulas, devido à grande rotatividade entre os alunos”. Ainda sobre esse padrão de ação, temos o relato do participante ‘B’, quando afirma que “houve dias em que o planejamento era completamente modificado no início da aula, na percepção de outras demandas mais urgentes dos alunos no momento. É uma flexibilidade que a meu ver tem de estar prevista no planejamento [...]” (excerto 6).

Além disso, por meio do relato da participante ‘C’, no excerto 4, é possível visualizarmos parte da metodologia empregada no planejamento das oficinas: “acredito que usávamos bastante dos pressupostos da educação popular, por meio do diálogo e da escuta, recolhíamos as palavras geradoras – que são as demandas que os alunos traziam como prioridade – e montávamos oficinas temáticas a partir delas”. Nesse sentido, as respostas de todos os participantes desta pesquisa resultam na seguinte listagem de métodos, técnicas e recursos, utilizados, no geral, pelos docentes e observadores:

- **recursos:** uso de materiais autênticos, como notícias jornalísticas, folhetos de supermercado, imagens e textos de revistas, entre outros; uso de outras línguas, como francês, inglês e crioulo, além da língua portuguesa; uso de textos curtos para explorá-los com maior profundidade, com foco em estruturas léxico-gramaticais imprescindíveis para a compreensão; entre outros.
- **métodos:** ensino intercultural, valorizando a cultura brasileira e as culturas dos países de origem dos alunos; seleção de temas e conteúdos a partir dos interesses e sugestões dos aprendizes; abordagem de aspectos gramaticais de forma indutiva e contextualizada, priorizando a comunicação; uso de atividades interativas e dedicadas à expressão e compreensão oral; planejamento de sequências didáticas que iniciam e terminam na mesma oficina; e avaliação diagnóstica.
- **técnicas:** partir dos conhecimentos dos alunos para, então, explorar os temas e conteúdos a serem ensinados; uso da repetição para correção e aprendizagem, em vez de realizar uma correção direta de um erro da pronúncia na língua portuguesa; dinâmicas de grupo com diferentes estratégias (aluno com mais proficiência e outro com menos; alunos com maior proximidade afetiva etc.); uso da escrita apenas em atividades específicas, por exemplo, com o gênero textual currículo; entre outras.

(iii) da abordagem de ensino

Excerto 1: “Não fizemos uso, durante todo o tempo, de apenas uma abordagem. Acredito que é comum e produtivo o uso de mais de uma abordagem quando necessário. [...] No entanto, em meu entendimento, a abordagem norteadora das práticas pedagógicas adotadas no projeto era a Abordagem Comunicativa, [...] A meu ver, essa abordagem é a que parece mais condizer com a proposta do PLAc, modalidade de ensino de língua adotada pelo projeto, e, por isso, a mais utilizada por nós.” (Participante A)

Excerto 2: “Tenho entendido cada vez mais Língua de Acolhimento, além de uma perspectiva discursiva e pedagógica, como uma abordagem híbrida, que se interrelaciona diretamente com as abordagens sociointeracionista, intercultural e interdisciplinar para conceber o ensino de língua.” (Participante B)

Excerto 3: “Eu diria que a Língua de Acolhimento define a abordagem utilizada no projeto, na qual a língua é um instrumento de acesso à cultura e à sociedade e nós intermediamos esse processo de aprendizagem.” (Participante E)

Excerto 4: “O projeto têm como base a abordagem comunicativa mas acredito que caminhava junto com a sociocultural. Não percebi se uma sobressaiu a outra.” (Participante D)

Excerto 5: “Fizemos leituras sobre a abordagem interdisciplinar de ensino.” (Participante C)

Excerto 6: “A noção de abordagem foi se tornando mais clara para mim com a participação no projeto, tendo em vista que a questão da ‘abordagem de ensino’ é um eixo central na perspectiva de Língua de Acolhimento e diferenciador no que se refere a outras práticas de ensino de língua.” (Participante B)

Excerto 7: “Compreendo abordagem de ensino de língua como aquilo que orienta a forma com a qual conduzo meu planejamento, definindo [...] quais práticas pedagógicas eleger em minhas aulas. [...] Acredito que [...] em minhas escolhas pedagógicas, levarei em conta o papel ativo dos estudantes, suas contribuições e seus interesses. [...]” (Participante A)

Excerto 8: “Creio que as seguintes características eram fundamentais na compreensão da proposta (da língua de acolhimento) e atuação docente [...]: atenção ao migrante e escuta sensível com relação às suas necessidades, emergências e anseios no que se refere a sua nova vida como agente linguístico e cidadão da sociedade; língua como realidade inerentemente social e, portanto, meio para a interação entre sujeitos de uma comunidade (micro e macro); estruturas linguísticas (léxico-gramaticais) como forma de organização de pensamentos, experiências e realidades para a ação linguística do sujeito sociocultural; [...] língua como realidade multifacetada que, em especial no contexto do migrante, se relaciona e abrange aspectos – além de sociais e culturais – políticos, que envolvem questões de emprego, acesso à saúde e educação, situação legal no país, contextos de repressão e xenofobia (entre outros aspectos), o que exige um trabalho interdisciplinar, envolvendo conhecimentos de distintas áreas e diferentes profissionais, a fim de desenvolver um trabalho mais efetivo com o objetivo do acolhimento.” (Participante B)

Identificação: valor social, valor cognitivo / Interação: proximidade / Direção: amigável / Intensidade: convicção, afirmativa.

Comentário: neste tópico, os relatos respondem ao planejamento, no que se refere à abordagem de ensino desenvolvida na ação educativa. No geral, observamos que os participantes apresentam consciência teórica acerca do conceito de abordagem e, também, de quais são as abordagens de ensino que norteiam a ação educativa. Apesar de haver uma variação na abordagem apontada como norteadora do projeto, há uma resposta mais recorrente, a saber, a abordagem comunicativa em

primeiro plano, acompanhada de outras abordagens em segundo plano, formando, então, uma “abordagem híbrida” (Cf. Participantes ‘A’, ‘B’, ‘C’ e ‘D’). Ainda, junto a esse hibridismo, está os princípios da LAc, que fundamentam o trabalho pedagógico desenvolvido no projeto. No intuito de compreender, de modo mais detalhado, qual é a percepção dos participantes sobre a abordagem de ensino que praticam/praticaram no projeto, analisemos alguns dos enunciados selecionados.

Apesar do uso de modalizadores como “acredito”, “em meu entendimento” e “a meu ver”, ao concluir qual seria a abordagem de ensino praticada, a participante ‘A’ também utiliza de modo consistente o verbo “ser”, o qual exprime a ideia de afirmação para a Abordagem Comunicativa. Dessa maneira, por meio dos enunciados afirmativos, a participante demonstra ter consciência de qual é a abordagem de ensino adotada pelo projeto, no caso, a Abordagem Comunicativa, ainda que outras abordagens possam dialogar com essa e serem utilizadas em algum momento, já que também acredita que “não fizemos uso, durante todo o tempo, de apenas uma abordagem” (excerto 1).

Em complemento à sua afirmação, a participante explica de modo assertivo que essa abordagem é a que mais se relaciona à modalidade de ensino do projeto, a saber, o PLAc, levando-nos a inferir que ela tem consciência sobre essa prática de ensino e que ela faz tanto a distinção entre a “modalidade de ensino PLAc” e a “Abordagem Comunicativa”, quanto a relação entre elas, na prática.

Além disso, ao responder sobre a sua definição do conceito de abordagem de ensino de línguas a participante ‘A’ demonstra assertividade, afirmando qual é o conceito e ainda exemplificando-o na prática docente: “compreendo abordagem de ensino de língua como aquilo que orienta a forma com a qual conduzo meu planejamento, definindo [...] quais práticas pedagógicas eleger em minhas aulas. [...] Acredito que [...] em minhas escolhas pedagógicas, levarei em conta o papel ativo dos estudantes, suas contribuições e seus interesses. [...]” (excerto 7). Por ter consciência sobre tal conceito e aplicação, a participante também demonstrou consciência e convicção sobre suas escolhas pedagógicas.

Em sua definição, abordagem de ensino de línguas é o que “orienta a forma com a qual conduzo meu planejamento, definindo, por exemplo, quais práticas pedagógicas eleger em minhas aulas” e, não somente isso, sua construção está associada “tanto à concepção de língua quanto à de ensino de cada professor.” Assim, para se ter uma abordagem, o professor precisa estar consciente da concepção de língua que ele segue e da concepção de ensino que adota. Novamente, o trajeto aqui desenhado aponta para a importância e necessidade da consciência teórica e da formulação de escolhas para a

elaboração de uma abordagem de ensino. O valor cognitivo, nesse sentido, é visto como essencial à prática docente e ao ensino de línguas.

Nesse mesmo caminho, há outros participantes, segundo aos quais a ação educativa assume uma abordagem híbrida, na qual se relacionam mais de uma abordagem, tais como: abordagem comunicativa, abordagem interdisciplinar, abordagem sociocultural e a abordagem sociointercultural. Essa compreensão é justificada, novamente, pela importância da LAc como um fundamento para o planejamento e desenvolvimento dessa ação educativa.

Um dos relatos que melhor representa esse posicionamento é o do participante 'B', em que ele diz: "tenho entendido cada vez mais Língua de Acolhimento, além de uma perspectiva discursiva e pedagógica, como uma abordagem híbrida, que se inter-relaciona diretamente com as abordagens sociointeracionista, intercultural e interdisciplinar para conceber o ensino de língua" (excerto 2). À frente, o mesmo participante justifica que as próprias características da LAc exigem "um trabalho interdisciplinar, envolvendo conhecimentos de distintas áreas e diferentes profissionais, a fim de desenvolver um trabalho mais efetivo com o objetivo do acolhimento" (excerto 8).

O participante 'B', assim como a participante 'A', demonstra consciência teórica sobre abordagens de ensino, desvelando em seu relato que a abordagem se refere a uma concepção de língua, de ensino e de aprendizagem, adotada pelo professor responsável pelo planejamento pedagógico. Assim, língua é definida como: (i) "língua como realidade inerentemente social e, portanto, meio para a interação entre sujeitos de uma comunidade"; (ii) língua como "estruturas linguísticas (léxico-gramaticais) como forma de organização de pensamentos, experiências e realidades para a ação linguística do sujeito sociocultural"; (iii) "língua como realidade multifacetada que, em especial no contexto do migrante, relaciona-se e abrange aspectos – além de sociais e culturais – políticos, que envolvem questões de emprego, acesso à saúde e educação, situação legal no país, contextos de repressão e xenofobia (entre outros aspectos)" (Cf. excerto 8).

Por fim, o participante 'E' afirma, sem demonstrar dúvidas, que a LAc é a abordagem de ensino que orienta o planejamento da ação educativa. Em seu relato diz que "a Língua de Acolhimento define a abordagem utilizada no projeto, na qual a língua é um instrumento de acesso à cultura e à sociedade e nós intermediamos esse processo de aprendizagem".

- **Interação: relação entre os pares aprendiz-aprendiz e aprendiz-professor**

Excerto 1: “Não tive muitas dificuldades. À medida que íamos nos conhecendo melhor (os alunos e eu), a comunicação fluía naturalmente.” (Participante A)

Excerto 2: “Eu tive muita dificuldade de me comunicar com os alunos no início da minha participação, inclusive por não falar sua língua materna. Fui observando a relação interacional deles com meus outros colegas do projeto, percebendo diferentes estratégias e fui melhorando também minha comunicação com os migrantes. Afetividade, atenção, paciência e respeito foram fundamentais; interesse pelo que querem dizer e com o que também aprendemos com eles; colaboração de colegas migrantes de mesma língua materna e com maior conhecimento de língua portuguesa; uso ou tentativa de compreensão por meio de palavras em possíveis outras línguas (como espanhol ou francês). Enfim, considero que aos poucos fui desenvolvendo mais autonomia comunicacional com a comunidade migrante” (Participante B)

Excerto 3: “[...] a princípio a comunicação com os alunos [...] era bem complexa, pois demandava estratégias como o uso de desenhos, ilustrações, vídeos, mímicas, linguagem mais acessível [...] A interação pessoal, no entanto, normalmente era harmoniosa e o fato dos alunos que tive se comprometem bastante com as aulas ajudava bastante.” (Participante E)

Identificação: “Valor social” / Interação: proximidade / Direção: amigável, otimista

Comentário: ao responder sobre a comunicação entre o par professor-aprendiz, todos os participantes demonstraram terem vivenciado um processo gradativo, que se iniciou numa comunicação um pouco difícil e, após as interações entre eles, desenvolveu-se para uma comunicação mais fluida, mais natural e mais tranquila. A resposta da participante ‘A’ evidencia essa ideia de modo claro: “à medida que íamos nos conhecendo melhor (os alunos e eu), a comunicação fluía naturalmente” (excerto 1).

Observamos que os participantes também comentaram o que fizeram para que essa gradação fosse possível, ou seja, para que a comunicação entre eles não ficasse estagnada no modo “difícil” e, de fato, apresentasse uma melhora. O participante ‘E’ comenta ter utilizado algumas estratégias de comunicação como “o uso de desenhos, ilustrações, vídeos, mímicas, linguagem mais acessível” (excerto 3), de modo semelhante ao participante ‘B’, que também relata ter utilizado estratégias como “afetividade, atenção, paciência e respeito [...]; interesse pelo que querem dizer e com o que também aprendemos com eles; colaboração de colegas migrantes de mesma língua materna e com maior conhecimento de língua portuguesa; uso ou tentativa de compreensão por meio de palavras em possíveis outras línguas (como espanhol ou francês)” (excerto 2).

De modo mais detalhado, vejamos que a participante ‘A’ responde sobre a sua experiência de comunicação e interação com os aprendizes e, em sua percepção, à medida que os conhecia, a comunicação melhorava, aproximando-se de uma interação natural. Chamo a atenção para relação estabelecida pela docente ao dizer que os aprendizes e ela iam se conhecendo. É evidenciado aqui um sentimento de que a relação de proximidade era construída tanto por ela (professora), quanto pelos aprendizes, demonstrando uma atitude em relação ao modo de recepção e tratamento dos aprendizes na ação educativa e, dessa forma, indicando mais uma característica de sua abordagem.

Inferimos que essa característica pode estar associada à noção de acolhimento, conceito desenvolvido no ensino de português para refugiados e migrantes e subjacente a essa ação educativa. No enunciado, a categoria da interação identifica a proximidade atrelada a uma atitude e crença da participante ‘A’ em relação à sua comunicação com os aprendizes migrantes. Em sua crença, a melhora gradativa de sua comunicação com os alunos se dá pela aproximação entre ela e os alunos. Além disso, a participante demonstra ter tido uma experiência amigável e otimista, baseando-se na crença de que a melhora na comunicação entre ela e os alunos viria com o tempo e a partir do aprofundamento do conhecimento entre eles, da familiarização.

Essa postura otimista e amigável também está presente nos outros enunciados, quando, por exemplo, o participante ‘B’ considera que o desenvolvimento de sua comunicação com os migrantes e refugiados participantes se deu “aos poucos” e a partir da demonstração de interesse pelo que os aprendizes “queriam dizer”, sempre numa aproximação “afetuosa, respeitosa, paciente e atenta”.

De modo semelhante, o participante ‘E’ comenta que a melhora na comunicação viria da interação com os aprendizes e que, mesmo havendo algumas dificuldades, já era observável uma comunicação do tipo “harmoniosa”, o que nos leva a inferir que havia algum nível de controle dos conflitos nessa comunicação, possivelmente viabilizado pela postura otimista e amigável de todos os envolvidos na interação – aprendizes e professores.

- **Interação: a relação entre o projeto e seus parceiros**

Excerto 1: “[...] Durante muito tempo, [as aulas do projeto aconteciam em um espaço que conseguimos por intermédio do Instituto de Migrações e Direitos Humanos – IMDH, a Casa São José \[...\] algumas vezes, esqueciam-se de nos avisar que haveria um evento marcado](#), quando chagávamos lá, [não podíamos dar aula porque espaço já estava sendo usado. Um problema para parte dos estudantes](#) que moravam longe e precisavam pagar passagem.” (Participante A)

Identificação: valores sociais / Interação: distanciamento / Direção: desaprovadora

Comentário: para a realização da ação educativa “oficina de língua portuguesa”, o projeto possui parceria com algumas instituições, dentre elas o IMDH, que em um determinado período o apoiou viabilizando o acordo de uso do espaço físico chamado “Casa São José”. Por essa parceria identificamos uma solução para um problema, a saber, “onde realizar as aulas de língua portuguesa”, correspondendo ao “modo de alcançar o objetivo do projeto”.

Nessa linha tênue entre os objetivos e os modos de alcançá-los podem haver variáveis a serem respondidas ou atendidas e é nesse contexto que parcerias como a do IMDH ganham grande relevância. Não só a ação que visa ao atendimento linguístico de migrantes e refugiados caracteriza-se por valores sociais, mas também a colaboração de parceiros.

Contudo a relação entre o projeto e seus parceiros pode apresentar desafios, ainda que as partes estejam, a princípio, comprometida com o valor social. Quanto à interação, identificamos, nesse enunciado, o distanciamento entre a instituição Casa São José e o projeto, quando a instituição não se comunicava de modo claro, efetivo e com antecedência com os integrantes do projeto e, assim, prejudicava o andamento da ação. Conforme o relato, esse distanciamento gerava um sentimento negativo, pois uma de suas consequências era o prejuízo aos alunos, que se deslocavam até o local e voltavam para casa sem terem participado da oficina.

Nota-se no trecho “um problema para parte dos estudantes” um sentimento de preocupação da participante ‘A’ em relação a essa situação, não só porque a realização das oficinas tinha relevância para os envolvidos, mas porque o seu acesso era possível com muito esforço, uma vez que o deslocamento envolvia tempo e gasto financeiro. O padrão de comportamento esperado nessa relação seria o de proximidade, concretizado por uma comunicação mais efetiva e responsável.

Dessa forma, o distanciamento é evidenciado como um problema a ser superado, uma vez que influencia no andamento da ação, não sendo, pois, uma característica da abordagem ou da metodologia do projeto nem da ação educativa. Como temos identificado de modo recorrente em nossas análises, a característica mais condizente com a proposta desse projeto é a da “proximidade”, alinhada com a concepção de LAc e com o objetivo de integração social dos participantes.

Por fim, ao responder sobre as possíveis barreiras de impedimento da realização das atividades planejadas, a participante ‘A’ recordou um problema gerado a partir de uma comunicação pouco

eficiente com a administração do local onde as aulas ocorriam. Assim, identificamos no enunciado acima uma desaprovação do comportamento dos administradores quando “esqueciam” de avisar quanto à indisponibilidade temporária do espaço para as aulas.

Cabe notar que essa questão desvela os padrões de ação do que deve ser feito ou praticado pelo projeto. Nesse sentido, a participante desaprova o comportamento de uma das partes que viabilizam a realização da ação educativa e justifica a sua desaprovação com uma informação importante, ligada ao público atendido, que é a sua dificuldade de acessar o local das aulas devido aos poucos recursos financeiros, os quais não podiam ser desperdiçados.

A justificativa da participante revela um fundamento importante desse contexto específico de ensino e de atendimento social, que é a prática ser efetivamente planejada e operada de modo acessível e justo aos interesses e condições (sociais e financeiras) da comunidade atendida. Se o planejamento do parceiro “Casa São José” fosse guiado por esse fundamento, talvez essa barreira não tivesse existido, uma vez que todos os agentes envolvidos no planejamento dessa prática estariam atentos e sensíveis às demandas e condições do público-alvo.

- **Ensino e formação: perspectiva intercultural**

Excerto 1: “[...] aprendi muito [com as contribuições do Prof. Umberto Euzébio e dos colegas](#) que passaram pelo projeto. [Em sala de aula](#), pude colocar em prática o que vinha aprendendo [...] [e aprender muito por meio de trocas culturais.](#)” (Participante A)

Excerto 2: “[A atuação no projeto foi muito enriquecedora para minha formação em pesquisa](#). A experiência em [sala de aula com imigrantes e refugiados me despertou um grande interesse pela temática da migração](#). Conhecer essas pessoas e um pouco de suas histórias, me fez querer saber mais. [A partir dessa experiência, busquei conhecer um pouco da história de países como Síria, Haiti, Venezuela e Paquistão, e entender os conflitos que levaram tantas pessoas a ter de deixar suas casas em situação de tamanha vulnerabilidade](#). [Esse interesse me levou a investigar, em meu trabalho final de curso, o movimento migratório atual e a representação de refugiados no Twitter](#). Terminei esse estudo com a certeza de que há muito ainda por estudar, analisar, compreender, e, por isso, [pretendo seguir pesquisando dentro dessa temática.](#)” (Participante A)

Excerto 3: “[...] [Ao comentar aspectos culturais brasileiros, buscava contemplar, também, os aspectos culturais do país de origem dos alunos](#). Ao tratar de um tema, [preferia partir dos conhecimentos dos alunos](#) para, então, discorrer sobre ele. Selecionava temas em que pudessem ser

trabalhadas questões relevantes para a realidade deles, que foram sugeridos por eles ou pelos quais demonstraram interesse em algum momento. [...] Buscava realizar atividades que promovessem interação entre eles. [...]” (Participante A)

Excerto 4: “[...] desenvolvi um bom trabalho com eles sempre respeitando suas diferenças e limitações, mas sempre tentando uma aproximação para entender suas realidades e o lugar de falar de cada um, pois isso me garantia uma melhor eficácia ao preparar a aula, pensando não somente nos conteúdos mas também nas temáticas que eu iria trabalhar com eles.” (Participante D)

Identificação: valor cognitivo e social / Interação: proximidade / Intensidade: apaixonada, (+)forte, com convicção e engajamento / Direção: aprovadora, positiva.

Comentário: os enunciados acima nos dão margem para comentar sobre a abordagem de ensino intercultural. Observamos, no entanto, que há dois ângulos a serem analisados, o do ensino intercultural e o da formação para a interculturalidade porque, tanto a prática pedagógica comentada preocupa-se com o tratamento da cultura brasileira e das culturas dos países de origem dos aprendizes, quanto a experiência no projeto levou os participantes a se engajarem na busca pelo conhecimento intercultural, a fim de conhecerem melhor os migrantes e refugiados participantes das oficinas e suas origens.

Nesse sentido, a participante ‘A’ deixa claro que seu interesse na interculturalidade foi tamanho que ela se dedicou a leituras e à pesquisa, extrapolando o contexto de ensino e extensão inicialmente requerido pelo projeto, conforme seu relato: “[...] a partir dessa experiência, busquei conhecer um pouco da história de países como Síria, Haiti, Venezuela e Paquistão, e entender os conflitos que levaram tantas pessoas a ter de deixar suas casas em situação de tamanha vulnerabilidade. Esse interesse me levou a investigar, em meu trabalho final de curso, o movimento migratório atual e a representação de refugiados no Twitter.” (excerto 2).

Esse relato expõe um engajamento da participante não só com a ação do projeto, mas, de modo muito mais amplo, com a temática da migração. Ao que denota, a amplitude de sua relação com a temática se deu com o tempo de vivência e escuta das histórias de vida dos migrantes e refugiados. De fato, os estudos sobre migração são desafiadores, tratam de temas sensíveis e as pessoas que se identificam tendem a se dedicar a eles.

Para o momento, interessa-nos observar que o relato demonstra uma gradação no nível de proximidade com essa temática (além de temática, a migração é uma causa social para diversos grupos e instituições), iniciando-se no primeiro contato com imigrantes e refugiados por meio da sala de aula, onde a participante pôde ouvir diversas histórias de vida e, em seguida, despertar-se para a importância da temática da migração, chegando à sua pesquisa de conclusão de curso, cujo tema investigado foi “o movimento migratório atual e a representação de refugiados no Twitter”.

A análise da interação instiga-nos a refletir sobre os níveis de proximidade ou distanciamento entre os sujeitos e os sujeitos e as coisas. Nesse caso, os relatos acima nos revelam que os participantes do projeto vivenciaram uma proximidade com o coordenador, com os colegas de projeto e também como os alunos do curso, aspecto que também contribuiu para a formação intercultural deles, uma vez que, por meio dessa atitude de proximidade, houve as trocas culturais – nas reuniões, em discussões e conversas sobre a ação educativa e sobre os temas tratados, conforme o relato a seguir: “aprendi muito com as contribuições do Prof. Umberto Euzébio e dos colegas que passaram pelo projeto” (Participante A, excerto 1).

Consideramos que a *proximidade* tem sido indicada como uma característica presente no projeto e em sua ação educativa, uma vez que os participantes relatam identificação com a proximidade e não com o distanciamento nas relações interpessoais empreendidas. Assim, características como a afetividade e a cooperação são traços da abordagem empregada nessa ação. Outro elemento que nos direciona a essa consideração é o reconhecimento do aprendizado resultante de trocas culturais realizadas nesse contexto situacional, de ensino: “em sala de aula, pude colocar em prática o que vinha aprendendo [...] e aprender muito por meio de trocas culturais” (Participante A, excerto 1).

Por fim, avaliamos que os relatos indicam uma direção positiva e (+) forte porque se avalia que a experiência de atuação no projeto foi “muito enriquecedora” e, para a participante ‘A’, lhe despertou “um grande interesse” pela temática da migração. Porém, mais do que positiva, a direção dos enunciados exprime otimismo e a intensidade de convicção e engajamento. Isso porque, no caso da participante ‘A’, em seu desenvolvimento argumentativo há uma exposição de sua experiência para além do projeto, de modo pessoal e, aparentemente, “apaixonado”, e no caso do participante ‘E’, há uma demonstração de dedicação, aliada à preocupação social, em se relacionar com os aprendizes de modo respeitoso e próximo, “sempre tentando uma aproximação para entender suas realidades e o lugar de falar de cada um” (excerto 4).

Em um processo de engajamento gradual e contínuo, a participante ‘A’ aderiu ao projeto e foi sendo afetada pela experiência de modo que suas atitudes ultrapassaram as atividades obrigatórias do projeto, levando-a a “buscar” outros conhecimentos, a “investigar”, em um estudo acadêmico-científico, uma temática migratória, e, por fim, a desejar “seguir pesquisando”. Desse modo, a experiência demonstrou-se positiva e influenciou suas atitudes e crenças em relação ao trabalho.

Por fim, no que se refere à abordagem intercultural no ensino, os enunciados acima são compostos por uma série de escolhas pedagógicas que priorizam a proximidade entre os professores e os aprendizes, como, por exemplo, por meio da valorização da cultura e dos conhecimentos e necessidades dos aprendizes. Identificamos uma centralidade do trabalho pedagógico no aprendiz: a escolha do conteúdo parte dos conhecimentos dos alunos e de suas sugestões e interesses; ao elaborar o planejamento contemplam-se os aspectos culturais do país de origem dos alunos; ao realizar o planejamento, em sala de aula, prioriza-se a interação entre os alunos, o respeito às diferenças, às limitações individuais e ao lugar de fala de cada sujeito participante.

Por essas escolhas pedagógicas e por se apresentarem de modo recorrente (confirmada por vários participantes, também em outros momentos dessa análise), consideramos que a interação definida pela *proximidade* entre os pares professor-aprendiz e aprendiz-aprendiz é uma característica da prática de ensino desenvolvida nesta ação educativa.

- **Política linguística**

(natureza da ação educativa)

Excerto 1: “[...] no projeto pude entender o valor de ações como essa e percebê-las como políticas linguísticas.” (Participante A)

Excerto 2: “[...] oferecer um curso de língua portuguesa para imigrantes e refugiados, em um contexto em que se observa essa necessidade para o desenvolvimento desses sujeitos na sociedade, é uma política linguística.” (Participante B)

Excerto 3: “É (política linguística) pois possibilita acesso a artefatos culturais, ascensão social e diversas outras coisas que só podem ser alcançadas com a língua portuguesa, mudando a vida de diversas pessoas e grupos.” (Participante E)

Excerto 4: “Sim. O projeto surgiu a partir de demandas locais, o crescente número de imigrantes de sobrevivência que chegavam ao Distrito Federal; surgiu por meio institucional, a UnB; e foi criado

com o objetivo de ensinar português para um grupo que precisava – e tinha direito – de aprender a língua local, para, assim, ter acesso facilitado aos seus direitos sociais e maior possibilidade de inserção no mercado de trabalho.” (Participante A)

(discussão do termo)

Excerto 5: “Não me recordo de discutirmos o termo. Lembro de debatermos sobre a importância da criação de políticas públicas para o ensino de português para imigrantes de sobrevivência.” (Participante A)

Excerto 6: “[...] no projeto esse tema (política linguística) foi se tornando comum em pesquisas de iniciação científica e textos de leitura, de modo que era uma temática também discutida no projeto.” (Participante B)

Excerto 7: “Defino política linguística como uma ação formulada e desenvolvida em função da relação entre língua e sociedade. Tal ação tanto pode surgir através de instituições governamentais, por meio de legislações, por exemplo, quanto por intermédio da sociedade civil, a partir de demandas e ações locais.” (Participante A)

Identificação: valor social / Direção: afirmativa / Intensidade: +forte a moderada

Comentário: neste tópico, identificamos enunciados correspondentes à natureza da ação educativa e enunciados que tratam da discussão do conceito de política linguística.

Ao responder se a ação educativa é ou não uma política linguística, a participante ‘A’ expõe seu entendimento de que “sim” (excerto 1), é uma política linguística. Prosseguindo, acrescenta informações, justificando a sua afirmação. Para ela, a ação educativa “oficina de língua portuguesa” é uma resposta a uma demanda local, do Distrito Federal, surgida pelo “crescente número de imigrantes de sobrevivência”, e, também, é uma resposta a um direito desses sujeitos migrantes.

Sua resposta é bastante convicta, usando de afirmativas e informações bastante claras sobre a natureza e objetivos do projeto e da ação do curso de língua portuguesa. Também é notável a consciência sobre aspectos teóricos que fundamentariam o projeto, como o entendimento de que os “imigrantes de sobrevivência” possuem o “direito de acesso à língua local”. Na perspectiva da análise do valor social, parece-nos que há uma moral individual de solidariedade e de justiça.

Também, orientado por essa consciência, o participante ‘B’ afirma que o projeto se constitui uma política linguística por visar ao atendimento a uma necessidade social de integração dos sujeitos migrantes na sociedade receptora (excerto 2). Por sua vez, o participante ‘E’ afirma que essa ação educativa “é (política linguística), pois possibilita acesso a artefatos culturais, ascensão social e diversas outras coisas que só podem ser alcançadas com a língua portuguesa, mudando a vida de diversas pessoas e grupos” (excerto 3).

Em nossa análise, o reconhecimento do projeto como uma política linguística é mais uma característica importante, pois o categoriza dentre uma variedade de tipos de políticas públicas.

No que se refere à discussão conceitual, a participante ‘A’ descreveu o seu entendimento do termo política linguística “como uma ação formulada e desenvolvida em função da relação entre língua e sociedade” (excerto 7). Sob esse direcionamento, nos enunciados acima a participante justificou a sua resposta positiva, informando que “o projeto surgiu de demandas locais [...], surgiu por meio institucional [...]” e “foi criado com o objetivo de ensinar português para um grupo que precisava – e tinha direito [...] para, assim, ter acesso facilitado aos seus direitos sociais e maior possibilidade de inserção no mercado de trabalho.” (excerto 4). Por meio desses enunciados, fica evidenciada a relação entre língua e sociedade, que fundamentaria uma política linguística.

Por fim, apesar de, inicialmente, a participante ‘A’ afirmar que não havia a discussão do termo Política Linguística nas atividades do projeto, como, por exemplo, em suas reuniões, em seguida ela ponderou que havia a discussão sobre “a importância da criação de políticas públicas para o ensino de português para imigrantes de sobrevivência” (excerto 5), o que equivale a uma discussão sobre política linguística, visto que se trata da relação entre língua e sociedade.

Tal visão caminha na direção daquilo que o participante ‘B’ também relatou: a presença da discussão sobre política linguística, surgiu no projeto de modo gradativo, passando a ser um tema para leitura e para estudo na iniciação científica.

(b) Discussão por dimensões: Política, Pedagógica e Administrativa

- **Dimensão Política**

Segundo Vasconcellos (2007), o documento chamado Projeto Político-Pedagógico – PPP, de uma instituição ou de um curso, possui como objetivos gerais a definição e a orientação das ações educativas, em algumas dimensões. Neste momento, trataremos da *dimensão política*, cuja função é

esclarecer a referência geral, expressar o desejo e o compromisso do grupo (2007, p.178), elemento constituinte do Marco Referencial, o qual também tem por definição a função de expressar “a direção que a instituição escolheu, fundamentado em elementos teóricos da filosofia, das ciências, da fé” (2007, p.182), definindo, por exemplo, a sua visão de mundo, sua abordagem, seus valores, objetivos e compromissos.

Orientados por tais funções, abordaremos, a seguir, a *dimensão política* da ação educativa em estudo, visando à compreensão dos seguintes itens: princípios, objetivos gerais, abordagem, sua caracterização como uma política linguística e como política pública. Como fundamentação, retomaremos as análises de dados já realizadas, a saber, as análises da produção científica, dos relatórios de atividades e dos questionários. Além disso, consideraremos as discussões teóricas apresentadas neste estudo (Cf. Capítulo 2).

Nesse percurso, identificamos alguns princípios e objetivos do projeto de extensão em análise. De modo geral, Lopes, Rebouças e Euzébio (2019, p.170), informam que o planejamento da ação educativa desenvolvida no projeto de extensão se orienta por alguns princípios, tais como a promoção de uma política de acolhimento a migrantes e refugiados e de uma política de cooperação e paz entre Estados-nação; a promoção do acesso linguístico a esse público, visando à garantia de acesso a direitos previstos em lei e em acordos internacionais; a promoção da inclusão e da inserção social; a oferta do ensino da língua portuguesa para a comunicação e a interação.

Ao analisarmos as respostas aos questionários, pudemos confirmar que tais princípios estão presentes nas construções discursivas dos participantes do projeto, em especial quando retomam a ideia de que seus planejamentos e suas práticas são fundamentados na perspectiva do acolhimento e no reconhecimento da importância desse ensino para a autonomia da comunidade migrante em suas práticas sociais. Essa ideia é evidenciada no planejamento em diversos aspectos, como em seus objetivos específicos, em sua construção colaborativa (entre professores, observadores e coordenador e a comunidade migrante atendida), e, também, na definição dos conteúdos a serem abordados.

Assim, observamos que há uma relação entre esses princípios e os objetivos do projeto e da ação educativa, dividindo-se em objetivos formativos e de ensino. Por isso, por um lado, conforme os relatos dos participantes, os objetivos formativos fundamentam-se nesses princípios quando se preocupam com a formação docente sensível ao acolhimento e à interculturalidade e especializada no atendimento à comunidade migrante forçada. Nesse escopo, o projeto tem por objetivo a

formação teórica e prática dos graduandos que dele participa, desenvolvida por meio de atividades de extensão, ensino e pesquisa.

Algumas dessas atividades são: as reuniões periódicas; as leituras teóricas e suas discussões coletivas; as resoluções de conflitos elaboradas a partir das trocas de experiência e das reflexões críticas entre os participantes; a preparação de trabalhos acadêmicos para apresentação em eventos científicos – encontros, seminários e congressos; o desenvolvimento de pesquisa no programa de iniciação científica (PIBIC), entre outra.

Por outro lado, os objetivos de ensino se fundamentam nesses princípios quando se preocupam com o planejamento pedagógico flexível e em constante construção; receptivo a mudanças e ajustes; sensível à relação de proximidade entre os sujeitos em interação; de realização coletiva (trabalho desenvolvido por duplas e com divisão de papéis entre docentes e observadores), e que prioriza o atendimento às demandas linguísticas e culturais trazidas pelos aprendizes a cada oficina, a cada prática educativa.

Euzébio, Rebouças e Alencar (2015), lembram-nos de que, desde sua criação, o projeto visou ao planejamento de uma ação educativa fundamentada por uma prática de LAc. A proposta “surgiu a partir de vivências integradoras praticadas na Universidade de Brasília – UnB, em contato com o Instituto de Migrações e Direitos Humanos – IMDH, que apresentou um grupo de haitianos manifestando interesse em aulas de português” (2015, p.1).

Nesse sentido, a relação entre os princípios e os objetivos de formação e de ensino revelam um terceiro aspecto desse projeto: a sua configuração como política pública e, por conseguinte, política linguística.

Na primeira análise das publicações científicas, identificamos que Lopes, Rebouças e Euzébio (2019) reconhecem esse projeto como uma política pública inclusiva, uma vez que

[...] se ocupa do fornecimento de um curso de língua portuguesa às comunidades migrantes que apresentam vulnerabilidades, consciente de que, apesar das Leis mencionadas, o Estado tem apresentado deficiência na consolidação de uma política linguística para esse novo fluxo migratório (LOPES; REBOUÇAS; EUZÉBIO, 2019, p.169).

Ainda, por tal deficiência, atribuem à Universidade de Brasília e à sociedade civil o possível papel de “atores fomentadores de soluções e ações concretas nesse contexto social” (2019, p.169).

Na terceira análise – dos questionários, identificamos que os participantes e ex-participantes também reconhecem o projeto e sua ação educativa como uma política linguística, tanto por corresponder à definição de política linguística como “uma ação formulada e desenvolvida em função da relação entre língua e sociedade” (Participante ‘A’), quanto por “visar o atendimento a uma necessidade social de integração dos sujeitos migrantes na sociedade receptora” (Participante ‘B’) e, também, por dar “acesso a artefatos culturais, ascensão social e diversas outras coisas que só podem ser alcançadas com a língua portuguesa, mudando a vida de diversas pessoas e grupos” (Participante ‘E’).

Por fim, em todas as análises tivemos contato com recortes que nos direcionam a algumas considerações teóricas sobre a formulação dessa política. Primeiro, pautados em Lima (2019), adotamos o entendimento de que nesse projeto há uma abordagem multicêntrica na formulação de políticas públicas, por sua parceria entre agentes governamentais e não-governamentais, ainda que a Universidade seja entendida como um ator burocrata de nível de rua, articulados para solucionar um problema social coletivo, a saber, o atendimento linguístico e cultural da comunidade migrante forçada que se destina ao Distrito Federal, que carece de tais recursos para acessar outros direitos previstos em lei, além de se inserir na sociedade local e em suas práticas (sociais, culturais, discursivas).

Segundo, em reflexão sobre o planejamento educacional, concluímos que, apesar dos esforços de um trabalho participativo, o projeto apresenta um desalinhamento entre as instituições parceiras, por exemplo, quando os espaços físicos de realização das oficinas ficam indisponíveis temporariamente e sem aviso prévio. Na análise dos relatórios de atividades temos o relato de uma ocorrência que denuncia a dificuldade de acesso a um espaço físico destinado à realização das oficinas, atentando-se para o fato de que, além da indisponibilidade esporádica, também é perceptível a sua precariedade, acompanhada de uma complexidade imposta pela instituição, no que se refere ao fornecimento de materiais básicos de uso desse ambiente escolar.

Posteriormente, na análise dos questionários, identificamos um novo relato que também denuncia uma dificuldade de acesso a um espaço físico que, a princípio, deveria estar disponível à realização das oficinas nos dias e horários acordados, mas que, por vezes, era ocupado com outra atividade ou evento, cuja realização nada tinha a ver com esse projeto de extensão. Conforme já comentado, inferimos que esse tipo de ocorrência demonstra uma dificuldade de comunicação entre as instituições parceiras e a equipe do projeto, indicando uma relação de distanciamento por parte das

instituições, questão que causa instabilidade no planejamento da ação educativa e na estrutura organizacional do projeto.

Uma das razões para esse desalinhamento pode ser a falta de normativos ou documentos de orientação, por exemplo, quanto a atuação participativa de agentes multicêntricos. Lima (2019) adverte que, o Estado pode atuar na minimização desse desalinhamento ao implementar políticas públicas. Todavia, neste caso, não temos previsão de quando tal intervenção será tomada como prioridade.

Nesse cenário, a tarefa de intervenção para minimizar o desalinhamento acaba retornando ao coordenador do projeto e aos seus colaboradores e parceiros, com os quais deve buscar soluções conjuntas e avaliar a viabilidade de cada proposta. Assim, é preciso iniciar uma (re)avaliação da situação atual a partir de perguntas propositivas, tais como, (i) de que maneira os participantes diretos desse projeto – o coordenador, os professores e os observadores – podem intervir no modo de atuação das instituições parceiras e (ii) de que maneira as instituições parceiras podem rever o limite de seu compromisso, visando aprimorar e/ou ampliar o seu apoio e dar melhores condições de realização ao projeto? Essas são questões que indicam alguns dos desafios a serem superados pelo projeto e que devem ser tratados na fase do planejamento educacional e de sua revisão, geralmente realizada no início de cada ano letivo.

Superar desafios dessa natureza pode não ser uma tarefa fácil, uma vez que envolve outros atores e que não controlamos plenamente seus movimentos, ainda que haja um compromisso acordado. Todavia o planejamento educacional é uma etapa essencial ao bom andamento de uma ação educativa, sem o qual podem surgir impedimentos ou dificuldades em sua execução (SANTOS, 2016).

Conforme Santos (2016; 2014), o planejamento educacional possui ao menos três dimensões, a pedagógica, a administrativa e a estratégica, formando o que ele chama de “ciclo do planejamento educacional”. Nessa lógica, as três dimensões do planejamento realizam-se em relação de interdependência, o que impõe a máxima de que dificuldades ou insuficiências em uma delas pode interferir negativamente em outras dimensões, prejudicando ou invalidando o planejamento integral ou parcialmente.

Santos (2016) adverte que o ciclo do planejamento educacional precisa e deve ser tratado com seriedade, dado o risco de não execução de um projeto educacional, advindo de um planejamento

instável ou não confiável. Dessa forma, sugerimos a asserção de que todos os agentes envolvidos nesse planejamento, seja governamental ou não-governamental, conscientizem-se das dimensões do planejamento e tenham a clareza de suas atribuições e responsabilidades em cada uma delas.

Grosso modo, todos os agentes desse planejamento precisam, primeiro, responder à dimensão pedagógica, conhecendo as concepções políticas e filosóficas que fundamentam a ação educativa proposta pelo projeto de extensão (SANTOS, 2014), e partilhando de sua visão de mundo, seus princípios, objetivos e abordagem. Assim, o alinhamento entre as partes é construído desde a primeira dimensão do planejamento e mantido até a última.

Da mesma forma, precisam responder à dimensão administrativa, comprometendo-se com as atividades-meio definidas no planejamento educacional, conscientes de que o não cumprimento delas causa prejuízos ao planejamento, impedindo a realização da ação educativa e inviabilizando uma gestão de qualidade.

Por último, precisam responder à dimensão estratégica, criando condições para uma melhor tomada de decisões pelo coordenador do projeto, em permanente diálogo com os outros atores, visando à implantação das ações concretas e, posteriormente, a avaliação/discussão dos resultados.

Por esse ciclo, elucidamos que a responsabilidade do planejamento educacional deve ser sentida, efetivamente, por todos os agentes participantes dela, diluindo-se a possível ideia de que a responsabilidade pelo planejamento e por sua gestão seria tão somente do coordenador do projeto, proponente da ação de extensão e ator diretamente ligado ao agente governamental “Universidade de Brasília”. Tal visão é distorcida quando entendemos que somente esse ator não é capaz de propor todas as soluções e, assim, de superar todos os desafios surgidos em um projeto educacional.

Tão importante quanto o planejamento participativo é a definição clara da abordagem de ensino da ação educativa que se deseja realizar. Conforme os resultados deste estudo, a sua abordagem de ensino é comprometida com a proposta de acolhimento linguístico e cultural, para fins de inserção e integração social da comunidade migrante forçada na comunidade brasileira e, em especial, na comunidade brasiliense. Sua composição é híbrida, por partilhar de princípios, métodos e técnicas encontrados em mais de uma abordagem de ensino.

Objetivamente, essa ação educativa pode ser compreendida pela perspectiva da condição “Pós-método”, proposta por Pennycook (1989) e Kumaravadivelu (1994, 2003), segundo a qual uma

prática de ensino atualizada não deve se restringir a um único método ou abordagem, mas libertar-se dessa imposição, herdada de uma concepção de ensino de línguas tradicional. Conforme a tradição, em cada época há uma única abordagem ou método de ensino capaz de garantir o processo de ensino e a aprendizagem esperados pelos aprendizes, dada a ruptura temporal com as teorias aceitas em períodos anteriores.

Assim, a partir de nossas análises, chegamos ao entendimento de que a ação educativa de referência tem sido fundamentada em uma abordagem de ensino híbrida, evidentemente determinada pelos princípios da LAC, na qual tem-se utilizado como suporte abordagens e métodos em cooperação, como a Abordagem Comunicativa, a Abordagem Interdisciplinar, a Abordagem Sociocultural e a Abordagem Sociointercional, todas submetidas a visões de língua e de ensino voltados para a prática comunicativa e interacional.

Além disso, em diversos momentos os dados ressaltaram uma prática de escuta ativa, tanto para atenção aos participantes, quanto para seleção de conteúdos e temáticas, técnica explorada pela Pedagogia crítica. Mattos Brahim (2020) comenta que essa nova abordagem do ensino de línguas tem se caracterizado por uma prática pedagógica mais próxima da pedagogia crítica, distante de uma visão tradicional e orientada por uma visão de língua como discurso e prática social. Nesse entendimento, a abordagem de ensino no período pós-método está alinhada com a perspectiva do letramento crítico, dedicada às pedagogias, aos letramentos e à educação linguística.

Nessa nova abordagem, o papel do professor pode ser entendido como o de um pensador estratégico e um intelectual transformador, justamente porque em seu trabalho docente não há somente a aplicação de planos de aula ou unidades didáticas, mas o planejamento educacional – uma atividade complexa, conforme Santos (2014, 2016); sua aplicação sob a perspectiva da flexibilidade e da mudança; sua avaliação e revisão constante, entre outras etapas que o processo de ensino pode exigir. Nas palavras de Kumaravadivelu (2003),

[...] para moldar a prática do ensino cotidiano, os professores precisam ter uma compreensão holística do que acontece na sala de aula. Eles precisam observar sistematicamente seu ensino, interpretar seus eventos de sala de aula, avaliar seus resultados, identificar problemas, encontrar soluções e experimentá-las para ver mais uma vez o que funciona e o que não. Em outras palavras, eles devem se tornar pensadores estratégicos, bem como praticantes de estratégia. Como pensadores estratégicos, eles precisam refletir sobre as necessidades específicas, desejos, situações e processos de aprendizagem e ensino. Como profissionais estratégicos, eles precisam desenvolver conhecimentos e habilidades necessários para a autoobservação, autoanálise e autoavaliação de seus próprios atos de ensino (KUMARAVADIVELU, 2003, p.9).

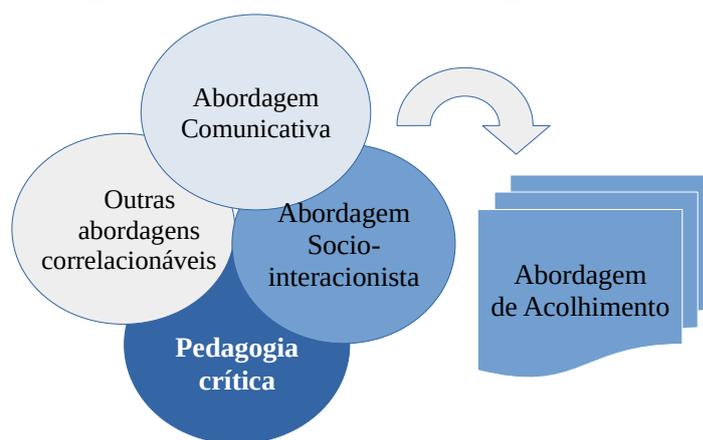
Nesse aspecto, considerando todos os elementos discutidos até aqui, faz sentido considerar que a

ação educativa em análise ocorre no entremeio da abordagem comunicativa e da condição pós-método, contemplando ao menos três relações implicadas pelo método e pelo pós-método:

- (i) Abordagem Comunicativa → método centrado no aprendiz → professor como profissional ativo e reflexivo → língua como comunicação.
- (ii) Abordagem Sociointeracionista → método centrado na aprendizagem → professor como profissional ativo e reflexivo → língua como interação e prática social.
- (iii) Pedagogia Crítica → pós-método → professor como intelectual transformador → língua como discurso e prática social.

A relação estabelecida entre os dados identificados pode ser representada no fluxograma, a seguir, no qual um conjunto de abordagens são acionadas para que a ação educativa seja efetivamente desenvolvida em favor de uma prática pedagógica de acolhimento.

Figura 5: Representação da abordagem híbrida para o ensino da língua de acolhimento



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Nessa representação (Figura 5), a Abordagem de Acolhimento é estabelecida à medida que o planejamento educacional, nas dimensões política e pedagógica, molda-se pelos fundamentos, métodos e técnicas disponíveis em outras abordagens de ensino que partilham de suas concepções de língua, ensino e aprendizagem.

A experiência docente dos colaboradores do projeto revelou-nos que a definição de língua nesta ação educativa pode ser sintetizada em, ao menos, três concepções: a língua como interação; a língua como discurso; e a língua como interdisciplinariedade.

A língua como interação é a língua como realidade inerentemente social e meio para a interação entre sujeitos. A língua como discurso são as estruturas linguísticas como forma de organização do

pensamento para a ação linguística do sujeito sociocultural, portanto, um sujeito ativo, consciente e que age pela linguagem. Por fim, a língua como interdisciplinariedade é a língua como realidade multifacetada, determinada pela relação entre língua e sociedade, relacionada aos aspectos sociais, culturais e políticos. Uma das possíveis representações concretas dessa visão de língua é a língua como um direito e como instrumento fundamental no acesso a bens e serviços como Educação e Saúde.

Assim, os participantes do projeto demonstraram, também, uma consciência teórica e uma consciência prática da Abordagem de Acolhimento. Em suas experiências, a consciência teórica foi desenvolvida por meio das atividades de leitura e discussão de textos em temáticas sobre didática, pedagogia e ensino de línguas. Alguns recortes temáticos são: o ensino de PLAc; métodos e técnicas para uma abordagem da LAc; a necessidade do acolhimento do estudante e o papel do professor na sala de aula.

Para reflexão coletiva sobre essa abordagem, podemos citar, dentre as leituras feitas, autores como Bauman, que trata da identidade e da migração; Lúcia Barbosa e Grosso, que tratam do conceito de Língua de Acolhimento e de suas implicações para o ensino; Calvet, que aborda o conceito de política linguística, seus tipos e modos de aplicação; e, por último, Paulo Freire, referência nos estudos da Pedagogia crítica.

Grosso (2010) dá atenção a fato de que hoje a LAc ocupa um papel social tão relevante que é indispensável que se reflita sobre seu significado e “suas implicações na prática pedagógica e no planejamento linguístico” (idem, p.63). Não em vão, a atividade reflexiva, em ocorrência dentro do projeto, gerou algumas assertivas sobre a língua acolhimento em construção no Brasil.

Publicação como a de Euzébio, Rebouças e Lopes (2018), participantes do projeto, que discute o conceito de LAc no contexto brasileiro, traz algumas dessas elucidações. Em uma breve compilação dessas elucidações, temos que:

- a LAc “envolve concepções sociopolíticas por parte de quem acolhe, e direciona as práticas pedagógicas a fim de se adequar às novas demandas da sociedade” (p.83);
- a LAc “é um campo em contínua construção teórica, política e social” (p.83);
- a prática do acolhimento “traz subsídios para que se estabeleçam contatos e vínculo entre a sociedade e o migrante” (p.80);
- a LAc “é uma ação de acolher em sua casa – uma sociedade agora compartilhada – por meio da língua considerada em sua abrangência social” (p.78);

- a LAc “é uma abordagem que se compõe pelo receber, perceber, ouvir, compreender, dar atenção” (p.78)
- a LAc “é um processo de manutenção de vínculo, de interação entre partes, no qual se busca promover o bem-estar, incluir e integrar” (p.78);
- a LAc, “entendida em sua dimensão sociocultural, surge como uma realidade manifestada em todos os setores – sejam eles ambientais, artísticos, econômicos, políticos ou sociais – que se encontram no país de chegada” (p.80);
- a LAc “é uma prática que exige um constante pensar no outro, em um viés de alteridade, no qual um modifica o outro em relação dialética, simbiótica” (p.78);
- a prática pedagógica de LAc “propõe repensar abordagens de ensino e, conseqüentemente, a metodologia a ser construída e desenvolvida, de modo que o migrante seja um sujeito ativo nesse processo” (p.81);
- a prática pedagógica de LAc implica ao papel do professor o caráter de “um mediador sensível a questões educacionais, sociais e linguísticas” (p.81);
- na prática pedagógica de LAc “o público-alvo orienta as ações docentes, com suas necessidades, escolhas, condições e história pessoal e social” (p.81);
- “uma abordagem que explora o contexto de língua de acolhimento traz em sua articulação uma perspectiva interdisciplinar, intercultural e sociointeracionista, que vai ao encontro de perspectivas vigotskianas (VIGOTSKI, 2002) e freirianas (FREIRE, 2011)”.

Já a consciência prática foi desenvolvida pela atividade docente, no planejamento das oficinas de língua portuguesa, na sua realização, e nas discussões coletivas e trocas de informações após cada oficina. A análise dos relatórios de atividades evidenciou a preocupação dos professores e observadores com os princípios e objetivos propostos para a ação educativa, os quais são notadamente determinados pela visão de LAc.

Nesse sentido, a consciência sobre a concepção de LAc pode ser reconhecida tanto no planejamento pedagógico, quanto em outros elementos do processo de ensino, como a relação entre os pares em interação, o currículo e a seleção de materiais, os métodos de ensino utilizados e as motivações utilizadas pelos docentes para fundamentarem suas atitudes e prática em sala de aula. Um traço bastante evidente dessa atitude acolhedora é a preferência por um planejamento aberto, flexível e ajustável às demandas e realidades identificadas no momento da realização da oficina, ou seja, “em ação”.

A Abordagem Comunicativa, por sua vez, encontra-se nas práticas pedagógicas e nas atitudes e

crenças docentes que se identificam com os seus objetivos, como o de “engajar o aprendiz no uso da língua” (RAMOS, 2017, p.41), provendo-lhe a oportunidade de vivenciar seu processo de aquisição linguística em um cenário semelhante ao do cotidiano, por meio de atividades ou tarefas de seu interesse ou necessidade (ALMEIDA FILHO, 2015).

Inferimos, portanto, que a Abordagem Comunicativa tem dialogado com a proposta de ensino da LAc na medida em que prioriza os interesses dos aprendizes, no que se refere aos conteúdos linguísticos e às práticas sociais e discursivas presentes na sociedade de destino, e que se dedica a criar condições para que eles possam, de fato, inserir-se na sociedade por meio das práticas linguísticas em língua portuguesa.

Almeida Filho (2015) reflete que, no que se refere ao planejamento, a Abordagem Comunicativa prioriza o conteúdo em relação ao ensino das normas gramaticais, uma vez que se preocupar com o aprendiz ativo no processo de aquisição da linguagem implica, também, “menor ênfase no ensinar” (idem, p.67) e maior ênfase nas atividades de práticas discursivas relevantes para a vida do aprendiz.

Nesse sentido, identificamos uma relação entre as práticas docentes expostas em nossas análises e as seguintes práticas, listadas por Almeida Filho (2015), que, segundo o autor, denotam uma postura comunicativa de ensinar e aprender uma segunda língua:

- (a) a tolerância sobre o papel de apoio da língua materna na aprendizagem de outra língua;
- (b) a representação de temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica;
- (c) a devida atenção a variáveis afetivas tais como ansiedade, inibições, empatia com as culturas dos povos que usam a língua-alvo e com os diferentes estilos de aprender.

As posturas mencionadas justificam a adoção da Abordagem Comunicativa em um planejamento de ensino de LAc, corroborando a ideia de que o corpo docente dessa ação educativa deve estar ciente de sua mudança de postura como professor, agora alinhada com os desafios de um ensino comunicativo e de acolhimento.

Dessa maneira, algumas atitudes docentes observadas na ação educativa que se relacionam às posturas comunicativas mencionadas acima, são:

- (a) a estratégia pedagógica de aproximação do par aprendiz-aprendiz para oportunizar o diálogo

- em língua materna (crioulo, francês, espanhol, entre outras);
- (b) a prática reflexiva, por meio de um planejamento pedagógico flexível, adotado como um recurso estratégico que busca priorizar o ensino dos conteúdos e temáticas trazidos pelos aprendizes em cada oficina, causando ajustes ou mudança integral no planejamento “em aula/ em ação”;
 - (c) a abordagem dos conteúdos em uma perspectiva dupla, a da cultura brasileira e da cultura do aprendiz, buscando jogar luz sobre a cultura local, sem negligenciar ou apagar a cultura de pertencimento do sujeito migrante, entendendo a interculturalidade é mais produtiva para a aprendizagem de uma segunda língua do que o apagamento de vozes e culturas.

Quanto ao item “a”, destacamos que a permissão para o uso da língua materna durante as oficinas é uma prática recorrente por todos os professores dessa ação educativa e que ela possui algumas motivações, tais como, o desejo de que todos os participantes da oficina, mesmo aqueles que estão no Brasil há poucos dias e ainda possuem conhecimentos em língua portuguesa, fiquem cientes dos conteúdos em discussão; o entendimento de que o uso da língua materna entre os aprendizes contribui positivamente para o aprendizado da língua portuguesa, diminuindo o estresse e a ansiedade por ainda não compreenderem tudo na língua-alvo, mas poderem tirar suas dúvidas com seu colega; e, por último, o desejo de que a oficina de língua portuguesa seja mais um espaço de acolhimento, de diálogo e de compartilhamento de ideias, dúvidas e dificuldades, do que um espaço de opressão, em que falar a língua portuguesa seja a finalidade única.

Quanto aos itens “b” e “c”, o relato da Participante ‘A’ representa tais atitudes docentes: “[...] ao comentar aspectos culturais brasileiros, buscava contemplar, também, os aspectos culturais do país de origem dos alunos. Ao tratar de um tema, preferia partir dos conhecimentos dos alunos para, então, discorrer sobre. Seleccionava temas em que pudessem ser trabalhadas questões relevantes para a realidade deles, que foram sugeridos por eles ou pelos quais demonstraram interesse em algum momento. Procurava abordar aspectos gramaticais de forma indutiva e contextualizada, priorizando a comunicação”.

Outras abordagens como a Sociointeracionista também são observáveis em nossas análises, por exemplo, em relatos docentes e em descrições da prática pedagógica, registradas nos relatórios de atividades.

No que se refere ao aspecto pedagógico, a Abordagem Sociointeracional possui como objetivo “que os aprendizes alcancem a interação, considerando os contextos socioculturais dos usos linguísticos”

(RAMOS, 2017, p.43), e que essa interação se dê de forma consciente, na perspectiva da ação, na qual “quem fala age e provoca em seu interlocutor uma ação, estabelecendo, assim, o ato interacional”.

No que se refere ao planejamento, a Abordagem Sociointeracionista intensifica a premissa de que o conhecimento não é dado por modelos, mas “construído nas instâncias de interação” (RAMOS, 2017, p.43), e, assim, reforça uma característica já presente na ação educativa em análise, o seu caráter flexível, aberto e em constante construção, indicado em vários momentos desse estudo. Por fim, essa abordagem persegue o princípio da interculturalidade, presente na Abordagem Comunicativa, mas, agora, projetado com maior importância.

A Abordagem Sociointeracionista encontra-se nos relatos dos professores quando afirmam, por exemplo, que o planejamento pedagógico estava em construção, em constante elaboração e mudança, conforme comentam a Participante ‘C’ “acredito que ainda estávamos elaborando esse projeto” e o Participante ‘B’ “é uma flexibilidade que a meu ver tem de estar prevista no planejamento”.

De modo marcante, observamos a perspectiva intercultural direcionada tanto para a formação profissional quanto para o ensino de línguas. Dessa maneira, alguns relatos de professores desvelaram experiências pessoais, vivenciadas no projeto, que lhes abriram os olhos para a importância do interesse nas culturas “do outro”, e, também, experiências profissionais de situações em que adotaram uma prática pedagógica fundamentada pelo ensino intercultural.

O relato da Participante ‘A’ retoma essas duas abordagens da interculturalidade ao relacionar a experiência intercultural da sala de aula como causa de sua experiência intercultural no âmbito da pesquisa (formação profissional): “a experiência em sala de aula com imigrantes e refugiados me despertou um grande interesse pela temática da migração. Conhecer essas pessoas e um pouco de suas histórias, fez-me querer saber mais. A partir dessa experiência, busquei conhecer um pouco da história de países como Síria, Haiti, Venezuela e Paquistão, e entender os conflitos que levaram tantas pessoas a ter de deixar suas casas [...]”.

Relacionamos, também, a essa abordagem, algumas atitudes docentes descritas nos relatórios de atividades, por exemplo, as que se preocupam com o uso da língua portuguesa com a finalidade de comunicação e interação entre os pares aprendiz-aprendiz, aprendiz-docente, aprendiz-observador e aprendiz-sociedade local; as que incentivam a participação dos aprendizes na construção da oficina,

desde o início até o seu término; as que relacionam os conteúdos abordados à cultura brasileira e à cultura dos migrantes.

A Pedagogia Crítica, última abordagem a tecermos comentário, tem sua representação nas práticas pedagógicas e nas atitudes docentes que se norteiam pelos entendimentos de que (i) a finalidade da educação é a transformação social, engajada em uma prática de ensino crítico e que problematiza a realidade social (GADOTTI, 2007), e de que, (ii) para que esse ensino seja possível, o papel do professor deve ser o de intelectual transformador (GIROUX, 1988; KUMARAVADIVELU, 2003).

O educador Paulo Freire define a educação transformadora como aquela que é conscientizadora, problematizadora, interdisciplinar, crítica e para a liberdade. Por esses princípios, acreditamos que há uma relação profícua entre essa abordagem de ensino e a abordagem da LAc.

Conforme nosso estudo, a abordagem da LAc dá condições para que o planejamento pedagógico considere as experiências de vida dos aprendizes, seus conhecimentos e seus objetivos como fatores definidores daquilo que fará ou não parte de sua composição. A Pedagogia Crítica, por sua vez, disponibiliza aos professores de LAc uma visão holística do ensino e da aprendizagem, voltada para as experiências dos sujeitos em interação, e uma metodologia de ensino que dá suporte à aplicação desse planejamento.

Ao comentar sobre a prática de leitura e discussão teórica realizada no projeto, a participante “C” informou que, em seu período de participação, o grupo compartilhou leituras sobre a abordagem interdisciplinar de ensino e a leitura da obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, com a finalidade de debater o papel do professor dentro da sala de aula.

A metodologia crítica identificada em nossas análises é o método de ensino para adultos, de Paulo Freire, constituído por três etapas, a saber, (a) a investigação temática, (b) a tematização, e (c) a problematização. Essas etapas são comentadas pelos participantes do projeto, indicando-as como uma prática frequente entre eles.

Neste método, a visão de ensino proposta é aquela que valoriza a experiência em sala de aula e que parte dos conhecimentos e culturas dos aprendizes, representada, por exemplo, pela atuação docente descrita pela Participante ‘C’, no seguinte relato: “acredito que usávamos bastante dos pressupostos da educação popular, por meio do diálogo e da escuta, recolhíamos as palavras geradoras – que são

as demandas que os alunos traziam como prioridade – e montávamos oficinas temáticas a partir delas”.

Apontamentos sobre a metodologia de ensino da ação educativa serão feitos na subseção “Dimensão pedagógica”, a seguir.

- **Dimensão Pedagógica**

Perseguindo a orientação de Vasconcellos (2007) quanto às dimensões do planejamento de uma ação educativa, descritas em um projeto político e pedagógico, trataremos, neste momento, da *dimensão pedagógica*. Assim, comentaremos nossas percepções sobre os métodos e técnicas da prática pedagógica, o currículo, as estratégias de ensino e as atitudes docentes e a relação entre os pares professor-aprendiz e aprendiz-aprendiz.

Dando continuidade às considerações feitas na dimensão política, quando definimos a abordagem de ensino como híbrida e descrevemos as mais recorrentes na análise dos dados, comentaremos, pois, alguns métodos e técnicas descritas na literatura da área do ensino de línguas e que fazem referências às abordagens de ensino adotadas e às práticas docentes descritas, por exemplo, nos relatórios de atividades e nas respostas aos questionários.

Assim, a primeira metodologia a mencionarmos é o Método Direto, da Abordagem Estruturalista. Apesar de essa abordagem não ter sido identificada nos relatos dos participantes, ao serem questionados sobre a abordagem de ensino adotada em seus planejamentos, observamos em suas práticas e em seus objetivos de ensino algumas características pontuais do Método Direto, que podem ter influenciado o planejamento educacional, ainda que não propositadamente.

É do nosso interesse a filosofia que fundamenta o Método Direto, que considera a lógica da aquisição de uma língua materna, na qual primeiro se aprende a língua na modalidade oral, ou seja, aprende-se a falar nessa língua a partir da escuta, e somente num segundo momento aprende-se a língua na modalidade escrita. A ação educativa aqui analisada também partilha dessa concepção de aprendizagem, aplicada no ensino ao dar maior atenção às habilidades de expressão e compreensão oral.

Nesse sentido, destacamos nesta ação educativa as seguintes características do Método Direto, descritas por Larsen Freeman e Anderson (2011): o ensino é mediado pelo uso de imagens e objetos para demonstrar explicações ou significados; o objetivo da aprendizagem de línguas é a

comunicação; a maior ênfase está no ensino da oralidade (compreensão oral e ensino da fala); o vocabulário deve ser adquirido a partir da língua em uso, não de listas de palavras. Cabe ressaltar que, dentre as outras características não mencionadas está a proibição do uso da língua materna. De fato, essa característica do Método Direito nada tem a ver com a ação educativa em estudo.

A segunda metodologia em destaque é o Método de Curran ou Modelo de Aprendizagem por Aconselhamento, da Abordagem Comunicativa. O Método de Curran é inspirado nas técnicas de aconselhamento psicológico, de Carl Rogers, e propõe uma “aprendizagem comunitária de língua”, que considera “[...] que o aluno deva ser visto na sua “totalidade”, com sentimentos, intelecto, relações interpessoais, relações de autoproteção e desejo de aprender [...]” (SANT’ANNA; SPAZINANI; GÓES, 2014, p.87).

Diferente das outras metodologias até então postuladas, o Método de Curran buscava enxergar o sujeito integralmente, não dissociando a sua identidade da atividade de aprender uma língua. Nesse sentido, esse método aproxima-se da ação educativa em estudo, pois em sua realização tudo aquilo que diz respeito ao aprendiz também possui valor e passa a interferir na prática de ensino desenvolvida, como seus interesses, suas necessidades de aprendizagem, suas narrativas de vida expostas e seus diálogos com os colegas e com o professor, nos quais há aspectos do aconselhamento e da troca de experiência.

Além dessa filosofia de ensino, as características desse método, citadas por Oliveira (2014), que podem ser encontradas nessa ação educativa são:

- a organização física do mobiliário e das pessoas na sala de aula é alterada para semicírculo;
- o uso da tradução, para reduzir a ansiedade e facilitar o entendimento do conteúdo abordado;
- o uso da língua materna;
- o currículo (syllabus) é livre;
- não há adoção de um livro didático;
- o ensino deve conservar os seguintes princípios: segurança (os aprendizes deve se sentir seguros), atenção e agressividade (os aprendizes deve agir com atenção e ter iniciativa para aprender), retenção e reflexão (o aprendiz deve reter as informações de modo reflexivo).

O terceiro método que possui aproximação da ação educativa proposta é o Método Funcional, também inscrito na Abordagem Comunicativa. Esse método tem como objetivo o ensino e aprendizagem da língua em uso, dedicado ao ensino da competência comunicativa no sentido mais

amplo, aquele que se fundamenta não só na habilidade de expressão oral, mas também nas várias habilidades percebidas pelos estudos da sociolinguística, do funcionalismo e da pragmática.

Em seu escopo teórico, há princípios de nosso interesse, tais como: o ensino de LE está intimamente ligado ao contexto em que os eventos ocorrem; as funções da língua (cumprimentos, solicitar informações, argumentar, discutir, expor opiniões etc.) são valorizadas; a participação do aluno é ativa; a variação linguística é respeitada e o vocabulário apresentado é o de uso real, portanto, as formas linguísticas formais e informais são abordadas (SANT'ANNA; SPAZIANI; GÓES, 2014).

Para sua aplicação, uma das técnicas descritas por Sant'Anna, Spaziani e Góes (2014) e que pode ser encontrada na ação educativa é a dos ciclos temáticos, representados por categorias a serem exploradas em aula, como nos exemplos: noção (família), função (descrição dos membros da família), situação (ver um álbum de família) e vocabulário (pai, mãe, avô, avó, irmão, irmã etc.).

Nos relatórios de atividades 'B' e 'C', há a descrição de duas oficinas em que a professora explorou o conteúdo a partir dessa noção de ciclos ou unidades semânticas, abordando os diversos significados e usos dos verbos "viver" e "esperar". Em sua dinâmica, para a abordagem do verbo viver, utilizou perguntas que o relacionava a práticas sociais e culturais brasileiras. Já para a abordagem do verbo esperar, construiu, com a participação ativa dos aprendizes, um "mapa mental" com os seus sentidos possíveis e situações de usos.

Neste mesmo exemplo, outra técnica presente é aquela em que o professor cria e promove situações de comunicação, nas quais os aprendizes praticam diversos elementos de acordo com sua necessidade de fala e de forma contextualizada conforme sua vida real, incluindo-se aspectos culturais e gramaticais. Em todas essas dinâmicas, não faz parte dos objetivos do professor apressar a exposição de cada conteúdo, respeitando a progressão da própria aula/oficina, orientada pela participação dos aprendizes.

O quarto método que partilha princípios com a ação educativa em estudo são as Metodologias Ativas de Aprendizagem. Filatro e Cavalcanti (2018) definem que as Metodologias Ativas possuem como princípios o protagonismo do aprendiz, o trabalho colaborativo e a ação-reflexão. Sua aplicação, no entanto, pode ocorrer por meio de métodos distintos, como o debate ou seminário ou a aprendizagem baseada em problemas ou tarefas (PBL).

Além disso, sua aplicação pode ser representada pelas práticas da Pedagogia Crítica, cuja abordagem é Socioconstrutivista e sua metodologia destaca o papel ativo do aprendiz e sua autonomia. Uma dessas práticas possíveis e que já mencionamos anteriormente é o método de ensino para adultos, formulado por Paulo Freire, composto por três etapas: (a) a investigação temática, (b) a tematização, e (c) a problematização (GADOTTI, 2001).

Na investigação temática, objetiva-se a “descoberta do universo vocabular, em que são levantadas palavras e temas geradores relacionados com a vida cotidiana dos alfabetizados e do grupo social a que eles pertencem” (GADOTTI, 2001, p.50). Na tematização, “professor e aluno codificam e decodificam esses temas; ambos buscam o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido” (2001, p.50). E, por último, na etapa de problematização, busca-se superar a primeira visão do conteúdo, partindo-se para uma visão crítica e reflexiva do novo conhecimento construído.

Na ação educativa em estudo, o método de Paulo Freire é evidenciado logo no início das oficinas, quando os professores avaliam a realidade situacional e, por meio da sua percepção sobre ela e da escuta ativa dos migrantes participantes, mantém ou reformula seu planejamento e seleciona os conteúdos a serem explorados, como, por exemplo, as “palavras geradoras”.

Outro momento em que esse método é percebido é quando os aprendizes sugerem conteúdos e temas a serem trabalhados, muitas vezes em caráter futuro “para a próxima oficina”. Tais recomendações, que partem dos aprendizes, são registradas nos relatórios de atividades e observadas para os planejamentos de ensino/de aula.

Além dos métodos e técnicas mencionados, a ação educativa realiza-se no formato de oficinas, conforme já descrito, e vale-se de alguns recursos materiais, tais como o uso de lousa branca, de caneta para lousa branca, de materiais autênticos, selecionados pelos docentes, como revistas em quadrinho (HQ), charges, campanhas publicitárias sobre temas sociais, materiais de instituições como as bancárias (boleto, extrato bancário, formulários), materiais popularmente distribuídos como panfletos de supermercado e de farmácias. Se, por um lado, esses recursos parecem limitados, dadas as formas de ensino disponíveis no mercado tecnológico atual, por outro lado são suficientes para o desenvolvimento das metodologias acionadas e para o cumprimento dos objetivos de ensino propostos.

Por esses métodos, técnicas e recursos relacionados à proposta dessa ação educativa, também entendemos a formação de seu currículo. De modo contundente com a perspectiva do ensino de LAc, o currículo é formado de modo aberto e flexível, assim como todo o planejamento educacional, propiciando a adesão de temas e conteúdos sugeridos pelos alunos e surgidos naturalmente no decorrer das oficinas.

Além disso, há um planejamento prévio, ainda que flexível, com conteúdos que fazem parte do cotidiano de uma pessoa migrante, fundamentado pelos eixos temáticos propostos pela Extensão Universitária (FORPROEX, 2001), a saber, saúde, educação, trabalho, tecnologia, meio ambiente, direitos humanos, cultura e comunicação (ALENCAR, 2016).

Alguns desses conteúdos são os direitos e deveres dos migrantes no país de destino, os serviços públicos a que têm direito e como acessá-los, o funcionamento dos meios de transportes públicos e privados, o funcionamento e os tipos de aluguéis residenciais, regiões e localização, características físicas e sociais da cidade, acesso à escola pública e a quem se destina, acesso ao mercado de trabalho, entre outras questões relativas à sua permanência legal e sustentável no Brasil.

Consideramos que essa diversidade temática demonstra a importância da abordagem intercultural e interdisciplinar desse ensino, além da importância de parcerias como a do IMDH. A maioria dos migrantes que participam da ação educativa também procuram atendimento no instituto e lá recebem informações especializadas e suporte em algumas atividades.

Algumas estratégias pedagógicas ou atitudes docentes que também moldam a metodologia de ensino em desenvolvimento e que se apresentaram com recorrência são o uso da escuta sensível dos aprendizes e de atenção às suas dúvidas, o incentivo à participação ativa e colaborativa e o incentivo à comunicação entre pares.

Por último, é interessante notar que, como um ciclo, essa metodologia de ensino conecta-se à relação construída entre os pares, aspecto analisado em nossas leituras. Que tipo de relação identificamos até aqui? Em resposta aos questionários vimos que a comunicação entre os professores e os migrantes participantes foi tida como um desafio (Cf. Participantes 'A', 'B', e 'E'), apresentando uma melhora gradativa, motivada pela interação e pela proximidade – conhecimento entre os participantes. Dessa forma, uma metodologia de ensino que propicia a interação entre os pares e que incentiva a colaboração entre eles, também contribui para o estabelecimento de uma relação harmoniosa entre os aprendizes e os professores.

Outros detalhamentos sobre a organização e funcionamento dessa ação educativa serão comentados, a seguir, na discussão sobre a *dimensão administrativa*, terceira e última dimensão do planejamento.

- **Dimensão Administrativa**

Sob a orientação conceitual de Vasconcellos (2007), no que se refere aos elementos formativos de uma ação educativa, abordaremos a *dimensão administrativa*.

Para isso, comentaremos nossas percepções sobre a estrutura e a organização do projeto e da ação educativa, seus modos de funcionamento, a obtenção e gerenciamento de recursos financeiros, a condição objetiva de trabalho e, por último, as relações estabelecidas entre os agentes e atores participantes, tais como os parceiros e os colaboradores e as funções atribuídas a cada um deles.

Observando o projeto e a ação educativa como duas atividades distintas, apesar de complementares, identificamos os modos de organização e funcionamento de cada uma. O projeto, em suas dimensões de extensão e de pesquisa, é realizado na Universidade de Brasília e visa à participação de graduandos de diversos cursos e, especificamente, dos cursos do instituto de Letras.

Dentre suas atividades ou ações estão as reuniões periódicas, semanais ou quinzenais, voltadas para a formação teórica, por meio de leituras e discussões, e para a formação docente, dedicada às discussões sobre a prática pedagógica desenvolvida nas oficinas de língua portuguesa. Parte dessa formação está ligada ao que é descrito nos relatórios de atividade, nos quais os professores e os observadores registram o andamento das oficinas, suas ocorrências e avaliações do desempenho dos professores e dos migrantes participantes.

Além disso, há a formação em pesquisa, realizada individualmente pelos graduandos que também se inscrevem no Programa de Iniciação Científica – PIBIC e que realizam investigações e estudos sob a orientação do coordenador do projeto.

Já a ação educativa é uma ação do projeto, porém realizada fora dos campi da Universidade de Brasília. Por uma decisão metodológica e organizacional, as oficinas são realizadas sempre em um espaço físico, cedido pela SEEDF ou por outro parceiro do projeto, localizado em uma região administrativa em que há migrantes residentes. Por esses critérios, a ação educativa já foi realizada em localidades como Varjão, Samambaia e São Sebastião.

A realização da ação educativa nas regiões administrativas, em vez de utilizar salas de aula dos campi da UnB, é uma decisão do planejamento logístico, que visa à garantia da acessibilidade pelo público-alvo. Logo no início de realização da ação educativa, o coordenador do projeto identificou que era necessário minimizar os impactos de deslocamento da comunidade migrante e refugiada, a fim de que ela não desistisse de participar das oficinas por motivos importantes como a falta de dinheiro para custeio do transporte e a falta de tempo para se deslocar do trabalho até o local de realização.

Outras características que definem essa ação educativa são a sua realização em dias e horários de maior aceitação pelos participantes, geralmente aos sábados, à tarde, e nas segundas-feiras ou quintas-feiras, à noite; e a prática pedagógica formada por dois colaboradores, ou mais, sendo no mínimo um na função de professor/regente e um na função de observador.

Conforme os relatos de experiência, em resposta aos questionários, os participantes do projeto cumprem um passo a passo desde a sua adesão ao projeto até a sua dedicação à prática docente. Primeiro eles conhecem o projeto, seus objetivos e ações. Depois visitam uma das oficinas para conhecerem seu funcionamento. Em seguida, passam um período atuando na função de observador, visando ao aprofundamento de seus conhecimentos sobre essa prática pedagógica, seus princípios e modos de funcionamento. Somente após essa experiência é que, se desejarem, passam a atuar também como regentes das oficinas.

Objetivamente, a organização referente à atuação dos participantes demonstra, mais uma vez, um aspecto da formação docente, também realizada nas reuniões do projeto, mas vivenciada efetivamente nas oficinas. E, a organização referente às localidades de realização das oficinas, desvela a importância das parcerias com outras instituições, como a SEEDF, o IMDH, o IFB, entre outros, visto a responsabilidade desses parceiros na disponibilização de espaços físicos e em sua destinação às oficinas.

Além dessa atribuição, existe um aspecto pouco comentado em nossas análises que é a condição objetiva de trabalho, ligada à obtenção e gerenciamento de recursos financeiros. Não temos muitos dados sobre isso, mas, até onde identificamos, o projeto de extensão não recebe suporte financeiro da UnB para a operacionalização da ação educativa fora de seus campi. Dessa forma, os custos dos recursos materiais da prática pedagógica e do deslocamento graduandos até as regiões administrativas, ficam sob a responsabilidade individual daqueles que participam do projeto.

Nesse assunto, o participante 'E', ao responder sobre a existência de desafios ou impedimentos ao cumprimento do seu planejamento pedagógico, relatou que havia dificuldades financeiras tanto por parte dos aprendizes, quanto por parte dos graduandos, atuantes como observadores ou professores. Além disso, o participante também mencionou a existência de desafios estruturais, em referência aos locais das oficinas, por não possuírem muitos recursos tecnológicos e materiais disponíveis.

Em suas palavras, havia “barreiras financeiras por parte dos alunos e nossa, pois temos que desembolsar gastos de passagem, alimentação e afins; barreiras estruturais, pois nem sempre tínhamos um local apropriado para as práticas de ensino, embora nós atuemos na perspectiva de trabalhar com o que temos e não com o que gostaríamos [...]” (Participante 'E', Questionário 1).

Cabe destacar, também, que a oferta da ação educativa é gratuita e seu ingresso é contínuo, durante todo o ano de realização, em exceto em datas de recesso, como nas férias de janeiro. A única forma de obtenção de recursos que podemos mencionar é aquela advinda das bolsas de extensão, destinadas aos graduandos participantes de algum projeto. Nesse caso, alguns participantes desse projeto podem ter sido bolsistas durante algum período, sendo a grande maioria voluntária.

(c) Projeções sobre o planejamento: dimensões comunitária e administrativa

Nesta subseção, abordamos o questionário 3 a partir de uma leitura atenta, visando à elaboração de uma síntese cuidadosa das projeções feitas pelos participantes da pesquisa, em resposta à investigação sobre “o que eles desejam” para o futuro dessa ação educativa.

Para isso, todas as perguntas que compõem o questionário 3 foram orientadas pelo enunciado inicial “Como você deseja...” e complementadas por enunciados específicos, relativos às dimensões comunitária e administrativa, como no exemplo “Como você deseja que seja o relacionamento entre os professores e a comunidade migrante e refugiada discente do projeto?”.

Lembramos que as projeções sobre as dimensões comunitária e administrativa são importantes para a elaboração de um projeto político e pedagógico, uma vez que a contribuição dos colaboradores do projeto, com suas avaliações, críticas e expectativas para o futuro do projeto e de sua ação educativa, é uma etapa prevista nesse processo construtivo e participativo, definida por Vasconcellos (2007) como a etapa diagnóstica.

Assim, direcionados pelos enunciados do questionário 3, criamos uma síntese das projeções para o futuro dessa ação educativa, fundamentada nos desejos dos participantes e ex-participantes:

I. Dimensão comunitária

i. DO RELACIONAMENTO ENTRE OS PROFESSORES E A COMUNIDADE MIGRANTE E REFUGIADA DISCENTE DO PROJETO:

- deseja-se que continue sendo princípios desta prática pedagógica o respeito, a colaboração, a relação harmoniosa, a motivação, a admiração mútua e o acolhimento;
- deseja-se que haja a promoção de interações que resultem em contribuições interculturais para todas as partes;
- deseja-se que a relação afetiva entre os participantes da ação educativa seja de maior proximidade, justificada pelo dever de nos inteirarmos sobre as vivências dessas comunidades;
- deseja-se que haja maior incentivo à presença da comunidade migrante forçada nos espaços da universidade, seja nas salas de aulas, seja em rodas de conversa, justificada pela asserção de que, por meio dessa interação e da escuta de suas falas sobre si, poderemos ressignificar nossas noções e crenças preconcebidas do que é ser um migrante.

ii. DA PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR NESSE PROCESSO DE CONTATO LINGUÍSTICO:

- espera-se que a atuação docente seja consciente, fundamentada em metodologias adequadas e sensível ao migrante;
- deseja-se que a atuação docente seja orientada pelas noções de mediador e de facilitador do processo de contato linguístico;
- deseja-se que a atuação docente incentive novos começos e novas práticas no projeto;
- deseja-se que a atuação docente seja entendida como uma prestação de serviço profissional e especializado, em vez de uma doação de tempo e conhecimento para fins de caridade e ação puramente social.

iii. DA PARTICIPAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS APRENDIZES NA AÇÃO EDUCATIVA:

- deseja-se uma participação ativa, autônoma e crítica, com suas vozes não silenciadas, mas estimuladas;
- deseja-se um espaço de convívio e integração entre os próprios alunos migrantes;
- deseja-se a manutenção das características da participação e da organização dos aprendizes orientadas pela abordagem da língua de acolhimento: os próprios alunos devem se ajudar e o espaço da oficina deve ser um local acolhedor e de aprendizado mútuo;

- deseja-se a manutenção do atendimento por cidade administrativa, justificada pelo benefício de um trabalho desenvolvido localmente, com migrantes que possivelmente podem se encontrar na região ou mesmo construir laços com as pessoas mais próximas geograficamente;
- espera-se a avaliação constante e não arbitrária quanto à forma de organização dos alunos na ação educativa, observando-se a possibilidade e a viabilidade de aplicação de potenciais facilitadores para a mensuração situacional da melhor organização, tais como: divisão/integração de alunos com diferentes níveis de proficiência, de línguas maternas distintas, de culturas mais próximas ou distantes, tempo no país ou mesma faixa etária;
- deseja-se que os participantes do projeto, representados pelos colaboradores e pelo coordenador, reavaliem constantemente a viabilidade de criação de uma nova turma, em cada local de atendimento, visando ao ensino da língua portuguesa em um nível intermediário a avançado, deslocando-se do objetivo do ensino emergencial e atendendo os migrantes já familiarizados com essa língua.

iv. DA PROMOÇÃO E ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES ESPORTIVAS E CULTURAIS:

- deseja-se que atividades esportivas e culturais sejam fomentadas de modo mais frequente, justificada pelo benefício da promoção da qualidade de vida e da integração dos sujeitos migrantes à sociedade local;
- projeta-se que a própria comunidade migrante forçada possa participar do planejamento e realização desses tipos de atividades;
- espera-se que as atividades esportivas e culturais sempre sejam concebidas por seu valor sociocultural.

v. DA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE BRASILEIRA LOCAL NAS AÇÕES DO PROJETO:

- acredita-se que a participação indireta da sociedade no processo de inclusão da comunidade migrante forçada já ocorra, quando as duas comunidades se encontram nas mesmas práticas sociais, por exemplo, quando frequentam um supermercado ou uma igreja, quando utilizam um transporte coletivo, entre outras situações;
- deseja-se que, a partir de estratégias e planejamento, o projeto possa fomentar a participação direta da sociedade nesse processo de inserção social;
- projeta-se que um caminho possível para a participação direta é pela conscientização da comunidade local em relação aos direitos dos migrantes, à sua identidade e cultura, e às suas condições de vida e de permanência na cidade. Essa conscientização é um fator importante no processo de inserção social;

- deseja-se que o projeto, por meio de atividades culturais e esportivas (quando possíveis), promova a interação e a integração entre os migrantes e a comunidade local;
- deseja-se que o projeto tenha em seu planejamento atividades que criem espaços culturais no quais os migrantes contem para a comunidade local um pouco da sua história de vida;
- acredita-se que a uma das estratégias de promoção da participação da comunidade local no projeto é o uso da aproximação entre as duas comunidades a partir de suas características, habilidades e serviços, por exemplo, fazendo com que as duas comunidades conheçam tais aspectos uma da outra e, assim, possam se fortalecer como uma única comunidade. Exemplo: quais serviços (cabeleireiro, mecânica, estética, perfumaria, alimentícios, decorativos) a comunidade local já oferece e quais serviços a comunidade migrante pode oferecer ou já oferece; quais atividades culturais são realizadas na comunidade local (aula de dança, futebol, quermesses da paróquia local etc.) e com quais atividades a comunidade migrante pode contribuir nesta “agenda local”?

II. Dimensão administrativa

i. DA ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO PROJETO:

- deseja-se que se mantenha a prática de contato entre profissionais e graduandos experientes e novatos para que a atualização e a manutenção do projeto e suas ações sejam contínuas;
- deseja-se que se mantenha a participação de pessoas de outras áreas nas discussões e debates para construirmos um projeto cada vez mais interdisciplinar;
- deseja-se que a abordagem do projeto e de sua ação educativa permaneça flexível;
- deseja-se que as oficinas voltem a ser realizadas duas vezes por semana, sendo um dia no meio da semana e no turno noturno, e o outro aos sábados à tarde, como de costume;
- projeta-se que com essa oferta se tornaria viável a divisão das oficinas em dois níveis de dificuldade linguística, no sábado o atendimento ao nível básico e no outro dia o atendimento aos níveis intermediário e avançado.

ii. DAS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO DO COORDENADOR:

- deseja-se que o coordenador mantenha a sua participação nos debates, indicando leituras e compartilhando experiências;
- deseja-se que o coordenador sempre participe ativamente, instigue e mostre a relevância das práticas desenvolvidas no projeto;
- deseja-se que o coordenador intensifique sua orientação aos participantes do projeto no que se refere à prática da pesquisa, que produza artigos científicos de modo colaborativo e com maior frequência;

- deseja-se que, no que se refere à realização das oficinas (ação educativa), o coordenador retome a prática de participar ativamente e presencialmente de algumas dessas ações, tanto no primeiro semestre no ano, quando no segundo semestre. Sugere-se a sua participação em, no mínimo, duas oficinas por semestre;
- deseja-se que o coordenador busque novas parcerias possíveis para o projeto.

iii. DAS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO DOS DEMAIS PARTICIPANTES:

- deseja-se que os demais colaboradores participem ativamente, de maneira engajada, realizando leituras e compartilhando suas compreensões e experiências;
- espera-se que todos entendam que este é um trabalho metodológico, que exige estudo, esforço e prática constante. Por isso, são importantes as práticas de observação e regência, além das discussões e reflexões com embasamento teórico;
- espera-se que todos os participantes sejam assíduos nas reuniões e tenham compromisso com as oficinas assumidas;
- espera-se dos professores de português como língua não materna o exercício prático da docência e dos demais profissionais de outras áreas a contribuição acadêmica na construção do conhecimento.

iv. DAS CONDIÇÕES OBJETIVAS E MATERIAIS DE TRABALHO NA REALIZAÇÃO DO PROJETO:

- espera-se que a atuação docente neste contexto de ensino e, especificamente, nesse projeto venha a ser remunerada, justificada pelo reconhecimento profissional dos colaboradores;
- deseja-se que o projeto de extensão venha a receber apoio financeiro, seja da Universidade de Brasília, seja de outros parceiros e apoiadores, para que materiais de uso comum sejam custeados, como caneta para quadro branco, apagador, impressão de atividades, entre outros;
- deseja-se a melhoria nas condições estruturais dos espaços de realização das oficinas presenciais, para que não haja prejuízos nem interrupções no processo de ensino-aprendizagem e na construção do pensamento. Observa-se essa demanda dada as ocorrências de indisponibilidade dos espaços por motivo de fragilidade do compromisso feito por alguns parceiros.

v. DA OBTENÇÃO E GERENCIAMENTO DOS RECURSOS FINANCEIROS:

- deseja-se a realização de novas parcerias com instituições que possam financiar o projeto quanto aos materiais de uso comum;
- deseja-se que haja maior possibilidade de bolsas para os participantes do projeto;

- deseja-se que haja a disponibilidade de recursos financeiros para custeio de materiais didáticos de qualidade e em variedade e, também, para a realização de eventos para a promoção da integração entre a sociedade e os migrantes;
- deseja-se que o Estado reconheça sua responsabilidade pela garantia da Educação, como um direito básico aos cidadãos residentes no território brasileiro, seja eles brasileiros ou migrantes, e atue no fomento a esse projeto de extensão, e da mesma forma de outros, fornecendo recursos financeiros para seu custeio, ainda que sejam providos pela Universidade de Brasília, sua representante;
- deseja-se o reconhecimento pelo Estado de que esta ação educativa, oficina de língua portuguesa para migrantes e refugiados, é um serviço público e, por isso, deve receber recursos financeiros para a sua manutenção e sustentabilidade.

vi. DA MANUTENÇÃO OU AMPLIAÇÃO DA CAPACIDADE DE ATENDIMENTO E DA DIVERSIDADE DE FRENTES DE ATUAÇÃO DO PROJETO

- deseja-se que o projeto mantenha a sua prática de abertura de atendimento em cada região administrativa onde há demanda e que, dessa forma, o espaço físico para realização da ação educativa (oficina) seja sempre próximo de onde os migrantes participantes possuem residência;
- deseja-se que haja a ampliação da capacidade de atendimento do projeto sempre que se identificar a existência de novas demandas e observando-se a viabilidade para isso, por exemplo, a disponibilidade dos colaboradores do projeto para frequentarem um novo local de atuação e em novos horários;
- deseja-se que o projeto receba, periodicamente, mais colaboradores, a fim de que não haja enfraquecimento nem paralisação de suas atividades;
- deseja-se que o projeto amplie a sua diversidade de frentes de atuação somente em caso de a sua estrutura e a sua abordagem de trabalho e de ensino comportarem tal ação. Do contrário, espera-se que o projeto se dedique apenas à especialidade do ensino para o acolhimento linguístico dos migrantes e refugiados que chegam ao Brasil e desconhecem a língua local, e, se necessário, indique ou encaminhe quem desejar a outros cursos ou parceiros que ofereçam outros tipos de atendimento linguístico.

vii. DA ATUAÇÃO DO ESTADO NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA DE ACESSO À LÍNGUA PORTUGUESA PELA COMUNIDADE MIGRANTE FORÇADA:

- deseja-se uma atuação do Estado mais efetiva, investindo em políticas públicas de caráter prático, destinando recursos e incentivando a elaboração de soluções sistematizadas, que atendam a área do ensino de línguas para a comunidade migrante forçada no país;
- deseja-se que o Estado crie programas de financiamento de projetos de ensino da língua portuguesa para a comunidade migrante forçada já existentes;
- deseja-se que o Estado efetivamente inclua a política linguística em sua agenda como uma prioridade, tendo em vista a importância do acolhimento linguístico para a criação de uma condição digna de permanência da comunidade migrante forçada no território brasileiro e para o seu acesso aos direitos, serviços públicos e garantias básicas;
- deseja-se que o Estado crie centros de referência para migrantes e refugiados, de preferência em locais públicos, de fácil acesso e de grande circulação de pessoas, como as rodoviárias interestaduais ou estaduais;
- deseja-se que o Estado crie programas de ensino de língua portuguesa para a comunidade migrante forçada, nas regiões onde exista essa demanda e que estejam desassistidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

I. As questões desta pesquisa:

Questão 1: No contexto de PLAc do curso em análise, qual é a abordagem de ensino, ou seja, a filosofia de ensino adotada?

Após a realização das análises e da construção de discussões teóricas, consideramos que a abordagem de ensino adotada é de caráter híbrido, tendo como fator determinante os princípios que subjazem a abordagem e seus métodos e técnicas. Os princípios que perfazem esse ensino são a interculturalidade, a interdisciplinariedade, o acolhimento linguístico e cultural, a inclusão e integração social, a flexibilidade, a cooperação, a participação democrática, entre outros.

Alinhados a esses princípios estão as concepções de língua, de ensino e de aprendizagem, as quais determinam as abordagens de ensino compatíveis com a sua proposta pedagógica. A partir das análises realizadas, inferimos as seguintes concepções:

- (a) Concepções de língua: língua como interação, prática social e discurso.
- (b) Concepções de ensino: ensino intercultural e interdisciplinar, ensino mediado e flexível, ensino para a comunicação e interação social, ensino da língua na modalidade oral (predominantemente).
- (c) Concepções de aprendizagem: aprendizagem da língua portuguesa em uso, aprendizagem da língua para a comunicação, aprendizagem da cultura local, aprendizagem da língua para compreensão e expressão oral.

Nesse entendimento, as abordagens de ensino compatíveis são a Abordagem de Língua de Acolhimento, a Abordagem Comunicativa, a Abordagem Sociointeracional e a Pedagogia Crítica.

Destacamos que a Abordagem da Língua de Acolhimento apresenta-se como aquela que é indispensável ao planejamento político, pedagógico e administrativo da ação educativa proposta, pois a visão da LAc é tomada como elemento fundante dessa prática pedagógica e da formação docente desenvolvida.

Desvelamos essa importância ao conhecermos os princípios e os objetivos gerais e específicos deste projeto, mas também ao tomarmos consciência de quais leituras teóricas são partilhadas por seus participantes e discutidas em reuniões de formação e orientação pedagógica. Algumas leituras compartilhadas na pasta digital do projeto, são:

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, 113p.
- ARANTES, Poliana Coeli C.; DEUSDARÁ, Bruno; BRENNER, Ana Karina. Língua e alteridade na acolhida a refugiados: por uma micropolítica da linguagem. **Fórum linguistic.**, Florianópolis, v.13, n.2, p.1196 – 1207, 2016.
- CABETE, Marta Alexandra C. S. **O processo de ensino-aprendizagem do Português enquanto Língua de Acolhimento**. Portugal: Universidade de Lisboa, 2010, 146p. Dissertação de Mestrado.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- GROSSO, Maria José. **Língua de acolhimento, língua de integração**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, VI.9, n.2, 2010, p.61-77.
- SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. **Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. São Carlos: UFSCar, 2016, 206p. Tese de Doutorado.

Além das obras citadas, as publicações que têm como referência a experiência docente nesta ação educativa também são materiais de leitura entre os participantes do projeto, sendo utilizadas como recursos de formação e de orientação sobre essa proposta de ensino. Algumas dessas publicações, resultantes da experiência no projeto de extensão (hoje, projeto de pesquisa), são:

- ALENCAR, Nathalia M. H. **A prática interdisciplinar para desenvolvimento da competência comunicativa em português do Brasil por imigrantes do Haiti**. 2016, 10p. (Apresentado ao PIBIC, na Universidade de Brasília).
- EUZÉBIO, Umberto; REBOUÇAS, Eduardo M.; ALENCAR, Nathalia M. H. Prática intercultural para o ensino de português a imigrantes haitianos no Brasil. **Anais do Congresso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación**, 2015, 14p.
- EUZÉBIO, Umberto; REBOUÇAS, Eduardo M.; LOPES, Lorena P. S. Língua de acolhimento: demandas e perspectivas subjacentes ao conceito e à prática pedagógica no contexto brasileiro. In: GUIMARÃES, Décio N.; ANDRÉ, Bianka P. (Orgs.). **Educação e diversidade: diálogo intercultural**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018, p.58-87.
- EUZÉBIO, Umberto. Prática interdisciplinar em língua de acolhimento para refugiados de Bangladesh e Paquistão na Região Administrativa de Samambaia – DF. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.2, p. 12798-12817, 2021.

- _____ . Prática interdisciplinar em língua de acolhimento para imigrantes haitianos na Região Administrativa do Varjão – DF. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.2, p. 12850-12869, 2021.
- LOPES, Lorena P. S.; REBOUÇAS, Eduardo M.; EUZÉBIO, Umberto. Política linguística em contexto de imigração e refúgio: o planejamento do ensino de Português como Língua de Acolhimento no âmbito do Distrito Federal. **Muiraquitã**, UFAC, v. 7, n. 2, p. 162-179, 2019.

Questão 2: O que caracteriza o PLAc no curso em análise? Ou seja, o que diferencia o PLAc de outros contextos de ensino de português do Brasil como segunda língua?

Apesar de termos realizado um estudo para responder a essa questão, ainda assim essa não é uma tarefa fácil, porque foram diversas dimensões e fatores discutidos. Por essa razão, devemos cuidar para não cairmos no erro de, na intenção de resumi-los, simplificá-los ou esvaziá-los de sentido.

É notável que o ensino do PLAc possui uma motivação inicial, que é a busca pelo atendimento da comunidade migrante forçada residente no Brasil, no caso, no Distrito Federal, em sua necessidade emergente de ter o acesso à língua local e à cultura. Tanto que, todas as publicações que se referem à experiência de atuação na ação educativa desenvolvida no *Projeto de pesquisa: educação e cultura para indígena, refugiado e imigrante haitiano no distrito federal* e que analisamos neste estudo destacaram esse fator em comum.

Todavia, o PLAc possui outras características que o diferencia de outros contextos de ensino de segunda língua. Podemos destacá-las a partir de cada dimensão elucidada, a saber, as dimensões política, pedagógica, comunitária e administrativa.

Na dimensão política, o PLAc é caracterizado pela visão de mundo, de sociedade e de ensino que se projeta em seu planejamento educacional. O primeiro entendimento que forma essa visão é o de que cada sujeito que migra é um sujeito em situação regular, conforme as legislações que preveem a solicitação de refúgio e a condição de migrante, e deve ter a sua dignidade preservada, assegurados os direitos humanos como acesso à Educação, Saúde, Trabalho e Moradia.

Junto a esse entendimento, outros aspectos ganham visibilidade, como o compromisso social e institucional de assegurar a segurança da comunidade migrante forçada, por exemplo, no que diz respeito ao enfrentamento e ao combate da criminalização, subalternação e discriminação dos sujeitos migrantes.

A dimensão política do PLAc está alinhada a esses entendimentos por se comprometer com a promoção de uma política pública inclusiva, que visa à inserção e à integração da comunidade migrante forçada na sociedade local, no caso, a brasileira. Essa política tem sido construída a partir da noção de acolhimento, segundo a qual acolher é tratar o outro como hóspede, é conhecer as suas narrativas de vida, valorizar suas identidades e oportunizar novas experiências.

Nesse caminho, a dimensão política preocupa-se com o bem-estar dessa comunidade e com as condições de mudança e transformação social que lhes são ofertadas. No âmbito da Educação e, especificamente, do ensino de línguas, o projeto que analisamos buscou formar a sua dimensão política respaldado na abordagem de ensino da LAc, em coordenação com outras abordagens de ensino que privilegiam o sujeito e suas necessidades de aprendizagem, portanto, o migrante e suas demandas linguísticas e culturais de comunicação e inserção social.

Na dimensão pedagógica, o PLAc é determinado pela visão de mundo dada na dimensão política, sem a qual não é possível definir a missão, os objetivos, os princípios e a metodologia de ensino da ação educativa em formação. Assim, identificamos que a dimensão pedagógica desta ação educativa tem sido caracterizada pela missão de atender a comunidade migrante forçada a partir de uma abordagem de acolhimento, respeitosa e afetiva, que não nega nem silencia sua humanidade e seus sentimentos (sofrimentos, inseguranças, dúvidas, questionamentos).

Para isso, a dimensão pedagógica tem se filiado às abordagens de ensino que concedem ao professor o papel de mediador da aprendizagem, agente transformador e interlocutor, inserido em um contexto de constante diálogo e escuta ativa, servindo de apoio aos migrantes que pouco conhecem sobre o país, sua língua e seu povo.

Junto ao papel do professor, faz-se o papel do ensino e da aprendizagem, comungando dos mesmos princípios e objetivos. Assim, o PLAc é caracterizado por uma abordagem pedagógica que se preocupa com o processo de ensino e de aprendizagem correlato àquele descrito por Paulo Freire, ao se referir à Pedagogia Crítica: conscientizador, problematizador, interdisciplinar, crítico e para a liberdade.

As características da dimensão pedagógica são efetivamente implementadas no exercício docente, no planejamento e na execução das oficinas de língua portuguesa. Algumas dessas características puderam ser conhecidas por meio da análise dos relatórios de aula, instrumento que carrega as

descrições da metodologia utilizada e dos conteúdos abordados, além das avaliações de desempenho do professor e do aprendiz.

Por sua estrutura, o relatório de atividades permitiu-nos identificar algumas posturas docentes que desvelam a dimensão pedagógica dessa ação educativa. Algumas delas são:

- (i) a atitude docente de, a cada encontro, avaliar seu planejamento de ensino e reformulá-lo a partir das novas demandas do grupo participante;
- (ii) a atitude docente de praticar a escuta ativa, não só para definição curricular, mas também para dar aos migrantes participantes um tratamento sensível, respeitoso e empático;
- (iii) a atitude docente de permitir e valorizar o uso da língua materna durante as oficinas;
- (iv) a atitude docente de elaborar estratégias para que o uso da língua materna resulte em aprendizado da língua-alvo (português), por exemplo, pela organização de discussões e atividades em grupo, as quais oportunizam aos aprendizes espaços de interação entre pares, aumentando a confiança e a liberdade para o diálogo e para a socialização.
- (v) a atitude docente de elaborar atividades condizentes com as expectativas de aprendizagem dos aprendizes, desconectando-se dos pressupostos de práticas tradicionais que não estão alinhadas aos propósitos da prática pedagógica de LAc.

Acreditamos que essas posturas docentes caracterizam a dimensão pedagógica dessa ação educativa, que visa à implementação de uma prática pedagógica de LAc. No entanto, como um ciclo, a sua caracterização integral somente é possível ao se considerar, também, as dimensões comunitária e administrativa.

Na dimensão comunitária e administrativa, o PLAc caracteriza-se por uma gestão do ensino que prioriza o trabalho colaborativo e a gestão democrática. Tais fundamentos se evidenciam no duplo objetivo do projeto de extensão, o de formação (teórica) docente e o de prática docente, por meio da oferta da ação educativa (oficina de língua portuguesa).

Na formação teórica, a participação colaborativa é requerida desde a realização de orientações pedagógicas em grupo, durante as reuniões, até a seleção de uma obra para leitura e sua discussão, também coletiva e durante um encontro do grupo.

Além disso, observamos que a formação docente, neste contexto, mostra-se essencial à gestão do ensino, uma vez que trata-se de uma especialidade de ensino de língua em construção e pouco

conhecida entre os docentes brasileiros. Nesse sentido, o fazer docente em contexto de PLAc exige uma formação teórica, preferencialmente conjugada à experiência da prática pedagógica, que se inicia antes do exercício docente, quando se busca conhecer a comunidade migrante em contato, suas identidades, narrativas de vida, línguas, culturas entre outras características que impactam nas relações sociais e no acolhimento.

Na prática docente, a participação colaborativa é requerida tanto na atividade de planejamento pedagógico e de seleção ou elaboração de materiais didáticos, quanto na realização das oficinas, as quais são formadas por uma equipe de trabalho, constituída por, no mínimo, dois participantes, um na função de regente, outro na função de observador.

Além disso, há aspectos da estrutura do projeto que dizem respeito à sua realização e sustentabilidade que têm sido entendidos como diferenciais do ensino de PLAc. Todos os aspectos que interferem na estrutura do projeto dizem respeito ao público-alvo, à sua missão e às condições objetivas de trabalho.

O PLAc, diferente de outros contextos de ensino de segunda língua, ainda não foi implementado pelo Estado brasileiro, como uma política linguística. Essa ausência da ação do Estado, confere-lhe uma condição objetiva de trabalho peculiar e pouco segura, que é a dependência da criação de projetos de extensão universitária que viabilizem o seu planejamento e implementação.

O lado negativo dessa dependência é que, por esse caminho, as ações de PLAc, de modo geral, restringem-se aos regimentos e aos recursos do Decanato de Extensão das universidades. Essa condição fez o PLAc do contexto brasileiro partilhar de uma característica relativa à sua implementação: a precariedade das condições objetivas de trabalho, uma vez que não há recursos financeiros nem físicos dedicados às suas ações.

Não por princípio, mas por imposição, o PLAc analisado tem sido caracterizado por essa precarização, o que é visualizado, por exemplo, na definição de espaços físicos a partir do critério de proximidade da comunidade migrante, objetivando a minimização das dificuldades de acesso às oficinas e diminuindo o impacto gerado pelo deslocamento, como o gasto financeiro com transporte; na participação voluntária de graduandos e pós-graduandos, dedicados às funções de regentes e observadores; e na responsabilização da equipe de trabalho pelo custeio dos recursos materiais, entre outros.

Questão 3: Qual é o Marco Referencial (dimensão política e pedagógica) de ensino de PLAc subjacente ao trabalho dos professores de línguas nesse contexto?

O Marco Referencial diz respeito às dimensões política e pedagógica de um Projeto Educativo e, por sua natureza, possui como característica a estabilidade, visto que os fundamentos teóricos e metodológicos e a visão política não sofrem mudanças facilmente.

O Marco Referencial identificado reforça o compromisso do projeto com a abordagem da Língua de Acolhimento e todas as análises demonstraram que os participantes e ex-participantes do projeto têm ciência desse compromisso. Reiteramos que as dimensões política e pedagógica já foram amplamente discutidas ao longo deste estudo e retomadas nas duas questões anteriores (Questões 1 e 2). Dessa maneira, apresentaremos uma síntese de cada uma dessas dimensões:

I. Dimensão Política:

- **Princípios:** a promoção de uma política de acolhimento a migrantes e refugiados e de uma política de cooperação e paz entre Estados-nação; a promoção do acesso linguístico a esse público, visando à garantia de acesso a direitos previstos em lei e em acordos internacionais; a promoção da inclusão e da inserção social; e, por último, a oferta do ensino da língua portuguesa para a comunicação e a interação.
- **Objetivos:** o planejamento de uma ação educativa fundamentada por uma prática de língua de acolhimento e destinada à comunidade migrante forçada residente no Distrito Federal.
- **Missão:** a implementação de uma ação de extensão cujo caráter é de política pública inclusiva e de política linguística, também definida como um serviço público prestado à comunidade externa à universidade.
- **Abordagem:** essa ação educativa pode ser compreendida pela perspectiva da condição “Pós-método”, proposta por Pennycook (1989) e Kumaravadivelu (1994, 2003), segundo a qual uma prática de ensino atualizada não deve se restringir a um único método ou abordagem, mas se orientar por princípios e concepções de língua, de ensino e de aprendizagem.

Essa ação educativa tem sido fundamentada em uma abordagem de ensino híbrido, determinada pelos princípios da LAc, na qual tem-se utilizado como suporte abordagens e métodos em cooperação, como a Abordagem Comunicativa, a Abordagem Interdisciplinar, a Abordagem Sociocultural e a Abordagem Sociointercional, todas submetidas a visões de língua e de ensino voltados para a prática comunicativa e interacional.

- **Papel do professor:** mediador, pensador estratégico e intelectual transformador.
- **Principais características da Língua de Acolhimento, segundo Euzébio, Rebouças e Lopes, (2018):** a LAc “envolve concepções sociopolíticas por parte de quem acolhe, e direciona as práticas pedagógicas a fim de se adequar às novas demandas da sociedade” (p.83); a LAc “é um campo em contínua construção teórica, política e social” (p.83); a prática do acolhimento “traz subsídios para que se estabeleçam contatos e vínculo entre a sociedade e o migrante” (p.80); a prática pedagógica de LAc “propõe repensar abordagens de ensino e, conseqüentemente, a metodologia a ser construída e desenvolvida, de modo que o migrante seja um sujeito ativo nesse processo” (p.81).

II. Dimensão Pedagógica:

- **Métodos:** alguns métodos parcialmente condizentes com a abordagem da LAc são o Método de Curran e o Método Funcional (Abordagem Comunicativa); as Metodologias Ativas de Aprendizagem (Abordagem Sociointeracional); e o método de ensino para adultos, de Paulo Freire (Pedagogia Crítica).
- **Técnicas:** uso de materiais autênticos para apresentação e exploração do conteúdo; uso de situações iniciais para exploração do tema, sua problematização e diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos; uso de imagens de situações da realidade para incentivar o uso da língua portuguesa para comunicação; dinâmicas de grupo com diferentes estratégias (aluno com mais proficiência e outro com menos; alunos com maior proximidade afetiva, etc.); uso da escrita apenas em atividades específicas, por exemplo, com o gênero textual currículo; entre outras.
- **Recursos:** uso de materiais autênticos, como notícias jornalísticas, folhetos de supermercado, imagens e textos de revistas, entre outros; uso de outras línguas, como francês, inglês e crioulo, além da língua portuguesa; uso de textos curtos para explorá-los com maior profundidade, com foco em estruturas léxico-gramaticais imprescindíveis para a compreensão; entre outros.

CONTRIBUIÇÕES DESTA PESQUISA

Após termos nos dedicado ao trabalho investigativo e analítico, por meio da pesquisa realizada, construiremos a triangulação dos dados a partir de um produto desta tese: o caderno de orientação política e pedagógica para o ensino de PLAc, no contexto brasileiro. A discussão teórica e crítica de cada dimensão estudada, a saber, as dimensões política, pedagógica, comunitária e administrativa, já foi realizada na seção anterior.

Esta é uma contribuição para os participantes desta pesquisa, para os colegas que atualmente participam do *Projeto de pesquisa: Educação e Cultura para indígena, refugiado e imigrante haitiano no Distrito Federal* e, também, para profissionais da área do ensino de segunda língua que se dedicam, ou virão a se dedicar ao ensino de PLAc para a comunidade forçada presente no Brasil.

O caderno está organizado da seguinte forma: a PARTE 1 apresenta a “Orientação teórica para elaboração participativa de um projeto educativo de língua de acolhimento”, e a PARTE 2 apresenta uma “Proposta Político - Pedagógica de ensino de Português como Língua de Acolhimento: para a ação educativa desenvolvida no Projeto de Pesquisa: Educação e Cultura para indígena, refugiado e imigrante haitiano no Distrito Federal”.

**CADERNO DE ORIENTAÇÃO POLÍTICA E PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE
PLAc NO CONTEXTO BRASILEIRO**

Lorena Poliana Silva Lopes

Belo Horizonte, 2022

APRESENTAÇÃO

Prezados colegas,

É com alegria que compartilho com vocês este caderno de orientações teóricas e práticas para elaboração participativa de um projeto educativo de língua de acolhimento, voltado para o contexto brasileiro e dedicado ao ensino da língua portuguesa à comunidade migrante forçada.

Nos últimos anos, participei de um projeto de extensão, hoje projeto de pesquisa, dedicado ao planejamento e à implementação de uma ação educativa de ensino de português para a comunidade migrante forçada residente no Distrito Federal e, a partir dessa experiência e do estudo desenvolvido em minha tese de doutorado, pude reunir conhecimentos teóricos e práticos que me permitem a redação deste caderno.

Desejando colaborar tanto com os meus colegas participantes do *Projeto de pesquisa: Educação e Cultura para indígena, refugiado e imigrante haitiano no Distrito Federal*, quanto com colegas da área de ensino de português como língua de acolhimento, atuantes em outros projetos e localidades brasileiras, organizei este caderno em duas partes. A primeira é destinada à exposição teórica dos elementos constituintes de um Projeto Político-Pedagógico – PPP, descrito por Vasconcellos (2007). A segunda parte é destinada à construção de um PPP ou Projeto Educativo da ação educativa realizada no âmbito do projeto citado, considerando-se as limitações advindas dos recortes temáticos da pesquisa realizada.

Dessa forma, desejo aos meus colegas uma boa leitura e uma boa prática pedagógica de língua de acolhimento, sempre na busca por uma prática reflexiva, crítica e flexível, visando ao melhor atendimento à comunidade migrante forçada.

Agradeço por poder compartilhar e partilhar esses conhecimentos e reflexões com vocês.

Boa leitura,

A autora.

[PARTE 1]

**ORIENTAÇÃO TEÓRICA PARA ELABORAÇÃO PARTICIPATIVA DE UM PROJETO
EDUCATIVO DE LÍNGUA DE ACOLHIMENTO**

PALAVRAS INICIAIS

Conheceremos, neste documento, uma orientação teórica para a elaboração participativa de um projeto educativo de língua de acolhimento, firmados na descrição de um Projeto Político-Pedagógico – PPP, também chamado de Projeto Educativo ou Proposta Pedagógica, definidos por Vasconcellos (2007).

Para aqueles que já atuam na área da educação há muitos anos, nas funções de regente de turma ou de coordenação, a estrutura de um PPP pode não ser uma novidade. Entretanto, para aqueles profissionais da área de ensino de segunda língua, atuantes em contextos de ensino não regulares, como cursos línguas, esta teoria pode não ser familiar. Isso porque, nem sempre, um profissional que atua em sala de aula tem a oportunidade de atuar no planejamento educacional da instituição em que trabalha.

Além disso, para os meus colegas de projeto esse conhecimento é novo, uma vez que o estudo desenvolvido em minha pesquisa de doutorado revelou que não faz parte de suas atividades a apresentação nem a redação deste documento, ao menos neste formato/gênero textual.

Vasconcellos (2007), de modo entusiástico, incentiva-nos à elaboração participativa do Projeto Educativo, movido pelo entendimento de que a atividade de gestão da educação exige um trabalho consciente, crítico e de qualidade. Nessa visão, a sua elaboração conjunta propicia a reflexão e a consciência sobre a educação que se tem e a educação que se deseja construir, por todos os atores essenciais à sua implementação.

A gestão da educação e do ensino, por meio do planejamento participativo, possui a função de garantir e preservar a qualidade formal e a qualidade política. A qualidade formal diz respeito à exigência de que as ações sejam intencionadas, não permitindo que cada ator deste processo maior, que é a Educação, aja de modo indeterminadamente livre e descomprometido com os princípios, objetivos, a missão e a abordagem de ensino proposta.

A qualidade política diz respeito ao compromisso assumido por todo o grupo em construir seu trabalho compartilhando os referenciais teóricos e metodológicos definidos, juntos, na elaboração do Projeto Educativo. Ressalta-se que, a partir de uma proposta pedagógica bem construída, tem-se a garantia de princípios de trabalho, como a ética e a autonomia.

Nessa lógica, à medida que cada profissional da educação conhece os fundamentos que norteiam seu trabalho docente ou de gestão, dá-se a saber, também, os parâmetros e os limites de suas atividades, permitindo-lhe transitar, de modo autônomo, entre aquilo que é adequado, possível e esperado. Desse modo, Vasconcellos (2007, p.169) define que,

“o Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.”

Assim, o Projeto Educativo visa esclarecer, àqueles que estão ou estarão comprometidos com o fazer educativo, as etapas de elaboração deste documento e seus elementos formativos. Para o autor, um Projeto Educativo deve ser construído de modo colaborativo e sua composição possui três partes articuladas entre si, a saber, o Marco Referencial, o Diagnóstico e a Programação.

Conheceremos cada uma dessas partes, relacionadas a uma proposta de redação para a elaboração do documento, no qual deve constar efetiva e claramente o planejamento político e pedagógico da ação educativa em propositura.

1. MARCO REFERENCIAL

O que é o Marco Referencial? Em síntese, podemos dizer que é um conjunto de definições filosóficas e metodológicas que caracterizam e distinguem uma proposta educacional de outras e que fornece os parâmetros básicos e sólidos para a realização do trabalho pedagógico e de gestão. Na prática, o Marco Referencial procura expressar o sentido do trabalho “e as grandes perspectivas para a caminhada” (VASCONCELLOS, 2007, p. 182).

Para Vasconcellos (2007, p.182), o Marco Referencial é,

“[...] a tomada de posição da instituição que planeja em relação à sua identidade, visão de mundo, utopia, valores, objetivos, compromissos. Expressa o ‘rumo’, o horizonte, a direção que a instituição escolheu, fundamentado em elementos teóricos da filosofia, das ciências, da fé. Implica, portanto, opção e fundamentação.”

Por sua natureza, devemos compreender que não é possível elaborar um Projeto Educativo sem antes definir o seu Marco Referencial. Por isso, ao grupo de trabalho responsável por sua definição, cabe o desafio de conhecer as visões de mundo e de ensino com as quais se pretende trabalhar, seus fundamentos teóricos e metodológicos, além dos princípios e dos objetivos desta proposta pedagógica.

Todos esses fundamentos dão suporte ao que o Marco Referencial deve evidenciar, a saber, os posicionamentos político e pedagógico. A *dimensão política* refere-se à visão do ideal de sociedade e de homem, ou seja, à filosofia de trabalho e de ensino, no caso da Educação. É essa dimensão que “dá a referência geral, expressa o desejo e o compromisso do grupo” (idem, p.178).

Já a *dimensão pedagógica* busca definir a ação educativa (método, técnica, recurso, modo de operação, condição de trabalho) e as características que deve ter a instituição que planeja. É a dimensão pedagógica que carrega o “referencial teórico específico de cada dimensão do trabalho” (idem, p.178).

Diante dos elementos formativos do Marco Referencial, sugerimos a seguinte estrutura para a redação do Projeto Educativo nesta dimensão:

Sugestão de Sumário	
Marco Referencial	
1.	Historicidade da ação educativa
2.	Função social
3.	Princípios orientadores das práticas pedagógicas e administrativas
4.	Missão e objetivos da educação, do ensino e da aprendizagem
5.	Fundamentos teórico-metodológicos

Por fim, recomendamos a todos os atores participantes da construção do Projeto Educativo de uma ação educativa, ou curso de português como língua de acolhimento, que reflitam sobre cada tópico do Marco Referencial em forma de perguntas. As perguntas certamente contribuirão sobremaneira para a melhor discussão de cada dimensão desse planejamento, resultando em uma proposta coerente, sólida e sustentável.

Convidamos a todos a, em um momento de reflexão anterior à redação do Projeto Educativo, responderem às perguntas abaixo e, se necessário, elaborarem perguntas complementares:

- (a) Qual é a história da criação dessa ação educativa? Sua criação possui quais motivações?
- (b) Qual é a função social dessa ação educativa? Para que ela foi criada e com quais propósitos? Essa ação possui capacidade de impactar a sociedade?
- (c) Quais são os princípios que orientam as suas práticas docentes e de gestão?
- (d) Qual é a sua missão e quais são os seus objetivos para que ela seja alcançada?
- (e) Quais são os fundamentos teórico-metodológicos dessa ação educativa, ou seja, qual é a sua abordagem de ensino e com quais métodos, técnicas e recursos pretende-se implementá-la?

Sobre a avaliação e a sustentabilidade do Marco Referencial, o autor recomenda que sua proposta seja revisada de quatro em quatro anos (estimativa), tendo em vista que seu planejamento é de médio a longo prazo, caracterizado pela estabilidade e durabilidade, uma vez que concepções filosóficas e pedagógicas não sofrem mudanças com frequência.

2. DIAGNÓSTICO

O que é o Diagnóstico? Em síntese, a etapa do Diagnóstico refere-se à investigação da realidade, ou seja, do que a instituição ou Projeto já possui e do que necessita. Portanto, para Vasconcellos (2007, p.170), o Diagnóstico:

“É a busca das necessidades, a partir da análise da realidade e/ou do juízo sobre a realidade da instituição”.

Destacamos que o Diagnóstico tem um papel muito importante na construção do Projeto Educativo, pois é nessa etapa que a instituição ou o gestor estabelece um compromisso com o nível sociológico, do diagnóstico da realidade.

Nesse sentido, investigar a realidade exige um trabalho triplo: conhecer a realidade, julgar a realidade e localizar as necessidades. Para o último, o autor sugere o seguinte questionamento: “O que nos falta para ser o que desejamos?”.

Salientamos, ainda, que conhecer a realidade e julgá-la não é uma tarefa simples e que para que ela seja efetivamente alcançada, é necessário que todos os participantes se comprometam com a verdade e com a autocrítica, a fim de que eles mesmos não sejam um impedimento para o diagnóstico da realidade. Assim, algumas atitudes que podem dificultar o diagnóstico e que devem ser evitadas são o comodismo, o imediatismo, o formalismo excessivo, a falta de reflexão crítica sobre o projeto e suas atividades ou práticas, bem como a reprodução do senso comum.

Diante da função do Diagnóstico, sugerimos a seguinte estrutura para a redação do Projeto Educativo nesta dimensão:

Sugestão de Sumário
Diagnóstico
6. Diagnóstico da realidade educacional
7. Organização do trabalho pedagógico
8. Estratégias de avaliação

Por último, recomendamos a elaboração de algumas perguntas com a finalidade de direcionarmos a investigação sobre a realidade. Algumas perguntas sugeridas são:

- (a) Qual é o perfil sociolinguístico do público-alvo da ação educativa?
- (b) Qual é o quantitativo de alunos atendidos em cada realização da ação educativa?
- (c) Qual é a atual condição de manutenção da ação educativa no que se refere aos recursos humanos, físicos e materiais?
- (d) Qual é a atual organização do trabalho pedagógico e quais são as necessidades de mudança?
- (e) Qual é a atual organização curricular e quais são as necessidades de mudança?
- (f) Quais são as atuais formas de orientação educacional praticadas pelo projeto?
- (g) O projeto já possui estratégias de avaliação, ou elas ainda precisam ser formuladas? (Exemplo: estratégias de avaliação da aprendizagem e do ensino, de modo micro; e estratégias de avaliação do planejamento e da abordagem de ensino adotada, de modo macro).

Ressaltamos que, a depender do contexto de atuação e das realidades que forem sendo identificadas, o grupo de trabalho deve elaborar novas perguntas e realizar novas reflexões. A análise detalhada da realidade é essencial à elaboração de um planejamento de qualidade e eficiente, por isso sua construção é participativa e não é genérica.

Lembramos que, conforme a orientação de Vasconcellos (2007), a periodicidade com a qual deve-se revisar e atualizar o Diagnóstico é de um ano, por tratar-se de um planejamento de curto prazo e por se esperar que a realidade tenha sofrido mudanças e transformações.

3. PROGRAMAÇÃO

O que é a Programação? Essa etapa diz respeito ao que faremos concretamente nos períodos seguintes, o plano de ação, e o que faremos para suprir as faltas identificadas pelos participantes.

Segundo Vasconcellos (2007, p.170), a Programação:

“É a proposta de ação. O que é necessário e possível para diminuir a distância entre o que vem sendo a instituição e o que deveria ser.”

É relevante destacar que a Programação tem um papel muito importante no projeto, pois é nela que a instituição, ou o gestor estabelece seu compromisso com a mudança e a transformação da realidade social, uma vez que nas duas etapas anteriores somente se compromete com o nível das ideias, portanto filosófico e subjetivo, e com o nível sociológico, do diagnóstico da realidade. É na definição e descrição do plano de ação que se encontra o nível concreto.

Partilhamos o entendimento de que a estrutura da Programação “[...] revela que a ação a ser desencadeada também é fruto da tensão entre a realidade e a finalidade [...]” (idem, p.171), portanto, da tensão entre o Diagnóstico e o Marco Referencial.

Nesse processo dinâmico entre as partes, sugerimos o uso das perguntas do Marco Operativo, que visa à compreensão “do horizonte que se quer para ação”, como fundamento para a definição da Programação. Apesar de o Marco Operativo estar inserido na etapa de investigação do Marco Referencial, não da Programação, dispõe de uma lista de perguntas que desvelam os desejos dos participantes para a ação educativa em desenvolvimento.

Nesse sentido, o Marco Operativo possibilita-nos conhecer os desejos dos participantes relativos à dimensões pedagógica, comunitária e administrativa. A partir dessa tomada de conhecimento, é

possível gerir esses dados a fim de construir, textualmente, um plano de ação para a manutenção das atividades em um novo ano, para seu aprimoramento e para a busca pela superação dos desafios.

Diante dos elementos formativos da etapa de Programação, sugerimos a seguinte estrutura para redação do Projeto Educativo:

Sugestão de Sumário	
Programação	
9.	Plano de ação
10.	Acompanhamento e avaliação do projeto
11.	Programas e Projetos específicos
12.	Referências
13.	Anexos
14.	Apêndices

Por último, algumas possíveis perguntas para a composição do Marco Operativo, o qual sugerimos ser utilizado na investigação participativa do plano de ação, são:

(a) Dimensão Pedagógica:

Como você deseja que seja o relacionamento entre os professores e a comunidade migrante e refugiada discente do projeto?

Como você deseja as formas de participação do coordenador e dos demais participantes?

(b) Dimensão Comunitária:

Como você deseja a participação do professor nesse processo de contato linguístico?

Como você deseja a participação da comunidade brasileira local nas ações do projeto?

(c) Dimensão Administrativa:

Como você deseja as formas de organização das reuniões periódicas do projeto?

Como você deseja as condições objetivas e materiais de trabalho na realização do projeto?

Ressaltamos que, conforme a orientação de Vasconcellos (2007), a periodicidade com a qual se deve avaliar e revisar a Programação é de um ano, por tratar-se de um planejamento de curto prazo e passível de constante instabilidade e mudança.

[Parte 2]

**PROPOSTA POLÍTICO - PEDAGÓGICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA DE
ACOLHIMENTO: para a ação educativa desenvolvida no Projeto de Pesquisa: Educação e
Cultura para indígena, refugiado e imigrante haitiano no Distrito Federal**

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	267
SEÇÃO 1 – MARCO REFERENCIAL	269
1. HISTORICIDADE DA AÇÃO EDUCATIVA	269
2. FUNÇÃO SOCIAL	271
3. PRINCÍPIOS ORIENTADORES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ADMINISTRATIVAS	272
4. MISSÃO E OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO, DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	273
4.1 Objetivos gerais	274
4.2 Objetivos específicos	274
5. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	274
5.1 Abordagem da Língua de Acolhimento	275
5.2 Abordagem Comunicativa	276
5.3 Abordagem Sociointeracional	279
5.4 Pedagogia Crítica	280
5.5 Eixos transversais: Ensino interdisciplinar e Ensino intercultural	281
SEÇÃO 2 – DIAGNÓSTICO	282
6. DIAGNÓSTICO DA REALIDADE EDUCACIONAL	282
6.1 Perfil Sociolinguístico das comunidades atendidas	282
6.2 Quantitativo de aprendizes atendidos	290
6.3 Recursos Humanos	291
6.4 Recursos físicos e materiais	291
7. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	292
7.1 Horários	292
7.2 Ingresso	293
7.3 Planejamento	293
7.4 Currículo	295
7.5 Projetos pedagógicos	297
7.6 Orientação Educacional	297
7.6.1 Estratégias para superação de dificuldades e resolução de problemas	297
7.6.2 Formação teórica e prática	300
8. ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO	301
8.1 Relatórios de atividades	301

8.2 Concepção de avaliação da aprendizagem	301
SEÇÃO 3: PROGRAMAÇÃO	304
9. PLANO DE AÇÃO	304
10. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANEJAMENTO	309
11. PROGRAMAS E PROJETOS ESPECÍFICOS	310
11.1 PIBIC	310
11.2 Semana Universitária da UnB	310
11.3 Outras participações em eventos acadêmico-científicos ou das áreas de Educação, Ensino de Segunda Língua e Política Públicas	311
12. REFERÊNCIAS	312
13. ANEXO	314
13.1 Modelo do Relatório de Atividades	314

APRESENTAÇÃO

A Proposta Político-Pedagógica de ensino de Português como Língua de Acolhimento da ação educativa desenvolvida no *Projeto de pesquisa: educação e cultura para indígena, refugiado e imigrante haitiano no distrito federal* é um documento norteador do fazer pedagógico e contém sua missão e princípios, metas e objetivos, fundamentos teóricos e metodológicos, organização escolar e curricular, projetos pedagógicos e seu plano de ação para continuidade das atividades em um novo período.

O empenho na redação deste documento justifica-se pela crença de que uma proposta política e pedagógica elaborada conjuntamente, pelos participantes e ex-participantes do projeto, possui a capacidade de gerar melhorias e incentivar mudanças, sempre que identificada a necessidade. Além disso, o planejamento do ensino e da formação docente tende a ser mais bem definido e mais consciente uma vez que há critérios e fundamentos elucidados.

A clareza e a ética com que construímos este documento somente é assegurada pela contribuição de participantes e ex-participantes do projeto, por meio de um estudo realizado previamente. Este estudo possibilitou uma investigação da experiência docente nas dimensões política, pedagógica, comunitária e administrativa. Ao todo, utilizamos três questionários, sendo um deles dedicado à prática do visionamento, momento em que o participante tem a oportunidade de expor outras questões que deseja discutir e de aprofundar alguma informação que destacamos como de maior impacto na atividade de planejamento.

Em todo o documento, enfatizamos a proposta de uma prática pedagógica orientada pela abordagem de língua de acolhimento, em diálogo com outras abordagens que partilham de seus princípios e concepções de língua, de ensino e de aprendizagem. Nesse caminho, esta proposta de ensino respalda-se pelos princípios pedagógicos e administrativos da interdisciplinaridade, da interculturalidade, do acolhimento, da participação colaborativa, da cooperação e da integração social da comunidade migrante forçada.

Ao longo do documento, descreveremos cada um de seus princípios e fundamentos, sempre na intenção de contribuir para uma prática pedagógica efetivamente comprometida com o acolhimento linguístico e cultural da comunidade migrante forçada e com o fazer pedagógico de qualidade, crítico e consciente.

No que se refere à aprendizagem, esperamos que nossas atividades, por meio das oficinas de língua portuguesa, possam, de fato, resultar em melhores condições de vida para nossos aprendizes. Desejamos que, por meio do acesso aos conhecimentos da língua portuguesa e da cultura local esses aprendizes possam transitar entre as práticas sociais e discursivas em realização em diversas situações do cotidiano que os envolve.

Agradecemos a todos que colaboraram para a construção deste documento.

Boa leitura.

SEÇÃO 1 – MARCO REFERENCIAL

1. HISTORICIDADE DA AÇÃO EDUCATIVA

O Projeto de Pesquisa “Educação e cultura para indígena, refugiado e imigrante haitiano no Distrito Federal”, institucionalizado como atividade integrante do Programa de pós-graduação em Sociedade, Desenvolvimento e Cooperação Internacional – PPGSDCI, do Centro de Estudos Multidisciplinares – CEAM, da Universidade de Brasília – UnB, é coordenado pelo Prof. Dr. Umberto Euzébio, desde a sua criação em 2011.

Por sua natureza interdisciplinar, este projeto de pesquisa dedica-se a estudos e atividades destinadas a mais de uma comunidade como público-alvo. Ressaltamos que este Projeto Educativo diz respeito apenas às atividades cujo objetivo é o atendimento linguístico e cultural da comunidade migrante forçada residente no Distrito Federal. Esclarecemos ainda que esse atendimento é oferecido por meio de uma ação educativa (oficina de língua portuguesa) que visa ao ensino do Português como Língua de Acolhimento - PLAc.

Assim, a ação educativa de ensino de PLAc realiza-se desde o ano de 2011, sob a coordenação do Prof. Dr. Umberto Euzébio (UnB). Vale destacar que, inicialmente, a ação educativa fazia parte de Projetos de Extensão da universidade: do primeiro projeto *Acolhimento e inserção de imigrantes e refugiados de Bangladesch e Paquistão à cultura brasileira*, e do segundo *Acolhimento e inserção de imigrantes e refugiados do Haiti à cultura brasileira*. Recentemente, ao renovar a institucionalização da atividade na universidade, o coordenador optou por integrá-lo a uma atividade de pesquisa.

Na prática, a ação educativa continua sendo uma atividade de Ensino, Pesquisa e Extensão, uma vez que em seu planejamento há o objetivo primeiro de atender à comunidade migrante forçada que reside no Distrito Federal e, com essa atividade, criar um espaço de formação de professores. Para tanto, a ação educativa recebe a participação de discentes do Curso Superior em Letras, advindos de várias de suas habilitações (Língua Portuguesa Clássica; Português como Segunda Língua – PBSL, Línguas Estrangeiras etc.), além de discentes de outros cursos superiores, ou da Pós-Graduação.

Neste espaço, portanto, graduandos têm a oportunidade de aliar a teoria à prática por meio do desenvolvimento de uma atividade docente que lhes exige o exercício do planejamento didático, da docência e da avaliação pedagógica da ação realizada. Um dos ambientes que oportunizam esse

exercício é o de sala de aula, ao efetivamente ministrarem oficinas de língua e cultura à comunidade migrante e refugiada e uma das atividades formativas desta ação são as reuniões periódicas, em que os participantes (discentes da universidade e professor coordenador) encontram-se para realizar leituras teóricas e discussões sobre o andamento da atividade de ensino, suas demandas supridas e não supridas e questionamentos que porventura existam.

Conforme levantamento realizado por Lima (2019), atualmente participam do projeto:

[...] professores (UnB (3), IFB (1), Universidade Federal do Amapá - UNIFAP (1), Secretaria de Educação do DF (1); estudantes de doutorado (UnB (2), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG (1); estudantes de mestrado (UnB (3)) e estudantes de graduação (UnB (5)) (LIMA, 2019, p.203).

Além disso, o projeto possui a parceria do Instituto de Migrações e Direitos Humanos - IMDH e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, atores que auxiliam no relacionamento entre ele e a comunidade a que se destina.

Desde 2011, também, o IMDH tem sido um parceiro que divulga a oferta dessa ação educativa à comunidade migrante forçada que chega ao Distrito Federal e que o procura para outros atendimentos e serviços. Além desse apoio, o IMDH viabilizou a parceria com a Casa São José, na região administrativa (RA) do Varjão, cuja finalidade era a disponibilização de um espaço físico para a realização da ação educativa em todos os sábados à tarde e em alguns dias úteis no período noturno.

Ao longo da realização deste projeto, houve diversas parcerias com essa finalidade, como a SEDF, por meio de escolas públicas nas RA de Samambaia e Varjão, por exemplo; a Casa Paulo Freire e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB, as duas na RA de São Sebastião, envolvendo atores governamentais e não-governamentais. Como resultado dessas parcerias, o projeto já esteve presente nas RA de Varjão, Samambaia Norte e Sul, São Sebastião e Guará.

Nos dias atuais, suas atividades presenciais estão suspensas, mais precisamente do ano de 2020 a 2022, período em que o país (e o mundo) foi acometido pela pandemia da Covid-19 e de transição para retomada das atividades. Contudo, o grupo de trabalho continua encontrando-se remotamente, realizando reuniões e verificando a viabilidade de retorno das atividades presenciais em tempo breve.

Além da atividade de extensão, o projeto promove a atividade de pesquisa entre seus participantes, tendo como resultado a produção de artigos científicos (6), capítulo de livro (1), resumos em anais de congressos (14), artigos científicos de iniciação científica (PIBIC) (10), além do recebimento de discentes de Letras para realização de seus estágios obrigatórios.

2. FUNÇÃO SOCIAL

O Projeto de Pesquisa “Educação e cultura para indígena, refugiado e imigrante haitiano no Distrito Federal”, por meio da ação educativa “Oficina de língua portuguesa”, tem como função social democratizar a oferta especializada e o acesso à aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua e como LAc pela comunidade migrante forçada residente no Distrito Federal.

Sua missão é ofertar um ensino que visa ao acolhimento linguístico e cultural dessa comunidade e que, por meio das metodologias de ensino adotadas, oportunize um ambiente de liberdade, de promoção da autonomia e de socialização. Parte de sua finalidade é o estabelecimento de uma rede de socialização, na qual a comunidade migrante, a equipe do projeto e a comunidade do entorno possam dialogar e interagir de modo que haja a inclusão e a integração da comunidade migrante.

Na prática, as oficinas de língua representam uma oportunidade de interação, inclusive entre os próprios migrantes, de modo que eles possam conversar sobre questões pessoais, experiências de vida, narrativas de migração, dúvidas surgidas no cotidiano, bem como sobre as dificuldades comuns à vida no Brasil e as possíveis formas de superá-las, entre outras informações que eles desejem partilhar.

Além disso, tem o papel social de promover a formação docente, sensível às questões da migração forçada e às demandas dessa comunidade no que se refere à aquisição da língua portuguesa e à sua inserção ou inclusão na comunidade de destino, no caso, na comunidade brasileira e brasiliense. Conforme a justificativa do coordenador do Projeto,

[...] a proposta é sensibilizar os estudantes com relação às questões sociais, econômicas, políticas e ambientais para a percepção do papel da universidade na transformação social para uma formação integral. É uma atividade de ação contínua que parte da concepção de que o estudante universitário deve ampliar seus horizontes observando e vivenciando o contexto de sua realidade social e ambiental e assim contribuindo para a formação dos futuros profissionais.

Dessa forma, a extensão universitária faz a interface para o desenvolvimento humano, social, econômico e cultural como agente orientador na transformação social por meio da interdisciplinaridade e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (EUZÉBIO, 2021b, p.12806).

Por último, sua função social é a de implementação de uma política pública inclusiva, hoje reconhecida por seus participantes e parceiros como uma política linguística, devido à sua natureza ligada a um contexto de geopolítica que atravessa questões humanitárias, emergentes e de grande impacto tanto para quem é acolhido quanto para quem acolhe. Conforme Lopes, Rebouças e Euzébio (2019),

[...] esse projeto se comporta como uma política pública inclusiva e se ocupa do fornecimento de um curso de língua portuguesa às comunidades migrantes que apresentam vulnerabilidades, consciente de que, apesar das Leis mencionadas, o Estado tem apresentado deficiência na consolidação de uma política linguística para esse novo fluxo migratório (LOPES; REBOUÇAS; EUZÉBIO, 2019, p.169).

3. PRINCÍPIOS ORIENTADORES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ADMINISTRATIVAS

Segundo o coordenador do projeto, para a sua elaboração “[...] foram considerados o conhecimento sobre os imigrantes e o percurso até o Brasil, os princípios interdisciplinares da extensão, a língua de acolhimento e a formação universitária, especialmente, a licenciatura” (EUZÉBIO, 2021a, p.12859), razões que nos ajudam a compreender a maneira como a ação educativa proposta foi construída e tem sido desenvolvida até o presente momento.

Diante desses pressupostos, os princípios que delimitam os percursos do projeto e da ação educativa ofertada, e que asseguram o seu compromisso com os objetivos estabelecidos são:

- promover uma política de acolhimento a migrantes e refugiados e uma política de cooperação e paz entre estados-nação;
- promover o acesso linguístico a esse público-alvo específico para viabilização de acesso aos direitos e deveres do migrante, previsto em Lei (Lei de Migração 13.445/2017; Lei do Refúgio 9.474/97) e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948);
- promover a inclusão e a integração linguística e cultural dos migrantes à comunidade local (brasiliense);
- ensinar a língua priorizando habilidades de compreensão oral e expressão oral, objetivando o desenvolvimento de competências para a interação linguística. (LOPES; REBOUÇAS; EUZÉBIO, 2019, p.170).

Tais princípios se firmam no entendimento de que existe uma insuficiência na atuação do Estado no que se refere às ações e políticas para a comunidade migrante e refugiada residente no Distrito Federal, e que, por se tratar de uma atenção imprescindível, a Universidades de Brasília e a sociedade civil se constituem como possíveis atores fomentadores de soluções e ações concretas nesse contexto social.

Firmam-se, também, na compreensão de que,

[...] sem dúvidas, os sujeitos migrantes possuem demandas importantes e urgentes de natureza diversa, todavia entendemos que o domínio da língua da comunidade local é uma

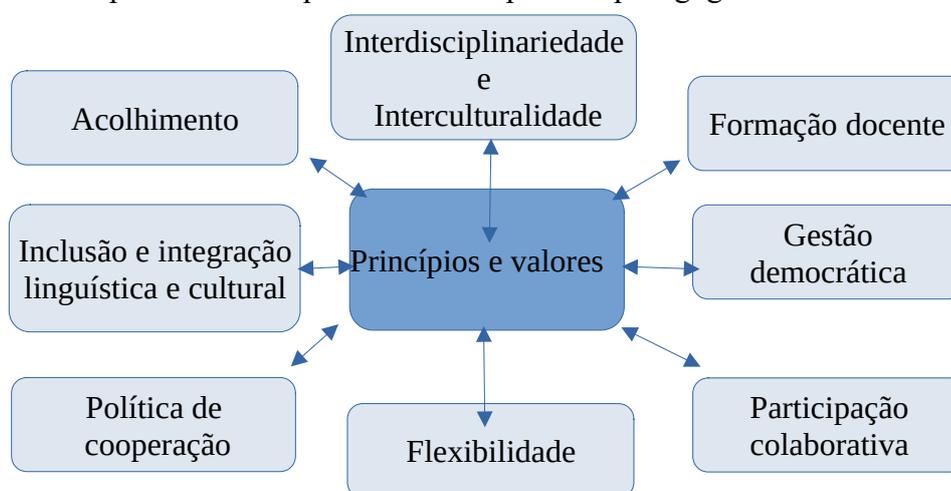
habilidade primeira, que viabiliza o acesso às outras demandas de modo menos conflituoso e mais digno (LOPES; REBOUÇAS; EUZÉBIO, 2019, p.163).

Quanto aos princípios orientadores das práticas administrativas, que são aquelas relativas à organização, à estrutura e ao planejamento, no geral, adotamos a abordagem participativa e colaborativa, na qual todo o grupo partilha das atividades a serem desenvolvidas e das leituras e discussões a serem realizadas, além da gestão democrática, que considera o envolvimento de todos os atores da realização da educação em sua gestão.

Assim, apesar de haver um coordenador, todos os participantes possuem a corresponsabilidade pela gestão do ensino e das atividades subjacentes a ele, frequentemente realizadas coletivamente, como as reuniões, as oficinas de língua, a elaboração de planos de aula, de materiais didáticos (ex. unidades didáticas) e de projetos pedagógicos.

Os princípios e valores que orientam tanto a prática pedagógica quanto administrativa deste projeto resumem-se na figura abaixo:

Figura 6: Princípios e valores que orientam as práticas pedagógicas e administrativas



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

4. MISSÃO E OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO, DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Nossa missão é a de oferecer um ensino de qualidade, promovendo uma educação voltada para o acolhimento linguístico e cultural, que insira a sociedade brasileira no processo de inclusão e integração da comunidade migrante forçada que se destina ao Distrito Federal e firma residência em uma de suas regiões administrativas.

4.1 Objetivos gerais

O objetivo principal deste Projeto Educativo é dar acesso ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa como língua não-materna, por meio de uma prática pedagógica que visa ao acolhimento e à inclusão social.

4.2 Objetivos específicos

Para a realização deste Projeto Educativo, definimos como objetivos específicos:

- i. desenvolver a competência comunicativa por meio das atividades pedagógica, para que os aprendizes possam comunicar-se e interagir em diferentes contextos de uso da língua portuguesa, em destaque aqueles de maior observância cotidiana. Por isso, também, a adesão de uma metodologia de ensino que prioriza a compreensão e a expressão oral;
- ii. acolher e inserir os aprendizes na cultura brasileira por meio do ensino de conteúdos que lhes ajudam a ter autonomia na cidade, por exemplo, para acessar serviços públicos nas áreas de saúde e educação, assim como para interagir com a sociedade local de modo coeso com as práticas sociais empregadas, respeitoso e seguro;
- iii. instruir os migrantes quanto aos seus direitos e deveres de cidadãos no território brasileiro e, especificamente, na cidade de Brasília. Esse tipo de conhecimento contribui para uma melhor vivência dos migrantes na cidade, minimizando as dificuldades e os conflitos interculturais no seu contato com a sociedade e com as instituições locais;
- iv. “proporcionar ao estudante a oportunidade de vivenciar experiências de extensão na sua formação universitária e acesso as atividades que contribuam para o seu desenvolvimento crítico, ético e cultural para a cidadania e da responsabilidade social” (EUZÉBIO, 2021b, p.12809).

5. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este Projeto Educativo fundamenta a sua prática pedagógica na abordagem da língua de acolhimento e em um conjunto de abordagens, métodos e técnicas que partilham de seus princípios e finalidades, tais como a concepção de língua como interação, comunicação e prática discursiva e as concepções de ensino e de aprendizagem como interdisciplinaridade, interculturalidade e autonomia crítica.

Nas palavras de Euzébio, Rebouças e Lopes (2018, p.83), a perspectiva da LAc “extrapola os saberes puramente linguísticos, envolve as dimensões interdisciplinar, intercultural, social, psicossocial e política”. E, para Lopes, Rebouças e Euzébio (2019),

[...] a perspectiva do acolhimento, portanto, representa a abordagem ou filosofia didático-pedagógica que deve orientar o planejamento de um curso. Sem essa consideração o seu enquadre é outro e não pode ser caracterizado como de um curso de acolhimento (LOPES; REBOUÇAS; EUZÉBIO, 2019, p.166).

Nesse sentido, este Projeto Educativo desenvolve-se a partir das abordagens, métodos e técnicas descritos, a seguir:

5.1 Abordagem da Língua de Acolhimento

A Língua de Acolhimento é um conceito que vem ganhando contornos mais bem definidos no contexto brasileiro na última década. Iniciativas como a nossa, de construção e desenvolvimento de uma ação educativa gratuita e acessível, têm contribuído para a consolidação dessa prática.

Grosso (2010) dá atenção ao fato de que hoje a LAc ocupa um papel social tão relevante que é indispensável que se reflita sobre seu significado e “suas implicações na prática pedagógica e no planejamento linguístico” (2010, p.63). Não em vão, a atividade reflexiva, em ocorrência dentro do projeto, gerou algumas assertivas sobre a língua acolhimento em construção no Brasil.

Publicação como a de Euzébio, Rebouças e Lopes (2018), participantes do projeto, que discute o conceito de língua de acolhimento no contexto brasileiro, traz algumas dessas elucidações. Em uma breve compilação dessas elucidações, temos que:

- a LAc “envolve concepções sociopolíticas por parte de quem acolhe, e direciona as práticas pedagógicas a fim de se adequar às novas demandas da sociedade” (p.83);
- a LAc “é um campo em contínua construção teórica, política e social” (p.83);
- a prática do acolhimento “traz subsídios para que se estabeleçam contatos e vínculo entre a sociedade e o migrante” (p.80);
- a LAc “é uma ação de acolher em sua casa – uma sociedade agora compartilhada – por meio da língua considerada em sua abrangência social” (p.78);
- a LAc “é uma abordagem que se compõe pelo receber, perceber, ouvir, compreender, dar atenção” (p.78)
- a LAc “é um processo de manutenção de vínculo, de interação entre partes, no qual se busca promover o bem-estar, incluir e integrar” (p.78);
- a LAc, “entendida em sua dimensão sociocultural, surge como uma realidade manifestada

em todos os setores – sejam eles ambientais, artísticos, econômicos, políticos ou sociais – que se encontram no país de chegada” (p.80);

- a LAc “é uma prática que exige um constante pensar no outro, em um viés de alteridade, no qual um modifica o outro em relação dialética, simbiótica” (p.78);
- a prática pedagógica de LAc “propõe repensar abordagens de ensino e, conseqüentemente, a metodologia a ser construída e desenvolvida, de modo que o migrante seja um sujeito ativo nesse processo” (p.81);
- a prática pedagógica de LAc implica ao papel do professor o caráter de “um mediador sensível a questões educacionais, sociais e linguísticas” (p.81);
- na prática pedagógica de LAc “o público-alvo orienta as ações docentes, com suas necessidades, escolhas, condições e história pessoal e social” (p.81);
- “uma abordagem que explora o contexto de língua de acolhimento traz em sua articulação uma perspectiva interdisciplinar, intercultural e sociointeracionista, que vai ao encontro de perspectivas vigotskianas (VYGOTSKY, 2002) e freirianas (FREIRE, 2011)” (p.79).

Todos os participantes do projeto precisam ter consciência das elucidações sobre a LAc, acima descritas. A partir dessa consciência, cada participante tem maiores condições de elaborar seus planejamentos pedagógicos sob a visão de acolhimento linguístico e cultural e em concordância com os princípios e objetivos propostos para a ação educativa.

Nesse sentido, a consciência sobre a concepção de LAc pode ser reconhecida tanto no planejamento pedagógico, quanto em outros elementos do processo de ensino, como a relação entre os pares em interação, o currículo e a seleção de materiais, os métodos de ensino utilizados e as motivações utilizadas pelos docentes para fundamentarem suas atitudes e prática em sala de aula. Um traço bastante evidente dessa atitude acolhedora é a preferência por um planejamento aberto, flexível e ajustável às demandas e realidades identificadas no momento da realização da oficina, ou seja, “em ação”.

5.2 Abordagem Comunicativa

A Abordagem Comunicativa, por sua vez, encontra-se nas práticas pedagógicas e nas atitudes e crenças docentes que se identificam com os seus objetivos, como o de “engajar o aprendiz no uso da língua” (RAMOS, 2017, p.41), provendo-lhe a oportunidade de vivenciar seu processo de aquisição linguística em um cenário semelhante ao do cotidiano, por meio de atividades ou tarefas de seu interesse ou necessidade (ALMEIDA FILHO, 2015).

Inferimos, portanto, que a Abordagem Comunicativa tem dialogado com a proposta de ensino da LAc na medida em que prioriza os interesses dos aprendizes, no que se refere aos conteúdos linguísticos e às práticas sociais e discursivas presentes na sociedade de destino, e que se dedica a criar condições para que eles possam, de fato, inserir-se na sociedade por meio das práticas linguísticas em língua portuguesa.

Almeida Filho (2015) reflete que, no que se refere ao planejamento, a Abordagem Comunicativa prioriza o conteúdo em relação ao ensino das normas gramaticais, uma vez que se preocupar com o aprendiz ativo no processo de aquisição da linguagem implica, também, “menor ênfase no ensinar” (2015, p.67) e maior ênfase nas atividades de práticas discursivas relevantes para a vida do aprendiz.

Nesse sentido, há uma relação entre as práticas docentes visadas nesse Projeto Educativo e as seguintes práticas, listadas por Almeida Filho (2015), que, segundo o autor, denotam uma postura comunicativa de ensinar e aprender uma segunda língua:

- (a) a tolerância sobre o papel de apoio da língua materna na aprendizagem de outra língua;
- (b) a representação de temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica;
- (c) a devida atenção a variáveis afetivas, tais como ansiedade, inibições, empatia com as culturas dos povos que usam a língua-alvo e com os diferentes estilos de aprender.

As posturas mencionadas justificam a adoção da Abordagem Comunicativa em um planejamento de ensino de LAc, corroborando a ideia de que o corpo docente dessa ação educativa deve estar ciente de sua mudança de postura como professor, agora alinhada com os desafios de um ensino comunicativo e de acolhimento.

Dessa maneira, algumas atitudes docentes observadas neste Projeto Educativo que se relacionam às posturas comunicativas mencionadas acima são:

- (a) a estratégia pedagógica de aproximação do par aprendiz-aprendiz para oportunizar o diálogo em língua materna (crioulo, francês, espanhol, entre outras);
- (b) a prática reflexiva, por meio de um planejamento pedagógico flexível, adotado como um recurso estratégico que busca priorizar o ensino dos conteúdos e temáticas trazidos pelos aprendizes em cada oficina, causando ajustes ou mudança integral no planejamento “em aula/ em ação”;

- (c) a abordagem dos conteúdos em uma perspectiva dupla, a da cultura brasileira e da cultura do aprendiz, buscando jogar luz sobre a cultura local, sem negligenciar ou apagar a cultura de pertencimento do sujeito migrante, entendendo a interculturalidade é mais produtiva para a aprendizagem de uma segunda língua do que o apagamento de vozes e culturas.

Para o exercício de um ensino comunicativo, recomendamos o uso de métodos fundamentados nos princípios da Abordagem Comunicativa, entre eles o Método de Curran e o Método Funcional.

O Método de Curran é inspirado nas técnicas de aconselhamento psicológico, de Carl Rogers, e propõe uma “aprendizagem comunitária de língua”, que considera “[...] que o aluno deva ser visto na sua “totalidade”, com sentimentos, intelecto, relações interpessoais, relações de autoproteção e desejo de aprender [...]” (SANT’ANNA; SPAZINANI; GÓES, 2014, p.87).

O Método de Curran busca enxergar o sujeito integralmente, não dissociando a sua identidade da atividade de aprender uma língua. Em sua realização, tudo aquilo que diz respeito ao aprendiz possui valor e passa a interferir na prática de ensino desenvolvida, como seus interesses, suas necessidades de aprendizagem, suas narrativas de vida expostas e seus diálogos com os colegas e com o professor, nos quais há aspectos do aconselhamento e da troca de experiência.

Além dessa filosofia de ensino, as características desse método, citadas por Oliveira (2014), que podem ser encontradas na prática pedagógica deste Projeto Educativo são:

- a organização física do mobiliário e das pessoas na sala de aula é alterada para semicírculo;
- o uso da tradução, para reduzir a ansiedade e facilitar o entendimento do conteúdo abordado;
- o uso da língua materna;
- o currículo (syllabus) é livre;
- não há adoção de um livro didático;
- o ensino deve conservar os seguintes princípios: segurança (os aprendizes devem sentir-se seguros), atenção e agressividade (os aprendizes devem agir com atenção e ter iniciativa para aprender), retenção e reflexão (o aprendiz deve reter as informações de modo reflexivo).

Já o Método Funcional tem como objetivo o ensino e a aprendizagem da língua em uso, dedicado ao ensino da competência comunicativa no sentido mais amplo, aquele que se fundamenta não só na habilidade de expressão oral, mas também nas várias habilidades percebidas pelos estudos da sociolinguística, do funcionalismo e da pragmática.

Em seu escopo teórico, há princípios de nosso interesse, tais como: o ensino de LE está intimamente ligado ao contexto em que os eventos ocorrem; as funções da língua (cumprimentos, solicitar informações, argumentar, discutir, expor opiniões etc.) são valorizadas; a participação do aluno é ativa; a variação linguística é respeitada e o vocabulário apresentado é o de uso real, portanto as formas linguísticas formais e informais são abordadas (SANT'ANNA; SPAZIANI; GÓES, 2014).

Para sua aplicação, uma das técnicas descritas por Sant'Anna, Spaziani e Góes (2014) e que pode ser encontrada na ação educativa aqui proposta é a dos ciclos temáticos, representados por categorias a serem exploradas em aula, como nos exemplos: noção (família), função (descrição dos membros da família), situação (ver um álbum de família) e vocabulário (pai, mãe, avô, avó, irmão, irmã etc).

Outra técnica possível é aquela em que o professor cria e promove situações de comunicação, nas quais os aprendizes praticam diversos elementos de acordo com sua necessidade de fala e de forma contextualizada conforme sua vida real, incluindo-se aspectos culturais e gramaticais.

5.3 Abordagem Sociointeracional

No que se refere ao aspecto pedagógico, a Abordagem Sociointeracional possui como objetivo “que os aprendizes alcancem a interação, considerando os contextos socioculturais dos usos linguísticos” (RAMOS, 2017, p.43), e que essa interação se dê de forma consciente, na perspectiva da ação, na qual “quem fala age e provoca em seu interlocutor uma ação, estabelecendo, assim, o ato interacional”.

No que se refere ao planejamento, a Abordagem Sociointeracionista intensifica a premissa de que o conhecimento não é dado por modelos, mas “construído nas instâncias de interação” (RAMOS, 2017, p.43), e, assim, reforça uma característica desse Projeto Educativo, o seu caráter flexível, aberto e em constante construção.

A Abordagem Sociointeracionista encontra-se, por exemplo, por apresentar um planejamento pedagógico em constante elaboração e mudança, sempre orientado pelo princípio da flexibilidade.

Relacionamos, também, a essa abordagem, atitudes docentes que se preocupam com o uso da língua portuguesa com a finalidade de comunicação e interação entre os pares aprendiz-aprendiz, aprendiz-docente, aprendiz-observador e aprendiz-sociedade local; as que incentivam a participação dos

aprendizes na construção da oficina, desde o início até o seu término; e as que relacionam os conteúdos abordados à cultura brasileira e à cultura dos migrantes.

As Metodologias Ativas de Aprendizagem configuram-se como opções metodológicas para a implementação da Abordagem Sociointeracionista, uma vez que possuem, como princípios, o protagonismo do aprendiz, o trabalho colaborativo e a ação-reflexão (FILATRO; CAVALCANTI, 2018). Sua aplicação, no entanto, pode ocorrer por meio de métodos distintos, como o debate ou seminário ou a Aprendizagem Baseada em Problemas ou Tarefas (PBL).

5.4 Pedagogia Crítica

A Pedagogia Crítica tem sua representação nas práticas pedagógicas e nas atitudes docentes que se norteiam pelos entendimentos de que (i) a finalidade da educação é a transformação social, engajada em uma prática de ensino crítico e que problematiza a realidade social (GADOTTI, 2007), e de que, (ii) para que esse ensino seja possível, o papel do professor deve ser o de intelectual transformador (GIROUX, 1988; KUMARAVADIVELU, 2003).

O educador Paulo Freire define a educação transformadora como aquela que é conscientizadora, problematizadora, interdisciplinar, crítica e para a liberdade. Por esses princípios, acreditamos que há uma relação profícua entre essa abordagem de ensino e a abordagem da LAc.

A abordagem da LAc dá condições para que o planejamento pedagógico considere as experiências de vida dos aprendizes, seus conhecimentos e seus objetivos como fatores definidores daquilo que fará ou não parte de sua composição. A Pedagogia Crítica, por sua vez, disponibiliza aos professores de LAc uma visão holística do ensino e da aprendizagem, voltada para as experiências dos sujeitos em interação, e uma metodologia de ensino que dá suporte à aplicação desse planejamento.

Mencionamos como uma das metodologias críticas adotadas neste Projeto Educativo o método de ensino para adultos, de Paulo Freire, constituído por três etapas, a saber, (a) a investigação temática, (b) a tematização, e (c) a problematização. Essas etapas são comentadas pelos participantes do projeto, indicando-as como uma prática frequente entre eles.

Nesse método, a visão de ensino proposta é a que valoriza a experiência em sala de aula e que parte dos conhecimentos e culturas dos aprendizes, representada, por exemplo, pela atuação docente que valoriza o diálogo e a escuta ativa e que pode ser implementada a partir da investigação temática.

A investigação temática pode ser efetivada, por exemplo, na prática em que se recolhe palavras geradoras – que são as demandas que os alunos apresentam como prioridade – e se planeja as oficinas a partir delas.

5.5 Eixos transversais: Ensino interdisciplinar e Ensino intercultural

O princípio da interdisciplinaridade oportuniza o diálogo entre diferentes tipos de conhecimentos, como o científico e o popular (experencial), favorecendo a abordagem de um mesmo conteúdo ou temática em diferentes dimensões e perspectivas. Nesse aspecto, a interdisciplinaridade encontra-se com outro princípio, o da interculturalidade.

A prática intercultural no ensino de segunda língua transforma o que antes era ensino gramatical em ensino de práticas sociais e discursivas. Assim, os aprendizes que dela desfrutam não se limitam ao estudo da língua em si, mas se comprometem com o estudo da língua em uso, contextualizado, inspirado por um anseio de se comunicar nessa língua e com os povos que a utilizam.

Para garantir que a interdisciplinaridade e a interculturalidade se façam presentes em sala de aula, é necessário que o papel do professor seja repensado e que esse profissional aja de modo ativo, reflexivo e seja um intelectual transformador (KUMARAVADIVELU, 2003).

O educador Paulo Freire define a educação transformadora como aquela que é conscientizadora, problematizadora, interdisciplinar, crítica e para a liberdade. Por esses princípios, acreditamos que há uma relação entre ensino interdisciplinar e intercultural e as abordagens de ensino discriminadas neste projeto.

SEÇÃO 2 – DIAGNÓSTICO

6. DIAGNÓSTICO DA REALIDADE EDUCACIONAL

6.1 Perfil Sociolinguístico das comunidades atendidas

A ação educativa promovida por esse Projeto Educativo é destinada à comunidade migrante forçada, que é aquela formada por migrantes advindos de situações de crise, seja por motivos de guerra, de desastres ecológicos ou por perseguição religiosa ou política.

Em sua formação, encontram-se pessoas em situação de deslocamento forçado, as quais não desejaram sair de sua terra natal, mas tiveram a migração com a única alternativa à vida. Dentre as condições legais de residência no Brasil, estão a de refúgio, apatridia e migração com visto humanitário (previsto para casos especiais e concedido pelo governo brasileiro).

Dessa forma, a ação educativa destinou-se, até o momento, a três grupos de migrantes forçados, a saber: os haitianos, migrantes com visto humanitário, residentes na região administrativa Varjão; os bengalis e os paquistaneses, em condição de refúgio no território brasileiro, residentes na região administrativa de Samambaia; e, por fim, os venezuelanos, em condição de refúgio, residentes na região de São Sebastião. Além desses grupos, também foram atendidos migrantes forçados de outras nacionalidades, como afegãos e ganenses, configurando casos isolados.

Consta na historicidade dessa ação educativa que o grupo dos haitianos, atendidos na região administrativa do Varjão, foi a primeira comunidade de migrantes forçados identificada na região do Distrito Federal para receber a ação educativa, determinando a criação do projeto de extensão *A interdisciplinaridade para o acolhimento e inserção de refugiados e imigrantes do Haiti à cultura brasileira e ao português do Brasil*, em 2011.

Posteriormente, no ano de 2015, iniciou-se uma ação educativa em atendimento aos bengalis e paquistaneses, e, por volta de 2017, iniciou-se o atendimento à comunidade venezuelana, chegada ao Distrito Federal por meio do *Programa de Interiorização*, do Governo Federal.

A metodologia adotada no planejamento dessa ação educativa prevê o conhecimento sobre o público-alvo, fundamentando-se na concepção de uma prática centrada nas demandas de aprendizagem e de acolhimento social, apresentadas pelos aprendizes. Dessa forma, os saberes sobre a história de vida dos migrantes participantes e sobre as suas experiências de estadia no Brasil contribuem para o planejamento pedagógico e a seleção de conteúdos e materiais de ensino.

Por isso, descreveremos, a seguir, o perfil sociolinguístico das comunidades atendidas pela ação educativa.

(a) Comunidade migrante haitiana: Em 2010, ocorreu um terremoto no Haiti, que atingiu 7,0 graus na escala Richter. Trata-se de um desastre natural de grande proporção, cujos impactos sociais e físicos geraram uma situação de corresponsabilização internacional no que se refere à criação de soluções e ao provimento de recursos (financeiros, materiais, humanos etc), em especial aqueles destinados ao tratamento da crise humanitária. Nesse momento, sociedades internacionais, como a brasileira, passaram a conhecer a República do Haiti, país localizado na América Central e banhado pelo mar do Caribe.

Posteriormente ao terremoto, em 2010, haitianos, em sua maioria masculina e na faixa etária entre 20 e 40 anos, “com diferentes níveis de instrução e pertencentes a diferentes grupos religiosos” (EUZÉBIO; REBOUÇAS; ALENCAR, 2015, p.1), migraram para o Brasil com a esperança de um recomeço em suas vidas. Segundo os autores (2015),

[...] dados preliminares indicam que grande parte do primeiro grupo que chegou ao Brasil entre 2011 e 2013 veio via República Dominicana, Panamá, Equador e Peru e a maioria do sexo masculino. No momento posterior, a partir de 2013, tem havido um fluxo direto sem passar pela República Dominicana, Panamá ou Equador, mas diretamente pelo Peru. A entrada para o Brasil se deu quase que 100% via Brasileia – AC, apenas alguns casos por Tabatinga – AM e outros atualmente chegando diretamente à Brasília. Quanto ao meio de transporte, sempre aéreo até o Peru e a partir desse país até para Brasileia e posteriormente para Brasília, em sua totalidade, terrestre (EUZÉBIO; REBOUÇAS; ALENCAR, 2015, p.3).

Todavia essa realidade sobre a travessia internacional sofreu alterações no ano de 2012, quando o governo federal aprovou a concessão de visto humanitário aos haitianos, “o qual passou a ser emitido na embaixada do Brasil, em Porto Príncipe, capital do Haiti” (ALENCAR, 2016, p.2).

Seu objetivo era, além de realizar uma ação diplomática e humanitária de cooperação entre Estados-nação, em auxílio à República Haitiana, diminuir os impactos negativos de uma migração forçada e da condição de refúgio, as quais podem gerar uma segunda condição social a esta comunidade, que é a de vulnerabilidade e criminalização. Segundo Alencar (2016),

Inicialmente não havia políticas que facilitassem sua entrada e a maioria recorria a coiotes – pessoas que viabilizavam a travessia ilegal nas fronteiras, os quais, muitas vezes, os submetiam a condições degradantes e perigosas durante a viagem. Porém, para solucionar esse problema, em janeiro de 2012, o governo federal aprova a concessão de visto humanitário aos imigrantes haitianos [...] (ALENCAR, 2016, p.2).

Dessa forma, a concessão de visto humanitário deveria surtir um efeito positivo, tanto no deslocamento desses sujeitos até o Brasil, quanto nas políticas de acolhimento e no tratamento

social dado pela comunidade brasileira à comunidade haitiana. Dados identificados pelos participantes da ação educativa indicam que os haitianos que se destinaram ao Brasil e, em específico, ao Distrito Federal, instalaram-se, em maioria, na região administrativa do Varjão, uma região cuja população possui uma renda familiar de média a baixa, caracterizando-a, portanto, como uma região com menor poder financeiro.

Por outro lado, o Varjão também se caracteriza por ter um território pequeno em extensão, cuja população não totaliza 6 mil pessoas; e por estar localizado ao lado da região Lago Norte e próximo do Plano Piloto, em Brasília (à 11km de distância). Além disso, no Varjão localiza-se o IMDH, cuja missão é o acolhimento e a assistência aos migrantes e que, desde 2010, tem prestado serviços essenciais, de informação e de subsistência, aos haitianos.

Por meio do contato com essa comunidade, foi possível observar que, passado um período de tempo, o perfil da comunidade participante mudou, deixando de ser predominantemente masculino para ser “familiar”, composto por homens, mulheres e crianças. Essa cena reflete uma mudança de comportamento da migração, da qual mulheres e crianças passaram a participar, num movimento de continuidade do processo migratório iniciado pelos homens do núcleo familiar (marido, pai, avô, irmão) e agora completado.

Esse movimento somente foi possível porque os haitianos residentes no Brasil conseguiram o mínimo para sobreviver, como um emprego, o que lhes possibilitou trazer suas famílias para o país, numa espécie de reunião familiar, após meses ou anos em distanciamento. Conforme Euzébio, Rebouças e Alencar (2015, p.3), a concessão de visto humanitário aos haitianos resultou, entre outras questões, em uma estabilidade e, por consequência, deu-lhes “o direito de competir no mercado de trabalho”.

Apesar dessa ação política, outras ações precisavam ser planejadas e implementadas visando ao atendimento dessa comunidade no Distrito Federal, como a oferta do ensino da língua portuguesa. Por seu histórico de colonização francesa, o Haiti possui duas línguas oficiais, sendo o crioulo haitiano e a língua francesa. Os colaboradores da ação educativa em discussão, consideram que, tão importante quanto a garantia de direitos como educação, saúde, segurança e trabalho, é a garantia da aprendizagem da língua portuguesa para a comunicação.

Saber comunicar-se é uma habilidade necessária a qualquer prática social e discursiva, na qual os sujeitos em diálogo precisam informar, interpretar e negociar conhecimentos e sentidos. Assim,

saber comunicar-se é imprescindível para a convivência menos conflituosa, mais honesta e clara, uma vez que todos os interlocutores estão em condições de compreensão e interpretação do dito e do não dito. Sob esse entendimento, Euzébio, Rebouças e Lopes (2018, p.64) reflete que “a língua portuguesa, nesse sentido, tem-se tornado um obstáculo para uma real inserção e integração, posto que esses migrantes são procedentes de países onde não se fala o português”.

Para solucionar essa questão criou-se a ação educativa, cuja proposta principal é o ensino da língua portuguesa e da cultura local para essa comunidade migrante. Nesta ocasião, observou-se que entre os aprendizes permanece o uso da língua materna, crioulo haitiano, como parte da manutenção de sua cultura.

Alencar (2016) notou que entre as estratégias de preservação da identidade e manutenção dos hábitos e das práticas sociais que realizavam no Haiti, estão: assistir a novelas importadas do Haiti, preservar a prática religiosa e participar de cultos em sua língua materna (a igreja Assembleia de Deus frequentada por um grupo de haitianos estabeleceu, em sua agenda semanal, cultos em língua crioula), manter o contato frequente com amigos e familiares, além de preparar a culinária tradicional.

A preservação do uso da língua materna entre os haitianos é um aspecto natural e positivo, o qual é valorizado durante as oficinas, quando os professores não proíbem a comunicação nessa língua. Entretanto também há um incentivo ao uso da língua portuguesa por sua importância no processo de inserção e integração na sociedade brasileira. Um dos efeitos negativos da falta de domínio da língua portuguesa é a limitação causada no mercado de trabalho, o qual, em geral, exige essa habilidade para a realização eficiente de suas atividades.

Diante desse fato, atrelado a outros, como a dificuldade de comprovação de escolaridade e diploma de nível superior (o processo de reconhecimento de diplomas pelo Brasil demanda, em média, dois anos para ser concluído), ocorre o cenário narrado por Euzébio, Rebouças e Alencar (2015),

[...] os haitianos vêm ao Brasil em busca de novas oportunidades, de emprego. No entanto, o não conhecimento da língua portuguesa impede ou dificulta a sua inserção no mercado de trabalho. Para os homens, a construção civil é um dos únicos meios laborais que prescinde do uso do português e gera renda. Desse modo, é esse o ramo a que a maioria dos imigrantes haitianos tem se dedicado (EUZÉBIO; REBOUÇAS; ALENCAR, 2015, p. 4).

Essa é uma realidade corriqueira entre os migrantes recém-chegados na cidade. Em momento posterior, em que o sujeito apresenta domínio da língua portuguesa e está habituado à cultura local,

pode ocorrer de sua condição de vida mudar, de alguma maneira, bem como a atividade laboral desenvolvida inicialmente.

(b) Comunidades migrantes bengalis e paquistanesa: No ano de 2015, participantes do projeto de extensão souberam que migrantes da Ásia estavam residindo na região administrativa de Samambaia – DF. Inicialmente, junto ao IMDH, buscaram informações básicas sobre essa comunidade migrante, como a necessidade de aprendizado da língua portuguesa por eles. Dessa forma, surgiu um novo local de realização das oficinas de língua e cultura brasileira, a saber, uma escola pública (da SEEDF), em Samambaia, próxima a uma estação de metrô.

Para esse novo local, o grupo organizou-se estrutura e pedagogicamente, uma vez que o público-alvo eram sujeitos da Ásia, em geral das nacionalidades Paquistanesa e Bengalis. Da mesma forma que havia sido feito no planejamento da ação educativa para os haitianos, foi necessário conhecer os novos aprendizes para, a partir de suas características e necessidades, adotar uma ação educativa viável e acessível a essa comunidade.

Os bengalis são o povo que vive em Bangladesh, país asiático localizado a oeste da Índia. Sua língua oficial é o bengali. Euzébio (2021b) informa que,

[...] quanto às características dos migrantes bengalis atendidos no projeto são todos seguidores do islamismo, do sexo masculino com idades entre 22 e 48 anos, solteiros, solicitantes de refúgio e falantes de bengali, porém alguns também são falantes com maior ou menor domínio do árabe, hindi e inglês (EUZÉBIO, 2021b, p.12805).

Os paquistaneses são o povo que vive na República Islâmica do Paquistão, cujas línguas oficiais são o urdu e o inglês. Sua localização está a leste da Índia. Conforme Euzébio (2021b), os paquistaneses também são seguidores do islamismo, com faixa etária entre 20 e 50 anos e predominância masculina, exceto pela presença de algumas poucas famílias (homem, esposa e filhos). De modo geral, tanto paquistaneses quanto bengalis, “[...] quanto ao nível de escolaridade, todos apresentaram nível mínimo de instrução no país de origem, tendo domínio das respectivas línguas oral e escrita com formação semelhante ao ensino fundamental e médio do Brasil” (EUZÉBIO, 2021b, p.12805).

O perfil apresentado por essa comunidade migrante direcionou o planejamento da ação educativa, por exemplo, quanto ao dia da semana e o horário em que as oficinas de língua portuguesa poderiam ser realizadas. Conforme a religião seguida por eles, entre às 15h e 15h30 é previsto um período de orações, prática respeitada por eles independentemente de onde estejam ou da atividade que estejam desenvolvendo. Inicialmente, por desconhecimento dessa informação, as oficinas foram

marcadas para às 15h. No local, os professores depararam-se com essa prática religiosa, o que promoveu a alteração do horário de início da oficina para 15h30.

Outras informações que ajudaram a formar o perfil dessa comunidade dizem respeito à trajetória realizada até o Brasil e a razão pela qual esses migrantes se direcionaram ao nosso país. Ao longo das oficinas, foi possível identificar que em Samambaia, a região administrativa em que residem, há “[...] uma fábrica da Sadia que abate frangos pelo método halal, selo que é exigido pelos países seguidores do islamismo, para a importação de carnes do Brasil” (EUZÉBIO, 2021b, 12800). Essa fábrica atrairia migrantes muçulmanos em busca de trabalho, certos de que eles conhecem esse método de abate.

A problemática desse contexto de migração está nas condições de travessia até o Brasil e nas condições precárias de vida e subsistência no Distrito Federal. A descrição de Euzébio (2021b, p. 12800) revela que “a condição de vida dessa população é bastante precária, particularmente provenientes de Bangladesh, uma vez que chegam ao Brasil por meio de contratos clandestinos no país de origem, a altos preços, semente com promessas, mas sem as mínimas condições de vida no Brasil”. Além disso, “segundo relatos dos próprios participantes dessa atividade, vivem em espaços limitados, precários, muitos ainda na clandestinidade e controlados pelos seus aliciadores” (2021b, p.12800).

A realidade de vida apresentada por esse grupo de migrantes nos faz refletir quanto à importância do domínio da língua portuguesa para a garantia de sua autonomia. É notável que, “[...] sem o domínio da língua, o migrante ou refugiado fica impossibilitado de resolver as mínimas questões da vida cotidiana, afetando profundamente sua autonomia, liberdade, segurança e dignidade” (EUZÉBIO; REBOUÇAS; ALENCAR., 2015, p.4)”.

Nas oficinas, além de tentar amenizar a vulnerabilidade social em que se encontravam, por meio do acesso ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa, sempre houve a preocupação em informá-los sobre seus direitos e deveres como residentes no Brasil, conscientes de que a condição de solicitantes de refúgio não lhes tira o direito à dignidade, ao respeito e às condições básicas de vida e de trabalho.

Torna-se conteúdo das oficinas, por exemplo, a Lei nº. 9.474/1997, que define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e, mais recentemente, a Lei nº. 13.445/2017, que institui a Lei de Migração e dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante.

(c) Comunidade venezuelana: Em meados de 2017, para 2018, o projeto iniciou suas atividades na região administrativa de São Sebastião. A justificativa se deu pela presença de um grupo de haitianos residentes na cidade. Todavia, com a realização das oficinas, o projeto acolheu imigrantes de nacionalidade venezuelana, apresentando um crescimento com a *Operação Acolhida*, uma das estratégias de acolhimento do Governo Federal, por meio do *Programa de Interiorização*, voltado à comunidade venezuelana em situação de vulnerabilidade em Roraima e Amazonas.

O fluxo de migração venezuelana intensificou-se em 2017, devido à grave crise política, econômica e social instalada no país. O Brasil, por sua proximidade territorial e também pela acessibilidade à sua fronteira terrestre, recebeu um grande número de venezuelanos entre 2017 e 2022, ora como solicitantes de refúgio, ora como residentes temporários. Os dados publicados em relatório anual pelo IMDH, com sede em Brasília, revelam uma crescente recepção de venezuelanos no Distrito Federal.

Em 2017, o instituto atendeu 326 venezuelanos (313 solicitantes de refúgio e 13 residentes temporários); em 2018 atendeu 206 (132 solicitantes de refúgio e 74 residentes temporários); em 2019 esse número subiu para 764 (260 solicitantes de refúgio e 504 residentes temporários), representando 61% do atendimento total do instituto para período; em 2020 houve mais um salto significativo com o atendimento de 2.254 venezuelanos (783 solicitantes de refúgio e 1.471 residentes temporários).

O relatório de atividades do IMDH de 2020 também informa que a localidade onde havia mais migrantes venezuelanos em 2020 era São Sebastião, com 24 % do total. A ACNUR, por meio do documento *Interiorização e Integração no destino: rede de serviços e apoios do ACNUR (2021)*, registra seu apoio ao governo federal no que se refere à Estratégia de Interiorização e define suas formas de atuação.

Segundo esse documento, a ACNUR atua por meio de centros de acolhida e integração, cuja permanência máxima de cada migrante é de três meses. Em Brasília, os serviços de acolhida apoiados pela ACNUR são o *Aldeias Infantis Brasília* e o *Abrigo Raios de Luz* (centros de acolhida e integração), além do IMDH (serviço de referência).

Apesar da estrutura organizacional composta pelo governo federal e por instituições como a ACNUR, que dispõem de recursos financeiros para acolhimento, suas ações são limitadas e não

atendem ao total da demanda demonstrada pelos dados dos relatórios de atividades do IMDH, o que significa que a implementação de políticas de acolhimento como o ensino da língua portuguesa à comunidade venezuelana, assim como outrora a comunidades de nacionalidades diversas, requer um esforço de outras instituições, projetos e pessoas da sociedade civil, como, por exemplo, do projeto de extensão aqui em análise.

Um dado que demonstra essa lacuna entre a demanda e o atendimento ofertado é o número de pessoas acolhidas pelos centros em Brasília: o *Aldeias Infantis* dispõe de 50 vagas para acolhimento por até três meses, e o *Abrigo Raio de Luz* dispõe de 30 vagas para acolhimento por até 45 dias (ACNUR, 2021).

O número que sobressalta a essa oferta representa a grande maioria de famílias venezuelanas que chegaram ao Distrito Federal por outras vias, que não o programa de interiorização, e que seguem sua caminhada podendo ou não ter recebido algum tipo de apoio das instituições atuantes nessa localidade.

Consideramos que, do ponto de vista linguístico e pragmático, apesar de essa comunidade ter como primeira língua o espanhol, uma língua parcialmente compreensível pelos brasileiros falantes de português, seus membros precisam receber o ensino da língua portuguesa e da cultura brasileira, objetivando a garantia da comunicação com a comunidade local.

Observamos que existe uma diferença entre a recepção de cada um desses grupos, não pelo projeto de extensão, mas pelo governo. Como comentamos, em 2012, o Governo Federal, na ocasião representado pela presidente Dilma Rousseff, concedeu visto humanitário aos haitianos que tivessem o Brasil como país de destino. Em alguns momentos também houve essa mesma concessão aos sírios, todavia os migrantes de nacionalidades asiática (Bangladesh, Paquistão) não receberam essa política de acolhimento, sendo condicionados a uma travessia perigosa até o Brasil e à condição de refúgio quando no país.

Por fim, em 2018, o Governo Federal, representado pelo presidente Jair Bolsonaro, organizou uma política de acolhimento com o *Programa de Interiorização*, apoiado pelo Exército Brasileiro no que se refere à logística da operação. Esse programa mobiliza tanto a ACNUR, quanto diversas instituições não governamentais que atuam na gestão humanitária da migração.

Talvez o Governo tenha se organizado por meio de um projeto de acolhida, nesse caso, por ter se deparado com um cenário de crise migratória mais evidente e “agressivo”, o qual exigiu do governo do Amazonas uma ação no sentido de pedir ajuda ao governo federal para gerir os problemas surgidos em seu estado.

É sabido que o fluxo migratório na fronteira entre a Venezuela e o Brasil foi intenso nos anos de 2017 e 2018. Os números da entrada de venezuelanos no território brasileiro e as notícias sobre a grave crise política no país vizinho fez o governo se movimentar no sentido de criar políticas e soluções emergentes, no intuito de minimizar as dificuldades surgidas por esse contexto social e econômico.

Sem dúvidas, o mais importante era criar soluções que enfrentassem a vulnerabilidade social dos venezuelanos no Brasil, a violência social e a subnutrição. Prover abrigo, alimentação básica e saneamento deveriam ser os objetivos essenciais e, em segundo plano, a oferta de empregos e de acesso à aprendizagem da língua portuguesa.

Por um lado, Euzébio, Rebouças e Lopes (2018, p.60) lembra-nos que, com a chegada dos migrantes forçados “[...] surgem confrontamentos em especial com questões econômicas, políticas, sociais e indubitavelmente linguísticas, as quais geram desafios nos processos de ensino e de aprendizagem na conjuntura de língua de acolhimento”.

Por outro lado, Lopes, Rebouças e Euzébio (2019) reforçam que,

[...] se faz necessário refletir um pouco mais acerca do acolhimento como política pública”, trazendo à sociedade civil a conscientização de que essa migração não é ilegal nem irregular, pelo contrário, regulamentada por leis e tratados internacionais dos quais o Brasil faz parte (LOPES; REBOUÇAS; EUZÉBIO, 2019, p.167).

Para os autores,

[...] conhecer tais documentos é importante, porque contribuem para a diminuição da resistência ao acolhimento à promoção de políticas públicas específicas por parte da sociedade civil, além de responsabilizar o Estado pela elaboração dessas políticas e pelo suprimento dos direitos humanos básicos (LOPES; REBOUÇAS; EUZÉBIO, 2019, p.167).

6.2 Quantitativo de aprendizes atendidos

Até o momento, não foi feito um levantamento do número exato de migrantes atendidos por esse projeto, todavia podemos destacar que a sua realização se dá independente do quantitativo por período. Dessa forma, as oficinas ocorrem durante todo o período previsto, ainda que em sala de aula haja a presença de apenas um migrante.

Por essa característica e devido à oscilação, durante vários meses houve o registro de atendimento a mais de 30 migrantes por oficina, assim como em outros meses houve o registro de atendimento a menos de 5 migrantes.

6.3 Recursos Humanos

Esse projeto conta, em sua estrutura organizacional, com o seguinte grupo de trabalho:

- Coordenador: Prof. Dr. Umberto Euzebio (UnB).
- Professores: graduandos dos Cursos de Letras (UnB), em diversas habilitações e em especial na habilitação de Português do Brasil como Segunda Língua – PBSL.
- Professores: pós-graduando da UnB e de outras universidades, como o CEFET-MG.
- Observadores: graduandos dos Cursos de Letras (UnB) e de outros cursos, como Sociologia (UnB).
- Estagiários: graduandos dos Cursos de Letras (UnB) e de outros cursos, como Sociologia (UnB).

Além desse grupo de trabalho, o projeto contou ou conta com alguns parceiros:

- Casa São José;
- Casa Paulo Freire;
- IMDH – Instituto de Migrações e Direitos Humanos;
- IFB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília;
- SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

6.4 Recursos físicos e materiais

Para a sua implementação, esse projeto vale-se da utilização de espaços físicos disponibilizados pelas instituições parceiras, citadas acima., como salas de aula de escolas públicas (SEEDF), localizadas em diversas regiões administrativas.

Até o momento, os acordos feitos entre o projeto e as instituições parceiras somente previu a disponibilização de salas de aula, limitando-se aos recursos materiais básicos, como lousa. Outros recursos materiais complementares, como pincéis para quadro, giz, apagador, impressões ou folhas de ofício, não foram contemplados.

Da mesma forma, não se disponibilizou, até hoje, a alimentação para os participantes do projeto, seja da equipe de trabalho, seja da comunidade em atendimento.

Além disso, o projeto também não dispõe de recursos financeiros para custeio de gastos com os materiais pedagógicos e de apoio e com o transporte público. Todos os gastos financeiros recaem sobre a equipe (coordenador, professores e observadores).

Ressaltamos que todos os materiais didáticos são produzidos ou selecionados pelos docentes do projeto, com base em seus planos de ensino e no atendimento às demandas apresentadas pelos aprendizes. Quando é possível, os participantes do projeto reúnem-se para planejarem o ensino e produzirem os materiais. Quando não, cada um realiza essas tarefas de modo individual, visando ao cumprimento da escala de participação nas oficinas.

7. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

7.1 Horários

As atividades de formação, orientação e organização do projeto têm sido realizadas nos seguintes horários:

- Reuniões: semanais ou quinzenais, no horário do almoço, de 12:00 às 14:00, com duração de duas horas.
- Encontros entre participantes para elaboração de planos de aula, materiais didáticos e definição de escalas: horários e dias livres, a combinar.
- Algumas atividades relativas à organização do trabalho pedagógico são realizadas de modo remoto, por meio do grupo de trabalho no *WhatsApp*. Exemplo: cancelamentos das oficinas ou alterações na escala de trabalho.

*Durante a pandemia (2020-2021) e neste período pós-pandemia, as atividades do projeto estão voltando gradualmente e, a princípio, de forma remota.

Ao longo de sua realização, as oficinas têm sido realizadas nos seguintes horários:

- Sábado, de 15:00 às 18:00
- Segunda-feira, de 19:30 às 21:00
- Quinta-feira, de 19:30 às 21:00

7.2 Ingresso

Desde a sua criação, esse projeto prevê o ingresso de forma contínua, ao longo de todo o ano, exceto nos períodos de recesso, geralmente no mês de janeiro.

Devido à sua natureza e proposta, não há períodos de inscrição para ingresso nessa ação educativa. As oficinas são abertas. Dessa forma, sempre que há chegada de novos migrantes no Distrito Federal e que há sua identificação, seja pelo IMDH, seja por um grupo de migrantes já residente na cidade, eles são bem-vindos e podem frequentar as oficinas, sem pré-requisitos.

Como os migrantes se informam sobre a realização das oficinas?

De modo geral, os migrantes que já participam das oficinas convidam migrantes recém-chegados para visitarem suas atividades, no sábado ou em outro dia de realização. O IMDH também presta essa informação quando um migrante busca atendimento na instituição. Além disso, participantes da equipe do projeto (coordenador, professores etc.) também convidam migrantes a participarem das oficinas, sempre que os conhecem.

7.3 Planejamento

A estrutura organizacional da ação educativa apresenta elementos fixos, que estão definidos desde o primeiro ano de sua realização, e elementos que variam por fatores externos e temporais. No segmento fixo, a ação educativa foi pensada para atender diretamente às propostas de atendimento à comunidade migrante e refugiada no que se refere ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa e de formação de professores por meio da prática de extensão universitária. Tais propostas ajudaram a pensar a organização dessa ação e a selecionar as atividades que a comporiam.

Para responder à demanda do ensino da língua a esta comunidade, desde o início, o coordenador do projeto identificou que seria necessário adequar as metodologias tradicionais de ensino de línguas estrangeiras a essa realidade da migração forçada. Alguns fatores que o levaram a essa conclusão foram, por exemplo, a necessidade de aprendizagem da língua em uso, ao invés da língua culta ou literária, a dificuldade de deslocamento desses sujeitos entre as regiões administrativas do Distrito Federal, a falta de recursos financeiros para investir nesse aprendizado da língua, a pouca e limitada disponibilidade de tempo para frequentar uma aula de línguas.

Por tais razões, foi necessário estruturar a ação educativa, zelando por sua acessibilidade e sustentabilidade, de modo que público ao qual se destina não fosse excluído desse acesso. Para a

garantia do acesso, portanto, foi definido que a metodologia utilizada seria a de oficinas, distinta da metodologia tradicional de aula de língua em sua estrutura interna.

Segundo Lopes, Rebouças e Euzébio (2019, p.172), a oficina é um método que comporta um planejamento de aula com duração de um turno ou dia, tendo a sua delimitação no tempo de realização da atividade. Nesse plano, o conteúdo a ser ensinado deve ser iniciado, desenvolvido e finalizado dentro do tempo de duração de cada oficina.

Essa escolha responde a, no mínimo, duas características da comunidade migrante e refugiada atendida: a primeira é o fluxo descontínuo de chegada de migrantes na cidade brasileira, gerando a presença de novos alunos a qualquer momento; a segunda é a indisponibilidade de tempo dos alunos e a falta de frequência deles em atividades como essa. Portanto essas duas características não se figuram como impedimentos para a participação dos migrantes nas oficinas, sempre que puderem se fazer presentes (LOPES; REBOUÇAS; EUZÉBIO, 2019).

Outra definição importante e que caracteriza a metodologia dessa ação educativa é a escolha por realizar as oficinas nas regiões administrativas onde há migrantes e refugiados residentes, diminuindo a incidência de deslocamentos para a participação nas oficinas. Uma das barreiras que o planejamento tentou minimizar foi a necessidade de gastos financeiros por parte dos aprendizes para acessarem as oficinas, deixando a maior responsabilidade do deslocamento aos professores atuantes no projeto de extensão.

Com essas medidas, até o momento as ações educativas foram realizadas nas regiões de Samambaia, Varjão e São Sebastião. As definições dessas localidades, bem como a logística referente ao espaço físico para a realização das oficinas tiveram o apoio do IMDH e da SEEDF, agentes que contribuem com o empréstimo de salas de aula (em escolas da rede pública de ensino) ou de espaços sociais/comunitários para a realização das oficinas.

Asseguradas essas questões logísticas, foram observadas questões pontuais como os dias de realização e o horário, definidos também com a verificação da disponibilidade de participação da maioria dos migrantes, ora tendo oficinas programadas para dias de semana à noite, como segunda-feira (em Samambaia), terça-feira e quinta-feira à noite (no Varjão), ora para os sábados à tarde (em Varjão, Samambaia e São Sebastião), com duração de duas a três horas, cada.

Já o período de realização é contínuo, sofrendo interrupções pontuais por motivo de recessos e feriados e, mais recentemente, uma suspensão temporária das atividades presenciais devido às restrições de isolamento social, impostas pelo governo do Distrito Federal, em combate à pandemia da Covid-19. Cada oficina é planejada e realizada por dois ou três professores, devendo ser no mínimo um regente e um observador, funções importantes no processo de desenvolvimento da oficina e de sua avaliação.

7.4 Currículo

Neste projeto, a prática pedagógica é moldada pela metodologia de ensino de oficinas e seu planejamento é por área temática. As temáticas e conteúdos abordados são definidos a partir das sugestões feitas pelos aprendizes participantes, as quais visam ao atendimento de suas demandas, dificuldades e necessidades de comunicação.

O planejamento pedagógico também se orienta pelos seguintes eixos: saúde, educação, trabalho, tecnologia, meio ambiente, direitos humanos, cultura e comunicação (ALENCAR, 2016).

A escolha do conteúdo das oficinas é um aspecto do planejamento que merece maior atenção, uma vez que nesta dimensão se revelam a abordagem de acolhimento e o propósito de ensino da língua para a comunicação e a interação na sociedade local. Esses fatores, unidos ao fluxo de migração que ora é intenso, ora é ameno, influenciam o desenvolvimento de cada oficina, alterando os planejamentos e as práticas docentes.

Dentre os conteúdos mais trabalhados (EUZÉBIO; REBOUÇAS; ALENCAR, 2015; ALENCAR, 2016), estão: apresentação pessoal; experiência e trajetórias de vida (nacionalidade, de onde veio, por quais países já passou, quantas línguas fala, profissão no país de origem e no Brasil); aspectos pontuais da cultura brasileira e da cultura dos países dos migrantes; experiências de vida no Brasil e dificuldades cotidianas relativas às práticas sociais, representadas por atividades:

- de locomoção (localização, mapa da cidade e modo de organização física (regiões administrativas, quadras, entrequadras, setores por atividade, regiões comerciais e residenciais etc.), utilização de metrô, ônibus, aplicativos de celular, transportes regulares e irregulares, cartão de transporte);
- de consumo (funcionamento dos supermercados, média de preço dos produtos principais de uma lista familiar, relação dos brasileiros com determinadas de prestígio e de desprestígio, funcionamento dos mercados, uso de cartões de alimentação, de débito e de crédito, solicitação do CPF de todos os clientes no caixa, entre outras práticas contextuais);

- administrativas/burocráticas (procurar uma vaga de emprego e acesso por meio de entrevistas, preenchimento de formulários, disponibilização de dados pessoais, assinatura da carteira de trabalho, direitos trabalhistas, direito a horário de almoço e a dia de folga semanal; regularização individual na Receita Federa, emissão de documentos pessoais no Brasil e solicitação de refúgio, quando necessário; funcionamento de um contrato de locação de imóvel no Brasil, atitudes aceitáveis e atitudes inaceitáveis ou abusivas por parte do locador e do locatário, entre outras);
- de acesso aos direitos, como educação (matrícula de crianças e jovens, regularização de diplomas da educação básica, reconhecimento de diplomas de nível superior), saúde (modos de acessar os serviços como postos de saúde, hospitais e unidades básicas de saúde – UPAs, ambulâncias e Samu), e segurança (modos de acessar os serviços de segurança pública como a polícia militar e quando recorrer a ela).

Na abordagem desses conteúdos, segundo Alencar (2016), são observados quais gêneros textuais estão presentes nas situações de comunicação. Sabendo quais são eles, o planejamento de aula considera o uso de materiais que oportunizem o contato com esses gêneros e facilitem o entendimento sobre seus usos nas situações reais de interação na língua. Alencar (2016, p.5) cita os seguintes gêneros ensinados com frequência: “receitas médicas, culinárias, anúncios, panfletos, entrevistas de emprego, currículo, formulários, mapas, documentos”.

Dessa forma, se o conteúdo a ser ensinado diz respeito ao funcionamento dos mercados de alimentos e, especificamente, aos preços e produtos que compõem os hábitos alimentícios da comunidade local, um dos gêneros textuais utilizados em aula é o panfleto ou encarte de alguns mercados da cidade. Esse material é facilmente encontrado nesses comércios e neles há uma gama de informações que podem ser trabalhadas, desde o gênero encarte, até os produtos de maior consumo e seus preços. Tais informações são corriqueiras aos brasileiros, mas podem não ser tão acessíveis aos migrantes, uma vez que em seus países de origem há outros hábitos alimentares, culinários e de consumo.

Além do uso dos gêneros textuais como recursos para o ensino da língua portuguesa, faz parte da realização das oficinas outras estratégias como, o uso de

[...] cartazes, desenhos, músicas, contação de histórias ou fatos, atividades de pintura, sempre estimulando os participantes a falarem, mesmo que em língua materna, sempre monitorados pela equipe com direcionamentos à comunicação em português em forma de discussão (EUZÉBIO, 2021a, p.12861).

7.5 Projetos pedagógicos

Ao longo dos anos, os participantes do projeto elaboraram unidades didáticas e projetos pedagógicos sempre que identificada a necessidade, tendo em vista que a prática pedagógica proposta prevê um planejamento de ensino flexível e fundamentado nas sugestões dos aprendizes, o que torna o planejamento de longo prazo não recomendado.

Assim, a elaboração de unidades didáticas ou de projetos pedagógicos justifica-se em contextos específicos, nos quais a equipe do projeto identifica uma necessidade de tratamento aprofundado de algum conteúdo ou temática socialmente relevante e de grande impacto na participação de práticas sociais.

Citamos um projeto pedagógico, elaborado em 2016, para implementação em duas localidades, no Varjão e em Samambaia:

Projeto Pedagógico: “Vamos falar de cidadania? Trabalhando cultura, gênero e direitos cidadãos no ensino de português para estrangeiros”

Equipe de Produção: Ana Júlia, Elis Uchôa, Gabriel Dias, Kássia Kellen, Lorena Lopes, Lucas Aroucha, Maria Carolina, Natália Dias, Oliziany Vieira.

Resumo: O projeto destina-se a discutir a temática da cidadania com migrantes, aprendizes de português do Brasil, participantes das oficinas realizadas em duas cidades satélites do Distrito Federal: Samambaia e Varjão. A proposta pedagógica surgiu a partir de uma demanda apresentada tanto por migrantes aprendizes quanto por professores, definida pela necessidade de se tematizar o respeito mútuo, a igualdade e a inserção do estrangeiro à cultura brasileira. Pretende-se, assim, formular oficinas de ensino de português do Brasil que tematizem as relações de gênero, as práticas culturais e o amparo legal existente para o estrangeiro no Brasil.

Palavras-chave: Cidadania. Ensino de Português Brasileiro. Inserção do Estrangeiro. Relações de Gênero.

7.6 Orientação Educacional

7.6.1 Estratégias para superação de dificuldades e resolução de problemas

Ao longo desses onze anos de projeto, seus participantes encontraram desafios em várias áreas: empréstimo de espaço físico para a realização constante das oficinas; acesso a esses espaços físicos

pelos aprendizes (deslocamento, transporte), corpo docente capacitado e disponível para realizar as oficinas, entre outros. Todavia a maneira que encontraram para superar cada adversidade está mais voltada à busca pela conciliação e ao acordo entre as partes, visando à minimização das dificuldades e a maior participação dos aprendizes em suas atividades.

Assim, registramos estratégias gerais de superação de adversidades, representadas pelas ações que precisaram ser estabelecidas desde o início de operação da ação educativa, sem as quais a viabilização dessa ação seria ainda mais complexa e talvez impossibilitada.

Algumas estratégias gerais de superação de adversidades têm relação com a condição de vida dos sujeitos migrantes e refugiados atendidos pela ação educativa. Citaremos algumas estratégias elaboradas até hoje e que podem servir de experiência para a gestão de futuras dificuldades:

- a) Prática intercultural: pelo contato com os migrantes e refugiados participantes da ação educativa, logo foram percebidas algumas resistências aos aspectos culturais do Brasil (ALENCAR, 2016). As motivações para essa resistência podem ser o choque cultural, comum em situações de migração, mas também as dificuldades de interação iniciais, quando não se domina a língua local e as práticas dessa comunidade.

Objetivando minimizar o choque cultural, o planejamento da ação educativa, desde o início, previu a adoção da prática intercultural, por meio de uma abordagem da língua que leva à interação e ao diálogo que aborda tanto as culturas dos países de origem dos aprendizes, quanto a cultura brasileira. Segundo Euzébio, Rebouças e Alencar (2015),

[...] sempre houve o espaço para que eles falassem seu ponto de vista e para que eles falassem deles, de como era seu país de origem, suas festas, o que comiam, enfim, um espaço em que todos inseridos no trabalho se ouviam e aprendiam. A prática intercultural enriquece o processo de ensino e aprendizagem e desenvolve o respeito e a tolerância ao próximo (EUZÉBIO; REBOUÇAS; ALENCAR, 2015, p.9).

- b) Uso da língua materna entre o par aprendiz-aprendiz: o início de um processo de aprendizagem de uma segunda língua, aliado às questões advindas do contexto de migração forçada, pode não ser fácil. Considerando as barreiras emocionais e subjetivas desse processo, agravadas pela migração, os professores das oficinas adotaram a prática de uso da língua materna entre os aprendizes, acolhendo suas necessidades de comunicação.

Sobre essa prática, Alencar (2016, p.8) relata que, em sua experiência, “um dos fatores que contribuíram para uma maior interação deles na turma foi o uso da língua materna”. Além disso, comenta que “muitas escolas consideram um incômodo a presença da língua materna

no ensino da L2, mas notamos que foi um recurso eficaz, pois eles passaram a interagir mais e sentirem-se mais confortáveis no ambiente de ensino” (2016, p.8).

- c) Ensino voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa oral: logo os professores das oficinas identificaram que, entre os aprendizes, havia diferentes níveis de escolaridade na língua materna e de proficiência em língua portuguesa. Em alguns casos, não tão raros, aprendizes demonstraram não terem recebido alfabetização satisfatória em sua língua materna. Essa adversidade direcionou a abordagem do ensino da língua portuguesa para o desenvolvimento da competência oral (compreensão e expressão), deixando a modalidade escrita em segundo plano, como suporte ao ensino e aprendizagem.
- d) Ausência de pré-requisitos para participação nas atividades da ação educativa: as descrições da ação educativa demonstram que, desde seu início, não há pré-requisitos para participação nas oficinas, por um lado, porque a ideia é acolher a comunidade que chega ao Brasil e que não possui conhecimentos da língua portuguesa. Por outro lado, porque a metodologia de ensino adotada não considera a aplicação de avaliações periódicas, de modo que não há nivelamento nem separação dos aprendizes por grupos de proficiência linguística. Pelo contrário, a metodologia prevê um processo colaborativo, em que um aprendiz auxilia o outro na aprendizagem da língua e da cultura brasileira. Euzébio (2021a) relata que

[...] vivenciamos e constatamos em nossas práticas que para o estabelecimento do processo comunicativo, a partir de atividades interdisciplinares bem planejadas, não há necessidade do estabelecimento de pré-requisitos, pois, não é uma operação sequencial demarcada por categorias, mas um contínuo, em constante construção (EUZÉBIO, 2021a, p.12862).

- e) Preocupação com o desenvolvimento da segurança e autonomia do aprendiz: Lopes, Rebouças e Euzébio (2019) relatam uma adversidade identificada na ação educativa e que foi solucionada por meio da escolha de conteúdos a comporem as oficinas:

[...] identificamos, também, que os migrantes precisam se sentir seguros e autônomos em relação às burocracias e às responsabilidades formais do dia a dia, as quais, em parte, são específicas de quem está em situação de imigração ou refúgio, como a abertura de processos na Polícia Federal, e, em parte, são comuns a qualquer pessoa que resida no Brasil (LOPES; REBOUÇAS; EUZÉBIO, 2019, p.171).

Sob essa visão,

[...] com o objetivo de proporcionar aos discentes participantes do projeto o desenvolvimento dessa segurança e autonomia, o conteúdo do curso se preocupa com a abordagem das informações que se apresentam como essenciais para os migrantes e que, sabemos, não são de fácil acesso em setores públicos nem em contatos com vizinhos ou desconhecidos na rua, por exemplo (LOPES; REBOUÇAS; EUZÉBIO, 2019, p.171).

- f) A importância dos parceiros do projeto: ao se pensar o planejamento da ação educativa foi preciso definir, previamente, de que maneira se alcançaria a comunidade para a qual a ação de destinava. A solução foi criar parceria com o IMDH, agente que tem contato com os migrantes e refugiados que chegam ao Distrito Federal. Posteriormente, foi preciso pensar no acesso às oficinas, buscando parceria com o DFTrans, “autarquia que gere e opera o Sistema de Transporte Público Coletivo do DF, e que forneceu, durante um tempo determinado, passagens gratuitas (passe-livre) aos alunos do curso que residiam em outra cidade” (LOPES; REBOUÇAS; EUZÉBIO., 2019, p.173).

Por fim, foi importante definir onde as aulas ocorreriam, firmando parceria com instituições que possuem espaços disponíveis para uso social e educacional, como a Casa São José (via IMDH), o IFB, e a SEEDF. Conforme Lopes, Rebouças e Euzébio (2019, p.173) “o planejamento desse curso não seria possível sem que houvesse uma rede de agentes, comprometida com a sua criação e realização”, porque, apesar de a Universidade de Brasília ser a instituição diretamente responsável pelo projeto de extensão que gere essa ação educativa, seus recursos físicos e financeiros são limitados.

Essas estratégias são gerais porque constituem toda a ação educativa, de modo contínuo.

7.6.2 Formação teórica e prática

Para responder à proposta de formação de professores por meio da prática de extensão universitária, o projeto constitui-se das oficinas e de outras atividades realizadas somente pelos professores em formação. Quanto a essa responsabilidade, os membros do projeto precisam participar semanalmente ou quinzenalmente de uma reunião de duas horas e, também, em períodos específicos, de atividades ligadas à pesquisa como a participação em Seminários, Encontros ou Congressos. Além disso, elaboram os planos de aula e os materiais didáticos a serem utilizados.

Nas reuniões semanais faz-se o estudo de teorias e discussões das áreas de ensino de línguas e de política migratória, situando o grupo quanto ao cenário em que se realiza essa ação educativa; comentam-se e avaliam-se as práticas pedagógicas realizadas em dias anteriores, para discussão de aspectos relevantes como as dificuldades enfrentadas ou os conteúdos abordados, bem como para a exposição de situações de conflito que carecem de um tratamento ou sugestão de intervenção, e a exposição de *feedbacks* recebidos, nas oficinas, por participantes (EUZÉBIO; REBOUÇAS; ALENCAR, 2015).

Dessa forma, as reuniões comportam-se como um momento de esclarecimento sobre a própria realização das oficinas, além de uma oportunidade de reflexão e reformulação dessa prática, viabilizando uma formação crítica e reflexiva dos universitários que dela participa (EUZÉBIO, 2021a).

8. ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO

8.1 Relatórios de atividades

O projeto possui, desde sua criação, um modelo de relatório de atividade que deve ser preenchido pelo professor regente a cada ação educativa realizada. No corpo desse documento o professor tem a oportunidade de informar objetivamente algumas questões, tais como se houve ou não a ação, seu horário de início e término, o número de migrantes que participaram da ação e a sua faixa etária, o tema ou assunto da atividade desenvolvida e os recursos materiais utilizados.

De modo dissertativo, o professor tem a oportunidade de expor informações essenciais ao andamento da ação e ao seu planejamento, tais como a descrição da atividade proposta; o apontamento dos aspectos positivos do trabalho em relação ao desempenho dos professores e ao desempenho dos alunos; o apontamento das dificuldades encontradas pelos professores e/ou pelos alunos.

Por fim, o documento traz o espaço para autoavaliação, a ser usado pelos professores, e para registro da avaliação da ação pelos participantes. Além disso, há ainda os campos para sugestão do tema para a ação seguinte, trazido pelos professores ou pelos participantes, e o último campo destinado a anotação de ocorrências atípicas, explicitadas para controle dos fatos e para discussão futura, em reunião coletiva, visando ao seu tratamento e solução.

O modelo do relatório de atividades encontra-se no “Anexo”.

8.2 Concepção de avaliação da aprendizagem

Neste projeto, há a avaliação da prática pedagógica e da aprendizagem. A avaliação da prática pedagógica é feita a partir de observações técnicas feitas pelos regentes e pelos observadores, que, juntos, compõem o corpo docente das oficinas, além dos comentários verbais sobre as práticas pedagógicas realizados pelos migrantes participantes. As avaliações porventura feitas por algum aprendiz e as avaliações dos participantes da oficina são anotadas no relatório de atividade, documento que possui alguns campos destinados aos registros das avaliações.

Já a avaliação da aprendizagem é feita pelos docentes em dois momentos de análise e reflexão: durante e após as oficinas.

Durante as oficinas, o professor tem condições de, nas interações professor-aluno, identificar alguns pontos críticos da aprendizagem, por exemplo no que se refere à compreensão do conteúdo daquela oficina ou de conteúdos já trabalhados, mas que os alunos vêm demonstrando que precisam retomá-los com novas informações e/ou explicações sobre o uso da forma linguística.

Após as oficinas, os participantes atuantes nas funções de regente e de observador têm a oportunidade de comentarem suas impressões sobre a aprendizagem do grupo com o qual tiveram contato, anotando as avaliações relevantes, a serem observadas e trabalhadas, na medida do possível, em oficinas seguintes. Em um de seus estudos, Lopes, Rebouças e Euzébio (2019) descreve a avaliação nesta ação educativa:

(vi) Avaliação do curso e da aprendizagem: em nosso planejamento, a avaliação do curso ocorre ao longo do semestre letivo, em nossas reuniões semanais do projeto de extensão, das quais participam o coordenador e os extensionistas. Nessas reuniões, todos têm a oportunidade de relatar e comentar o que ocorreu na semana anterior, com a finalidade de compartilhar informações relevantes para o andamento do curso, mas também para reflexão crítica e avaliação da prática pedagógica e da adequação do curso ao momento presente. Além dessa avaliação interna, há, sem dúvida, por meio da interação nas aulas, uma avaliação do curso que parte dos próprios alunos, por exemplo, quando eles opinam sobre o andamento das oficinas, sobre os conteúdos abordados e sobre a adequação do horário em que as oficinas são realizadas em relação ao contexto pessoal deles (LOPES; REBOUÇAS; EUZÉBIO, 2019, p.173).

A concepção de avaliação nesta ação educativa, como tem sido indicada, prevê um diagnóstico coletivo e do tipo contínuo, realizado por todos os atores que participam dela a partir de diálogos e observações técnicas, não utilizando instrumentos tradicionais como “provas” e “exames”. Segundo Lopes, Rebouças e Euzébio (2019, p.173), “no curso, não se utilizam provas ou exames como instrumentos de avaliação. A avaliação da aprendizagem ocorre em cada oficina [...]”.

Euzébio (2021a, p.12861) esclarece que, até o momento, “a avaliação foi contínua e, a cada encontro foi observado e registrado a evolução de cada estudante quanto ao conteúdo aprendido e a forma de comunicação”. Além disso, “[...] foi utilizado o método qualitativo de observação e escuta sensível com a elaboração de um diário de pesquisa e a produção do jornal de pesquisa durante todas as etapas de análises” (2021a, p.12861).

A escolha por esses métodos de avaliação está relacionada aos modos e estratégias de alcançar os objetivos e propostas da ação educativa e da resolução de conflitos e superação de dificuldades. Conforme a explicação de Euzébio (2021b),

[...] as mudanças de atitudes são decorrentes de nossas práticas, planejadas a partir de reflexões sobre o cenário cada oficina, de tal forma que semanalmente as atividades foram avaliadas e repensadas em reuniões com a equipe de trabalho. As reuniões se caracterizavam como um momento de socialização das práticas aplicadas com discussões sobre cada detalhe, nelas também foram discutidos trabalhos para fundamentação e preparação das atividades (EUZÉBIO, 2021b, p.12810).

A proposta de um ensino para o acolhimento e inserção social não poderia ser formada por uma metodologia de ensino que prioriza a avaliação da aprendizagem que visa “notas” e “classificações”, uma vez que não faz parte de seus objetivos uma certificação por notas e desempenho, definida por classificações como “boa, muito boa e insuficiente”.

Superando esse modo de avaliação, os docentes dessa ação educativa necessitaram refletir sobre qual comportamento deveriam adotar na busca de uma nova abordagem avaliativa. Quer dizer, quais modos e estratégias usariam para alcançar os objetivos e propostas iniciais. Euzébio (2021a) explica que,

[...] nessa prática não há punição ou restrição, as desavenças, desencontros ou até mesmo desentendimentos servirão como ferramenta para o diálogo e reconstrução. Após cada prática houve uma avaliação, de tal forma que os erros e os acertos serviram como base para se construir a nova atividade. A equipe de trabalho se organizou em reuniões semanais para avaliação, discussão e planejamento, nossas mudanças de atitude dependeram dos resultados de nossas práticas, sempre em ações coletivas (EUZÉBIO, 2021a, p. 12860).

Dessa forma, a continuidade dessa ação educativa tem como elementos norteadores tanto a concepção de avaliação da prática pedagógica quanto da aprendizagem.

SEÇÃO 3: PROGRAMAÇÃO

9. PLANO DE AÇÃO

Para a elaboração do Plano de Ação é preciso que o grupo de trabalho defina os seguintes elementos: objetivos e metas, ações, responsáveis (agentes), cronograma, avaliação. Além disso, é preciso dar visibilidade às dimensões pedagógica, administrativa e comunitária.

Devido às limitações do estudo que fundamenta a escrita do presente documento, esclarecemos que descreveremos, a seguir, as metas, objetivos e ações desejadas por parte dos participantes e ex-participantes do projeto. Assim, ressaltamos que caberá ao grupo de trabalho atual refletir sobre essas sugestões e elaborar um plano de ação para um novo período de trabalho.

- Síntese das projeções para o futuro dessa ação educativa, fundamentada nos desejos de participantes e ex-participantes:

I. Dimensão comunitária

i. DO RELACIONAMENTO ENTRE OS PROFESSORES E A COMUNIDADE MIGRANTE E REFUGIADA DISCENTE DO PROJETO:

- deseja-se que continue sendo princípios desta prática pedagógica o respeito, a colaboração, a relação harmoniosa, a motivação, a admiração mútua e o acolhimento;
- deseja-se que haja a promoção de interações que resultem em contribuições interculturais para todas as partes;
- deseja-se que a relação afetiva entre os participantes da ação educativa seja de maior proximidade, justificada pelo dever de nos inteirarmos sobre as vivências dessas comunidades;
- deseja-se que haja maior incentivo à presença da comunidade migrante forçada nos espaços da universidade, seja nas salas de aulas, seja em rodas de conversa, justificada pela asserção de que por meio dessa interação e da escuta de suas falas sobre si, poderemos ressignificar nossas noções e crenças preconcebidas do que é ser um migrante.

ii. DA PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR NESSE PROCESSO DE CONTATO LINGÜÍSTICO:

- espera-se que a atuação docente seja consciente, fundamentada em metodologias adequadas e sensível ao migrante;
- deseja-se que a atuação docente seja orientada pelas noções de mediador e de facilitador do processo de contato linguístico;

- deseja-se que a atuação docente incentive novos começos e novas práticas no projeto;
- deseja-se que a atuação docente seja entendida como uma prestação de serviço profissional e especializado, em vez de uma doação de tempo e conhecimento para fins de caridade e ação puramente social.

iii. DA PARTICIPAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS APRENDIZES NA AÇÃO EDUCATIVA:

- deseja-se uma participação ativa, autônoma e crítica, com suas vozes não silenciadas, mas estimuladas;
- deseja-se um espaço de convívio e integração entre os próprios alunos migrantes;
- deseja-se a manutenção das características da participação e da organização dos aprendizes orientadas pela abordagem da língua de acolhimento: os próprios alunos devem se ajudar e o espaço da oficina deve ser um local acolhedor e de aprendizado mútuo;
- deseja-se a manutenção do atendimento por cidade administrativa, justificada pelo benefício de um trabalho desenvolvido localmente, com migrantes que possivelmente podem se encontrar na região ou mesmo construir laços com as pessoas mais próximas geograficamente;
- espera-se a avaliação constante e não arbitrária quanto à forma de organização dos alunos na ação educativa, observando-se a possibilidade e a viabilidade de aplicação de potenciais facilitadores para a mensuração situacional da melhor organização, tais como: divisão/integração de alunos com diferentes níveis de proficiência, de línguas maternas distintas, de culturas mais próximas ou distantes, tempo no país ou mesma faixa etária;
- deseja-se que os participantes do projeto, representados pelos colaboradores e pelo coordenador, reavaliem constantemente a viabilidade de criação de uma nova turma, em cada local de atendimento, visando ao ensino da língua portuguesa em um nível intermediário a avançado, deslocando-se do objetivo do ensino emergencial e atendendo aos migrantes já familiarizados com essa língua.

i. DA PROMOÇÃO E ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES ESPORTIVAS E CULTURAIS:

- deseja-se que atividades esportivas e culturais sejam fomentadas de modo mais frequente, justificada pelo benefício da promoção da qualidade de vida e da integração dos sujeitos migrantes à sociedade local;
- projeta-se que a própria comunidade migrante forçada possa participar do planejamento e realização desses tipos de atividades;
- espera-se que as atividades esportivas e culturais sempre sejam concebidas por seu valor sociocultural.

ii. DA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE BRASILEIRA LOCAL NAS AÇÕES DO PROJETO:

- acredita-se que a participação indireta da sociedade no processo de inclusão da comunidade migrante forçada já ocorra, quando as duas comunidades se encontram nas mesmas práticas sociais, por exemplo, quando frequentam um supermercado ou uma igreja, quando utilizam um transporte coletivo, entre outras situações;
- deseja-se que, a partir de estratégias e planejamento, o projeto possa fomentar a participação direta da sociedade nesse processo de inserção social;
- projeta-se que um caminho possível para a participação direta é pela conscientização da comunidade local em relação aos direitos dos migrantes, à sua identidade e cultura, e às suas condições de vida e de permanência na cidade. Essa conscientização é um fator importante no processo de inserção social;
- deseja-se que o projeto, por meio de atividades culturais e esportivas (quando possíveis), promova a interação e a integração entre os migrantes e a comunidade local;
- deseja-se que o projeto tenha em seu planejamento atividades que criem espaços culturais onde os migrantes contem para a comunidade local um pouco da sua história de vida;
- acredita-se que a uma das estratégias de promoção da participação da comunidade local no projeto seja o uso da aproximação entre as duas comunidades a partir de suas características, habilidades e serviços, por exemplo, fazendo com que as duas comunidades conheçam tais aspectos uma da outra e assim possam se fortalecer como uma única comunidade. Exemplo: quais serviços (cabeleireiro, mecânica, estética, perfumaria, alimentícios, decorativos) a comunidade local já oferece e quais serviços a comunidade migrante pode oferecer ou já oferece; quais atividades culturais são realizadas na comunidade local (aula de dança, futebol, quermesses da paróquia local etc.) e com quais atividades a comunidade migrante pode contribuir nesta “agenda local”?

I. Dimensão administrativa

i. DA ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO PROJETO:

- deseja-se que se mantenha a prática de contato entre profissionais e graduandos experientes e novatos para que a atualização e a manutenção do projeto e suas ações sejam contínuas;
- deseja-se que se mantenha a participação de pessoas de outras áreas nas discussões e debates para construirmos um projeto cada vez mais interdisciplinar;
- deseja-se que a abordagem do projeto e de sua ação educativa permaneça flexível;
- deseja-se que as oficinas voltem a ser realizadas duas vezes por semana, sendo um dia no meio da semana e no turno noturno, e o outro aos sábados à tarde, como de costume;

- projeta-se que com essa oferta se tornaria viável a divisão das oficinas em dois níveis de dificuldade linguística, no sábado o atendimento ao nível básico e no outro dia o atendimento aos níveis intermediário e avançado.

ii. DAS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO DO COORDENADOR:

- deseja-se que o coordenador mantenha a sua participação nos debates, indicando leituras e compartilhando experiências;
- deseja-se que o coordenador sempre participe ativamente, instigue e mostre a relevância das práticas desenvolvidas no projeto;
- deseja-se que o coordenador intensifique sua orientação aos participantes do projeto no que se refere à prática da pesquisa, que produza artigos científicos de modo colaborativo e com maior frequência;
- deseja-se que, no que se refere à realização das oficinas (ação educativa), o coordenador retome a prática de participar ativa e presencialmente de algumas dessas ações, tanto no primeiro semestre, quanto no segundo semestre do ano. Sugere-se a sua participação em, no mínimo, duas oficinas por semestre;
- deseja-se que o coordenador busque novas parcerias possíveis para o projeto.

iii. DAS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO DOS DEMAIS PARTICIPANTES:

- deseja-se que os demais colaboradores participem ativamente, de maneira engajada, realizando leituras e compartilhando suas compreensões e experiências;
- espera-se que todos entendam que este é um trabalho metodológico, que exige estudo, esforço e prática constante. Por isso, são importantes as práticas de observação e regência, além das discussões e reflexões com embasamento teórico;
- espera-se que todos os participantes sejam assíduos nas reuniões e tenham compromisso com as oficinas assumidas;
- espera-se dos professores de português como língua não materna o exercício prático da docência e dos demais profissionais de outras áreas a contribuição acadêmica na construção do conhecimento.

iv. DAS CONDIÇÕES OBJETIVAS E MATERIAIS DE TRABALHO NA REALIZAÇÃO DO PROJETO:

- espera-se que a atuação docente neste contexto de ensino e, especificamente, neste projeto venha a ser remunerada, justificada pelo reconhecimento profissional dos colaboradores;
- deseja-se que o projeto de extensão venha a receber apoio financeiro, seja da Universidade de Brasília, seja de outros parceiros e apoiadores, para que materiais de uso comum sejam custeados, como caneta para quadro branco, apagador, impressão de atividades, entre outros;

- deseja-se a melhoria nas condições estruturais dos espaços de realização das oficinas presenciais, para que não haja prejuízos nem interrupções no processo de ensino-aprendizagem e na construção do pensamento. Observa-se essa demanda dadas as ocorrências de indisponibilidade dos espaços por motivo de fragilidade do compromisso feito por alguns parceiros.

v. DA OBTENÇÃO E GERENCIAMENTO DOS RECURSOS FINANCEIROS:

- deseja-se a realização de novas parcerias com instituições que possam financiar o projeto quanto aos materiais de uso comum;
- deseja-se que haja maior possibilidade de bolsas para os participantes do projeto;
- deseja-se que haja a disponibilidade de recursos financeiros para custeio de materiais didáticos de qualidade e em variedade e, também, para a realização de eventos para a promoção da integração entre a sociedade e os migrantes;
- deseja-se que o Estado reconheça sua responsabilidade pela garantia da Educação, como um direito básico aos cidadãos residentes no território brasileiro, seja eles brasileiros ou migrantes, e atue no fomento a esse projeto de extensão, e da mesma forma de outros, fornecendo recursos financeiros para seu custeio, ainda que sejam providos pela Universidade de Brasília, sua representante;
- deseja-se o reconhecimento pelo Estado de que essa ação educativa, oficina de língua portuguesa para migrantes e refugiados, é um serviço público e, por isso, deve receber recursos financeiros para a sua manutenção e sustentabilidade.

vi. DA MANUTENÇÃO OU AMPLIAÇÃO DA CAPACIDADE DE ATENDIMENTO E DA DIVERSIDADE DE FRENTES DE ATUAÇÃO DO PROJETO

- deseja-se que o projeto mantenha a sua prática de abertura de atendimento em cada região administrativa onde há demanda e que, dessa forma, o espaço físico para realização da ação educativa (oficina) seja sempre próximo de onde os migrantes participantes possuem residência;
- deseja-se que haja a ampliação da capacidade de atendimento do projeto sempre que se identificar a existência de novas demandas e observando-se a viabilidade para isso, por exemplo, a disponibilidade dos colaboradores do projeto para frequentarem um novo local de atuação e em novos horários;
- deseja-se que o projeto receba, periodicamente, mais colaboradores, a fim de que não haja enfraquecimento, nem paralisação de suas atividades;

- deseja-se que o projeto amplie a sua diversidade de frentes de atuação somente em caso de a sua estrutura e a sua abordagem de trabalho e de ensino comportarem tal ação. Do contrário, espera-se que o projeto se dedique apenas à especialidade do ensino para o acolhimento linguístico dos migrantes e refugiados que chegam ao Brasil e desconhecem a língua local, e, se necessário, indique ou encaminhe quem desejar a outros cursos ou parceiros que ofereçam outros tipos de atendimento linguístico.

vii. DA ATUAÇÃO DO ESTADO NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA DE ACESSO À LÍNGUA PORTUGUESA PELA COMUNIDADE MIGRANTE FORÇADA:

- deseja-se uma atuação do Estado mais efetiva, investindo em políticas públicas de caráter prático, destinando recursos e incentivando a elaboração de soluções sistematizadas, que atendam a área do ensino de línguas para a comunidade migrante forçada no país;
- deseja-se que o Estado crie programas de financiamento de projetos de ensino da língua portuguesa para a comunidade migrante forçada já existentes;
- deseja-se que o Estado efetivamente inclua a política linguística em sua agenda como uma prioridade, tendo em vista a importância do acolhimento linguístico para a criação de uma condição digna de permanência da comunidade migrante forçada no território brasileiro e para o seu acesso aos direitos, serviços públicos e garantias básicas;
- deseja-se que o Estado crie centros de referência para migrantes e refugiados, de preferência em locais públicos, de fácil acesso e de grande circulação de pessoas, como as rodoviárias interestaduais ou estaduais;
- deseja-se que o Estado crie programas de ensino de língua portuguesa para a comunidade migrante forçada, nas regiões onde exista essa demanda e que estejam desassistidas.

10. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANEJAMENTO

Fundamentado nos princípios da participação coletiva e da gestão democrática, este projeto educativo prevê o acompanhamento e a avaliação do planejamento por todos os integrantes do projeto.

Seguindo a recomendação de Vasconcellos (2007), é prudente que o Diagnóstico e a Programação sejam revistos anualmente, e que o Referencial Metodológico seja revisado a cada quatro anos ou antes, caso se identifique a necessidade.

Além disso, a avaliação das atividades do projeto podem ser registradas e tratadas por meio do uso do relatório de atividades, instrumento consolidado entre os participantes e de grande importância para o bom andamento das atividades e, em especial, das oficinas de língua portuguesa.

Por fim, cabe lembrar que outras formas de avaliação, feitas em momentos indiscriminados, são: sugerir, elogiar e recomendar mudanças.

11. PROGRAMAS E PROJETOS ESPECÍFICOS

11.1 PIBIC

Apesar de a ação educativa fazer parte, inicialmente, de um Projeto de Extensão, seu coordenador incentiva a participação dos graduandos no Programa de Iniciação Científica – PIBIC. Em sua proposta, os graduandos devem desenvolver uma pesquisa sobre algum aspecto da migração forçada e do refúgio ou sobre algum recorte pedagógico vivenciado no exercício da docência e do planejamento pedagógico no âmbito do projeto de extensão.

O incentivo à participação no PIBIC reforça um dos objetivos deste projeto, que é a formação teórica na área de ensino de PLAc à comunidade migrante forçada, e agrega sentido às leituras realizadas nessa formação.

11.2 Semana Universitária da UnB

A Semana Universitária da UnB acontece anualmente e é uma oportunidade de a comunidade acadêmica divulgar os Projetos de Extensão em andamento na instituição. Nessa oportunidade, participantes de cada projeto organizam uma apresentação de Pôster, com as informações essenciais com objetivos, metodologia e resultados parciais.

A participação é importante para divulgar as atividades do projeto de extensão e, de modo mais amplo, sensibilizar a comunidade para a temática em tratamento, no caso, as temáticas da migração forçada e do acolhimento linguístico e cultural dessa comunidade.

Além disso, é um momento de agradecer à instituição pelo apoio à Extensão e, também, ao Ensino e a Pesquisa.

A Semana Universitária é organizada pela Câmara de Extensão – CEX e pelo Decanato de Extensão – DEX.

11.3 Outras participações em eventos acadêmico-científicos ou das áreas de Educação, Ensino de Segunda Língua e Política Pública

Além da Semana Universitária, os participantes do Projeto são incentivados a participarem de outras atividades acadêmicas ou institucionais que discutam a migração forçada ou o ensino de PLAc.

Alguns exemplos de atividades dessa natureza são:

- Dia Mundial contra o tráfico de pessoas (IMDH)
- Dia Mundial do Migrante e do Refugiado (IMDH, ACNUR)
- Seminário da Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara Federal
- Curso de Formação Nacional em Migração e Refúgio (Cáritas Brasileira)

12. REFERÊNCIAS

ALENCAR, Nathalia M. H. **A prática interdisciplinar para desenvolvimento da competência comunicativa em português do Brasil por imigrantes do Haiti**. 2016, 10p. (Apresentado ao PIBIC, na Universidade de Brasília).

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1997, 152 p.

_____; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti (Orgs.). **Projetos Iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília, DF: EdEnB – Editora da Universidade de Brasília, Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, 127 p.

_____. (Org.). **O professor de Língua Estrangeira em Formação**. 3ªed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, 183p.

_____. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, 130p.

_____. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. SP: Pontes Editores, 2012, 130p.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, 113p.

EUZEBIO, Umberto; REBOUÇAS, Eduardo M.; ALENCAR, Nathalia M. H. Prática intercultural para o ensino de português a imigrantes haitianos no Brasil. **Anais do Congresso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación**, 2015, 14p.

EUZEBIO, Umberto; REBOUÇAS, Eduardo M.; LOPES, Lorena P. S. Língua de acolhimento: demandas e perspectivas subjacentes ao conceito e à prática pedagógica no contexto brasileiro. In: GUIMARÃES, Décio N.; ANDRÉ, Bianka P. (Orgs.). **Educação e diversidade: diálogo intercultural**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018, p.58-87.

EUZEBIO, Umberto. Prática interdisciplinar em língua de acolhimento para refugiados de Bangladesh e Paquistão na Região Administrativa de Samambaia – DF. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.2, p. 12798-12817, 2021.

_____. Prática interdisciplinar em língua de acolhimento para imigrantes haitianos na Região Administrativa do Varjão – DF. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.2, p. 12850-12869, 2021.

GROSSO, Maria José. **Língua de acolhimento, língua de integração**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, V1.9, n.2, 2010, p.61-77.

LOPES, Lorena P. S.; REBOUÇAS, Eduardo M.; EUZEBIO, Umberto. Política linguística em contexto de imigração e refúgio: o planejamento do ensino de Português como Língua de Acolhimento no âmbito do Distrito Federal. **Muiraquitã**, UFAC, v. 7, n. 2, p. 162-179, 2019.

LOPES, Lorena P. S. **Elementos formativos de um Projeto Educativo de PLAc: dimensões política, pedagógica e administrativa**. 2022, p.336. Tese de Doutorado em Estudos das Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG.

RAMOS, Ana Adelina Lôpo. Teorias Cognitivas e Abordagens Metodológicas no Ensino de Segunda Língua (L2) e de Língua Estrangeira (LE). In: VIEIRA, Josenia Antunes; SILVA, Francisca Cordelia Oliveira (Org.). **O que a distância revela: reflexões de professores e estudantes do curso de Letras – EaD-UnB**. Brasília: Movimento, 2014.

_____. Princípios teórico-metodológicos em práticas pedagógicas de Português Brasileiro como Língua Adicional – PBLA. In: SILVA, Francisca Cordelia Oliveira; VILARINHO, Michelle Machado de Oliveira (Orgs.). **O que a distância revela: diálogos em português brasileiro como língua adicional**. Brasília: Universidade Aberta do Brasil, UAB, UnB, 2017, 244.

_____. Língua Adicional: um conceito guarda-chuva. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v.13, p.300-334, 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico, elementos metodológicos para elaboração e realização**. Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1, 17 ed. São Paulo: Libertad Editora, 2007.

13. ANEXO

13.1 Modelo do Relatório de Atividades

Relatório de Atividades do Projeto de Português para Imigrantes e Refugiados em (localidade) – UnB (ano) Coordenação: Umberto Euzébio	
Informações	
Nome:	() Observador () docente
Demais docentes e observadores do dia:	
Data:	() Houve a oficina () Não houve* <small>*Em caso de não haver, mencione o motivo. Ex.: feriado</small>
Descrição da Oficina	
Assunto\tema da atividade:	
Descrição da Oficina: (objetivos, metodologia, resultados, horário de início) A oficina teve início às ____e término às ____ .	
1º momento:	
2º momento:	
Recursos\Materiais utilizados: (Ex. Livro Didático, Revistas, Papel, lápis, lápis de cor, canetinha, barbante, tesoura e pincel atômico.)	
N.º de Participantes:	Faixa etária:
Aspectos positivos do trabalho em relação ao, d. desempenho dos professores: e. desempenho dos alunos:	
Dificuldades encontradas, 4. pelos professores: 5. pelos alunos:	
Auto-avaliação: (professores)	
Se houve avaliação da oficina pelo grupo, descrever o processo:	
Sugestão de tema para a próxima oficina / demanda dos alunos:	
(x) *Em caso de ocorrências atípicas, explicita-as abaixo para controle dos fatos e busca de soluções em reuniões. Ocorrência:	

LIMITAÇÕES DESTE ESTUDO, CONTRIBUIÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

O presente estudo objetivou analisar questões relativas ao planejamento do ensino de português como língua de acolhimento em um contexto brasileiro. Especificamente, dedicou-se à análise da ação educativa de PLAc implementada no âmbito do *Projeto de Pesquisa: Educação e Cultura para indígena, refugiado e imigrante haitiano no Distrito Federal*, vinculado à Universidade de Brasília, e coordenado pelo Prof. Dr. Umberto Euzébio, desde 2011.

Diante dos resultados apresentados, acreditamos ter alcançado nossos objetivos, respondido às três questões de pesquisa, e, principalmente, contribuído com o desenvolvimento da área de ensino de língua de acolhimento com a elaboração do *Caderno de orientação política e pedagógica para o ensino de PLAc no contexto brasileiro*.

Entretanto, ao longo de um estudo dessa natureza, sempre surgem outras lacunas, as quais julgamos relevantes, mas não temos condições de tratá-las, seja por limitação do prazo de finalização do estudo, seja por limitações de recursos materiais ou financeiros.

Por isso, um exemplo de uma limitação deste estudo, referente ao método de geração de dados, diz respeito às dificuldades geradas pelo período de isolamento social, impostos pela pandemia da Covid-19 no Brasil, estendida por um período de mais de 12 meses, entre os anos de 2020 e 2021. Nesse período, as atividades do projeto de pesquisa foram suspensas, inclusive as reuniões semanais e as oficinas de língua portuguesa. Por essa situação, não foi possível nos encontrarmos nesses espaços (nas reuniões e nas oficinas), contexto que inviabilizou a aplicação dos questionários de modo presencial e, da mesma forma, a realização de encontros presenciais para a realização dos visionamentos.

Após o tratamento dos dados gerados pela aplicação dos questionários de modo remoto, via e-mail, consideramos que não houve prejuízos aos dados coletados e à qualidade das análises feitas. Todavia, o trabalho de campo teria sido interessante para dialogarmos de modo mais livre e mais afetivo com os participantes da pesquisa, tendo em vista que todos nós nos conhecemos e compartilhamos do privilégio termos participado da equipe de trabalho da ação educativa estudada.

Sobre essa limitação, acreditamos, também, que o trabalho de campo poderia ter propiciado uma discussão sobre o Plano de ação para o próximo período de oferta da ação educativa – com retorno

das atividades presenciais previsto para 2023. A participação nessa discussão seria importante para a construção integral do Projeto Educativo, proposto neste estudo.

Outro exemplo de limitação deste estudo refere-se à seleção de Projetos de Extensão ou de Ações Educativas para análise. Também por uma limitação de tempo para a realização deste estudo, não foi possível ampliá-lo para outros projetos, como, por exemplo, a ação educativa de PLAc desenvolvida no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, da qual a pesquisadora foi participante. Cientes dessa limitação, optamos por realizar o recorte situacional, dedicando todos os esforços na abordagem de apenas uma ação educativa.

Quanto às contribuições deste estudo para a área de ensino de português como língua de acolhimento, desejamos que tanto os participantes do projeto de pesquisa estudado, dedicados ao planejamento e à implementação da ação educativa “Oficina de língua portuguesa”, quanto outros profissionais que atuam ou atuarão na área de ensino de PLAc, sintam-se apoiados em sua prática pedagógica ou de gestão, a partir da leitura desta tese e do Caderno de orientação política e pedagógica para o ensino de PLAc no contexto brasileiro.

De modo semelhante, esperamos que os profissionais que desempenham a função de elaboração de políticas públicas, em órgãos governamentais, também se sintam apoiados na atividade de investigação e pesquisa sobre o planejamento e a gestão de uma ação educativa (oficina, curso, projeto educacional etc.) de PLAc. Acreditamos que esta tese e o caderno de orientações proposto desvelam uma ampla experiência docente e gestora no ensino de PLAc e que esses conhecimentos, teóricos e experienciais, podem ser considerados na elaboração estratégica de uma política linguística para o atendimento da comunidade migrante forçada no Brasil.

Por último, sugerimos, para futuras pesquisas, o tratamento de outros Projetos de Extensão ou Ações Educativas de PLAc, com a intenção de avaliá-los em suas dimensões política, pedagógica e administrativa, não só para identificar suas características e limitações, mas, principalmente, para gerar conhecimentos teóricos e práticos sobre as possibilidades de abordagem do ensino da língua de acolhimento. São esses conhecimentos que, acumulados, formam a literatura da área e consolidam a prática de ensino de PLAc no contexto brasileiro.

Entendemos, dessa forma, que o estudo sobre as políticas e planejamentos linguísticos do português do Brasil como língua de acolhimento não se esgota nesta tese. Almejamos, desse modo, que essa investigação avance e que seja revisitada a partir de outros aportes teóricos e metodológicos,

formando, assim, uma literatura de referência para estudantes, pesquisadores, professores de línguas e agentes responsáveis pela formulação e implementação de políticas linguísticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACNUR, Agência da ONU para refugiados. **Trabalhando com refugiados**. (Cartilha). Disponível em <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/10014> Acesso em 30 set. 2017.

_____. **“Refugiados” e “Migrantes”**: *Perguntas Frequentes*. Disponível em <http://www.acnur.org/portugues/noticias/noticia/refugiados-e-migrantes-perguntas-frequentes/> Acesso em 30 set. 2017.

_____. **Refugiado ou Migrante?** O ACNUR incentiva a usar o termo correto. Publicação de out. 2015. Disponível em [Refugiado ou Migrante? O ACNUR incentiva a usar o termo correto – UNHCR ACNUR Brasil](#) Acesso em 22 ago. 2022.

ALBUQUERQUE, Rodrigo. **Um estudo de polidez no contexto de L2: estratégias de modalização de atos impositivos por falantes de espanhol**. Brasília: Universidade de Brasília, 2015, 372 p. (Tese)

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1997, 152 p.

_____; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti (Orgs.). **Projetos Iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília, DF: EdEnB – Editora da Universidade de Brasília, Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, 127 p.

_____. (Org.). **O professor de Língua Estrangeira em Formação**. 3ªed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, 183p.

_____. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, 130p.

_____. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. SP: Pontes Editores, 2012, 130p.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, 113p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Ed. Revista e Ampliada, São Paulo: Edições 70, 2011, 279 p.

BAUMAN, Zygmund. **Estranhos à nossa porta**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. 1ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BERGER, Roni; WEISS, Tzipi. Immigration and Posttraumatic Growth—A Missing Link. **Journal of Immigrant & Refugee Services**, v. 1, 2002.

_____. Posttraumatic Growth in Latina Immigrants. **Journal of Immigrant & Refugee Studies**, v. 4, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 135p.

_____. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014, 188p.

Boruchowski, Ivian Destro; LICO, Ana Lúcia. **Como manter e desenvolver o português como língua de herança**: sugestões para quem mora fora do Brasil. Must University, Consulado Geral do Brasil em Miami. s/a, 40p.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução: Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. Campinas, SP: Parábola Editorial: IPOL, 2007. 164p.

CANÇADO, M. **Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula**. Trab. Ling. Apl., v. 23, p. 55-69, Jan./Jun. 1994.

CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília.(Orgs.). **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1999, 122p.

_____. **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2002, 215p.

DURANTI, A. **Linguistic anthropology**. USA: Cambridge University Press, 1997.

EUZEBIO, Umberto; REBOUÇAS, Eduardo M.; ALENCAR, Nathalia M. H. Prática intercultural para o ensino de português a imigrantes haitianos no Brasil. **Anais do Congresso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación**, 2015, 14p.

EUZEBIO, Umberto; REBOUÇAS, Eduardo M.; LOPES, Lorena P. S. Língua de acolhimento: demandas e perspectivas subjacentes ao conceito e à prática pedagógica no contexto brasileiro. In: GUIMARÃES, Décio N.; ANDRÉ, Bianka P. (Orgs.). **Educação e diversidade: diálogo intercultural**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018, p.58-87.

EUZEBIO, Umberto. Prática interdisciplinar em língua de acolhimento para refugiados de Bangladesh e Paquistão na Região Administrativa de Samambaia – DF. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.2, p. 12798-12817, 2021.

_____. Prática interdisciplinar em língua de acolhimento para imigrantes haitianos na Região Administrativa do Varjão – DF. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.2, p. 12850-12869, 2021.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. **Vygotsky**: a interação no ensino-aprendizagem de línguas. SP: Parábola, 2019, 125p.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inovativas**: na educação presencial, a distância e corporativa. Saraiva, 2018, 288p.

FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004. GROSSO, Maria José dos Reis. **Língua de acolhimento, língua de integração**. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Terra e Paz, 1996. Coleção Leitura.

GADOTTI, Moacir. **Um legado de esperança**. v.91, São Paulo: Cortez, 2001, 112p. Coleção Questões da Nossa Época.

_____. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão por ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007, 110p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ed. São Paulo: Atlas, 2008, 220p.

GRANNIER, Daniele Marcelle. **Perspectivas na formação do professor de português como segunda língua**. Cadernos do Centro de Línguas, Volume 4, USP, 2001, p.1-14.

GROSSO, Maria José. Língua de acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v.9, n.2, 2010, p.61-77.

HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. **Ethnography: principles in practice**. 3rd ed. New York: Routledge, 2007 [1983].

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. *In*: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Orgs.). **Manual de linguística**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.127-139.

KUMARAVADIVELU, B. **The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching**. v. 28, n. 1, TESOL Quarterly, 1994, p. 27-48.

_____. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching**. Estados Unidos: Yale University Press, 2003.

LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Martin. **Techniques & Principles in Language Teaching**. Oxford University Press, 2011, 205p.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista Estudos Linguísticos**, v.20, n.2, 2012, p.389-411.

_____; IRALA, Vanessa. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: Leffa, Vilson; Irala, Vanessa (Orgs.). **Uma Espiadinha na Sala de Aula**. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014.

_____; **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016, 324p.

_____. Como produzir materiais para o ensino de línguas. *In*: _____(Orgs.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2ed. rev. Pelotas: Educat, 2007, p. 15-41. Disponível em <http://leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf> Acesso em 03 set 2017.

LIMA, Daniela Setúbal Santos. **Implementação de Políticas Públicas para Refugiados: o ensino do Português como língua de acolhimento no Distrito Federal**. Brasília, DF, 2019, 155p. Dissertação de Mestrado.

LOPES, Lorena P. S.; REBOUÇAS, Eduardo M.; EUZEBIO, Umberto. Política linguística em contexto de imigração e refúgio: o planejamento do ensino de Português como Língua de Acolhimento no âmbito do Distrito Federal. **Muiraquitã**, UFAC, v. 7, n. 2, p. 162-179, 2019.

_____. **O estatuto linguístico de segunda língua e de língua estrangeira do português brasileiro: consonância ou dissonância entre o discurso oficial e o discurso docente.** Brasília, Universidade de Brasília, 2018, 170p. Dissertação (Mestrado em Linguística).

MARTELOTTA, Mário Eduardo; PALOMANES, Roza. Linguística cognitiva. *In*: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Orgs.). **Manual de linguística**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.177-191.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. Tradução Marco Marcionilo. SP: Parábola Editorial, 2009, 109p.

MATTOS BRAHIM, Adriana Cristina. Metodologias de ensino de LE: pandemia, concepções de linguagem e prática docente. *In*: VELOSO, Fernanda Silva; SOUZA, Sweder (Org.). **Experiências teórico didáticas na transformação inicial de professores de línguas no contexto de Covid-19**. Curitiba: Setor de Educação, UFPR, 2020, p.13-25.

MATOS, Francisco Gomes de; CARVALHO, Nelly. **Como avaliar um livro didático: língua portuguesa**. SP: Pioneira, 1984, 78p.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação entre culturas. *In*: APARECIDO, Kleber; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (Orgs.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Pontes Editores, 2007, p.119-131.

MOITA LOPES, Luiz P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2ed. SP: Editora Parábola, 2008. 279p.

OIM. Organização Internacional para as Migrações. **Glossário sobre Migração**. Genebra: Editora Organização Internacional para as Migrações, 2009, 92p.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. SP: Parábola Editorial, 2014, 216p.

OPAS/OMS. **OPAS/OMS apoia governos no objetivo de fortalecer e promover a saúde mental da população**. Disponível em http://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5263:opas-oms-apoia-governos-no-objetivo-de-fortalecer-e-promover-a-saude-mental-da-populacao&Itemid=839 Acesso em 30 set. 2017.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no ensino básico. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v.8, n. 10.1, p. 344-357, 2014.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luiz P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2ed. SP: Editora Parábola, 2008, p.67-83, 2006.

RAMOS, Ana Adelina Lôpo. Teorias Cognitivas e Abordagens Metodológicas no Ensino de Segunda Língua (L2) e de Língua Estrangeira (LE). *In*: VIEIRA, Josenia Antunes; SILVA, Francisca Cordelia Oliveira (Org.). **O que a distância revela**: reflexões de professores e estudantes do curso de Letras – EaD-UnB. Brasília: Movimento, 2014.

_____. Princípios teórico-metodológicos em práticas pedagógicas de Português Brasileiro como Língua Adicional – PBLA. *In*: SILVA, Francisca Cordelia Oliveira; VILARINHO, Michelle Machado de Oliveira (Orgs.). **O que a distância revela volume 4**: Diálogos em português brasileiro como língua adicional. Brasília: Universidade Aberta do Brasil, UAB, UnB, 2017, 244.

_____. Língua Adicional: um conceito guarda-chuva. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v.13, p.300-334, 2021.

SANT'ANNA, Magali Rosa; SPAZIANI, Lúcia; GÓES, Maria Cláudia. **As principais metodologias de ensino de língua inglesa no Brasil**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014, 133p.

SANTOS, Pablo Silva Machado de Bispo. **As dimensões do planejamento educacional**: o que os educadores precisam saber. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2016, 130p.

_____. **Guia prático da política educacional no Brasil**: ações, planos, programas e impactos. 2 ed. revista e ampliada. São Paulo: Cengage, 2014.

SOUZA, Ana. **Português como Língua de Herança em Londres**: recortes em casa, na igreja e na escola. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, 150p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico, elementos metodológicos para elaboração e realização**. Cadernos Pedagógicos do Libertad, vol. 1, 17 ed. São Paulo: Libertad Editora, 2007.

VOTRE, Sebastião; CEZARIO, Maria. Sociolinguística. *In*: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Orgs.). **Manual de linguística**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.141-153.

WILSON, Victoria; OLIVEIRA, Mariangela. Linguística e ensino. *In*: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Orgs.). **Manual de linguística**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.235-241.

BIBLIOGRAFIAS

1. Migração forçada e Refúgio

ALESSI, Mariana Longhi Batista. A Migração de Haitianos para o Brasil. *Conjuntura Global*, Curitiba, Vol. 2, n.2, p. 82-86, abr./jun., 2013.

ANUNCIACÃO, Renata Franck Mendonça de. SOMOS MAIS QUE ISSO: Práticas de (Re)existência de Migrantes e Refugiados Frente à Desposseção e ao Não Reconhecimento. Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas, 2017, 127p. (Dissertação)

ARRUDA, Aline Maria Thomé. *Migração e refúgio: uma breve problematização sobre os direcionamentos governamentais para recepção a haitianos no Brasil e na República Dominicana*. Universitas Relações Internacionais, Brasília, v. 11, n. 1, p. 105-111, jan./jun. 2013.

BARBOSA, Guilherme Vieira. Migrar e viver: a assistência jurídica internacional e o acolhimento nacional ao direito do refugiado. *Revista de Direito dos Monitores da UFF*, ano 3, n.9,set. – dez, p. 2010.

BULLA, Gabriela da Silva (et. all). Imigração, refúgio e políticas linguísticas no brasil: reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos. *Organon – Revista do Instituto de Letras da UFRGS*, v.32, n.62, 2017.

Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania, v. 2, n. 2. Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2007.

Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania, v. 3, n. 3. Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2008.

Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania, v. 4, n. 4. Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2009.

Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania, v. 5, n. 5. Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2010.

Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania, v. 6, n. 6. Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2011.

Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania, v. 7, n. 7. Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2012.

Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania, v. 8, n. 8. Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2013.

Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania, v. 9, n. 9. Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2014.

Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania, v. 10, n. 10. Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2015.

Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania, v. 11, n. 11. Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2016.

Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania, v. 12, n. 12. Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2017.

Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania, v. 13, n. 13. Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2018.

CALEGARI, Marília. “*Felicidade clandestina*”: refúgio e família no Brasil. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Estadual de Campinas, Campinas: SP, 2014, 150p. (Dissertação)

CHUEIRI, Vera Karam de; CÂMARA, Heloisa Fernandes. Direitos humanos em movimento: migração, refúgio, saudade e hospitalidade. *Direito, Estado e Sociedade*, n.36, p. 158 a 177, jan/jun, 2010.

CORRÊA, Mariana Almeida Silveira; NEPOMUCENO, Raísa Barcellos; MATTOS, Wesley H. C.; MIRANDA, Carla. Migração por sobrevivência: soluções brasileiras. *REMHU - Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.*, Brasília, Ano XXIII, n. 44, p. 221-236, jan./jun. 2015.

DUTRA, Luiza Corrêa de Magalhães. *O acolhimento institucional dos refugiados e migrantes no Brasil: um estudo de caso sobre a integração social dos haitianos residentes em Porto Alegre/ RS*. Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014, 57p. (Monografia)

FRANÇA, Isadora Lins. “Refugiados LGBTI”:
direitos e narrativas entrecruzando gênero, sexualidade e violência. *Cadernos Pagu: Dossiê conservadorismo, direitos, moralidades e violência*, vl.50, s/p, 2017.

FRANCO, Samara Vieira. MIGRAÇÕES FORÇADAS: Um estudo acerca do refúgio na atualidade. *R. Direitos, trabalho e política social*, CUIABÁ, V. 2, n. 2, p. 69-85, jan./jun. 2016.

GAMA, Stephanie. Direito ao refúgio no Brasil e a nova lei de migração lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. *Unisantia Law and Social Science*, vol. 7, n. 1, p. 1-18, 2018.

GEDIEL, José Antônio Peres; GODOY, Gabriel Gualano (Orgs.). *Refúgio e hospitalidade*. Curitiba: Kairós Edições, 2016, 424p.

GRAHL, João Arthur Pugsley (et. all). Relato do projeto “literatura de refúgio: expressões haitianas”. *Translatio: Tradução e Diásporas Negras*. Porto Alegre, n. 13, jun, p.317-335, 2017.

GUERRA, Sidney. A nova lei de migração no Brasil: avanços e melhorias no campo dos direitos humanos. *Revista de Direito da Cidade*, vol. 09, nº 4, p. 1717-1737, 2017.

_____ Alguns aspectos sobre a situação jurídica do não nacional no Brasil: da Lei do Estrangeiro à Nova Lei de Migração. *Direito em Debate – Revista do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais de Unijuí*, Ano XXVI nº 47, jan.-jun, p.90-112, 2017.

_____ O instituto jurídico do refúgio à luz dos Direitos Humanos. *Ius Gentium*. Curitiba, vol. 7, n. 1, p. 4-21, jan./jun. 2016.

JUBILUT, Liliana Lyra; APOLINÁRIO, Silvia Menicucci. O. S. *A necessidade de proteção internacional no âmbito da migração*. SP: Revista Direito GV, p. 275-294, jan-jun, 2010.

JUBILUT, Liliana Lyra; MADUREIRA, André de Lima. Os desafios de proteção aos refugiados e migrantes forçados no marco de Cartagena + 30. *REMHU - Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.*, Brasília, Ano XXII, n. 43, p. 11-33, jul./dez. 2014.

LEITE, Larissa. *O devido processo legal para o refúgio no Brasil*. Programa de Pós-Graduação em Direito: Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2014, 362p. (Tese)

LIMA, João Brígido Bezerra (et al.). *Refúgio no Brasil: caracterização dos perfis sociodemográficos dos refugiados (1998-2014)*. Brasília: Ipea, 2017, 234 p.

LUSSI, Carmem. Políticas públicas e desigualdades na migração e refúgio. *Revista Psicologia USP*, v. 26, n. 2, 2015, p.136-144.

MAMED, Leticia Helena; LIMA, Eurenice Oliveira de. Trabalho, precarização e migração: recrutamento de haitianos na Amazônia acreana pela agroindústria brasileira. *Novos Cadernos NAEA*, v. 18, n. 1, p. 33-64, jan-jun. 2015.

MARTINS-BORGES, Lucienne. *Migração involuntária como fator de risco à saúde mental*. *Rev. Inter. Mob. Hum.*, Brasília, Ano XXI, n. 40, p. 151-162, jan./jun. 2013.

MILESI, Ir. Rosita. O refúgio no contexto das migrações: a integração dos refugiados e das refugiadas como solução duradoura. *Rev. Inter. Mob. Hum.*, Brasília, Ano XVII, Nº 33, p. 317-323, jul./dez. 2009.

OIM. Organização Internacional para as Migrações. *Glossário sobre Migração*. Genebra: Editora Organização Internacional para as Migrações, 2009, 92p.

OIM – Organización Internacional para las Migraciones. La migración haitiana hacia Brasil: Características, oportunidades y desafíos. *Cuadernos migratorios n.6*. Buenos Aires: Argentina, n.6, 2014, 123p.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de. Nova lei brasileira de migração: avanços, desafios e ameaças. *R. bras. Est. Pop.*, Belo Horizonte, v.34, n.1, p.171-179, jan./abr. 2017.

PAMPLONA, Danielle Anne; PIOVESAN, Flávia. O instituto do refugio no brasil: práticas recentes. *Revista de Direitos e*, v. 17, n. 17, p. 43-55, de 2015.

SEVERO, Fabiana Galera. *O procedimento de solicitação de refúgio no Brasil à luz da proteção internacional dos direitos humanos* Brasília, DF n. 8 p. 1-356 jan/dez. 2015.

PEIXOTO, João; FERNANDES, Duval (Orgs.). Dossiê migrações. *RILP – Revista Internacional em Língua Portuguesa*, III Série, n. 24, 589p., 2011.

PRADO, Erlan José Peixoto do; COELHO, Renata (Orgs.) *Migrações e Trabalho*. Brasília: Ministério Público do Trabalho, 2015. 236 p.

RAYMUNDO, Louise Rocha. A construção da política pública estadual de promoção e defesa dos direitos de migrantes e refugiados no estado do Paraná - 2012-2015. *Cad. IPARDES*. Curitiba, PR, v.5, n.1, p. 17-36, jan./jun. 2015.

RAMOS, André de Carvalho; RODRIGUES, Gilberto; ALMEIDA, Guilherme Assis de (orgs.). 60 anos de ACNUR: perspectivas de futuro. São Paulo: Editora CL-A Cultural, 2011, 318p.

ROSA, Miriam Debieux. Migrantes, imigrantes e refugiados: a clínica do traumático. *Revista Cultura e Extensão: USP*, vol. 7, p.67-76, 2012.

SCHWINN, Simone Andrea; COSTA, Marli Marlene Moraes da. Mulheres refugiadas e vulnerabilidade: a dimensão da violência de gênero em situações de refúgio e as estratégias do Acnur no combate a essa violência. *Revista Signos: UNIVATES, Lajeado*, ano 37, n. 2, p. 216-234, 2016.

THOMAZ, Diana Zacca. Migração haitiana para o Brasil pós-terremoto: indefinição normativa e implicações políticas. *Primeiros Estudos*, São Paulo, n. 4, p. 131-143, 2013.

VÉRAN, Jean-François; NOAL, Débora da Silva; FAINSTAT, Tyler. Nem Refugiados, nem Migrantes: A Chegada dos Haitianos à Cidade de Tabatinga (Amazonas). *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol.57, n.4, p.1007-1041, 2014.

WALDELY, Aryadne Bittencourt; VIRGENS, Bárbara Gonçalves das; ALMEIDA, Carla Miranda Jordão de. Refúgio e realidade: desafios da definição ampliada de refúgio à luz das solicitações no Brasil. *REMHU - Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.*, Brasília, Ano XXII, n. 43, p. 117-131, jul./dez. 2014.

WALDELY, Aryadne Bittencourt (et. all). Migração como crime, êxodo como liberdade. *REMHU - Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.*, Brasília, Ano XXIII, n. 45, p. 235-247, jul./dez. 2015.

YAMADA, Erika; TORELLY, Marcelo (Orgs.). *Aspectos jurídicos da atenção aos indígenas migrantes da Venezuela para o Brasil*. Brasília: Organização Internacional para as Migrações (OIM), Agência das Nações Unidas para as Migrações, 2018.

ZENI, Kaline; FILIPPIM, Eliane Salette. Migração haitiana para o Brasil: acolhimento e políticas públicas. *Revista Pretexto*, vl.15, n.2, p.11-27, 2014.

ZOZZOLI, Cécile Diniz. *A vivência de refúgio de mulheres migrantes: uma análise da afetividade nos contextos de São Paulo e Paris*. Doutorado em Psicologia Social: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015. (Tese)

2. Português como Língua de Acolhimento no Brasil

ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe; PERNA, Cristina Becker Lopes; PORTO, Martha Machado. *Português como língua de acolhimento na Lomba do Pinheiro: relatos de práticas pedagógicas*. Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 191-208, jul-dez, 2017.

ANUNCIACÃO, Renata Franck Mendonça de. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “português como língua de acolhimento”. In: BIZON & DINIZ (Orgs.). *Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens*. Revista X, Curitiba, vol. 13, n.1, p. 35-56, 2018.

ARANTES, Poliana Coeli Costa; DEUSDARÁ, Bruno; BRENNER, Ana Karina. Língua e alteridade na acolhida a refugiados: por uma micropolítica da linguagem. *Fórum linguistic.*, Florianópolis, v.13, n.2, p.1196- 1207, abr./jun.2016.

BALESTRO, Ana Cristina. *Língua e cultura no contexto de feminização das migrações de refúgio*. Anais do IX SAPPIL – Estudos de Linguagem, UFF, n. 1, P.32-38, 2018.

CAMARGO, Helena Regina Esteves de. Portas entreabertas do Brasil: narrativas de migrantes de crise sobre políticas públicas de acolhimento. In: BIZON & DINIZ (Orgs.). *Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens*. Revista X, Curitiba, vol. 13, n.1, p.57-86, 2018.

COSTA, Eric; TAÑO, Renata. Ensino de português como língua de acolhimento a imigrantes e refugiados em São Paulo. Revista CBTECLE, vl.1,n.2, 2017.

CURSINO, Carla; (et. all). Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e refúgio. In: RUANO, Bruna Pupatto; SANTOS, Jovania Maria Perin; SALTINI, Lygia Maria Leite (Orgs.). *Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula*. Curitiba: Ed. UFPR, 2016, p.317-336.

DINIZ, Izabel Cristina Silva; CRUZ, Júnia Moreira da. Elaboração de material didático para o ensino de português como língua de acolhimento: parâmetros e perspectivas. *The Specialist: Revista da PUC-SP*, vl.39, n.2, p.1-12, 2018.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. In: BIZON & DINIZ (Orgs.). *Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens*. Revista X, Curitiba, vol. 13, n.1, p. 87-110, 2018.

FERREIRA, Luciane Corrêa et. All (Orgs.). *Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019, 296 p.

LOPES, Lorena Poliana Silva. A formação de alunos-professores de português como segunda língua por meio da prática reflexiva. *Anais Eletrônicos da XXVI jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste*, p.3-16, 2017.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. *Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes Deslocados Forçados no Brasil*. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2016, 261p. (Dissertação)

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? In: BIZON & DINIZ (Orgs.). *Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens*. Revista X, Curitiba, vol. 13, n.1, p.9-34, 2018.

MARTINS, Alexandre Ferreira. Direcionamentos para o ensino de português como língua adicional em Portugal e no Brasil: análise de propostas e reflexão para a definição de uma política linguística brasileira. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016, 83p. (Monografia)

MITRY, Hanady Gamil. Não existe a palavra "impossível". In: BIZON & DINIZ (Orgs.). *Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens*. Revista X, Curitiba, vol. 13, n.1, p.6-8, 2018.

MONTEIRO, Ana Maria Vieira; SALGADO, Ana Claudia Peters. Translinguar de fronteira: o falar e o ensinar de sujeitos entrelínguas do Brasil e da Venezuela. *The Specialist: Revista da PUC-SP*, vl.39, n.2, p.1-9, 2018.

NANGOMBE, Saara Nalitye. Agora sim, cheguei ao Brasil!. In: BIZON & DINIZ (Orgs.). *Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens*. Revista X, Curitiba, vol. 13, n.1, p. 111-115, 2018.

OLIVEIRA, Bruna Souza. *Construindo o ensino de português como língua de acolhimento: uma análise da apostila didática Pode Entrar*. Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017, 67p.

OLIVEIRA, Camila Fagundes. *O ensino de português como língua de acolhimento: um relato de experiência de estágio com imigrantes haitianos*. Departamento de Letras: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018, 58p. (Monografia)

PELLIZARI, Kelly; ROQUE-FARIA, Helenice Joviano. A língua portuguesa como instrumento de acesso ao mercado de trabalho: imigrantes no norte de Mato Grosso. *Revista Expectativa*, v.16, n. 2, jul./dez., p.167-189, 2017.

RUANO, Bruna Pupatto; PERETI, Emerson; GRAHL, João Arthur P. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMH): construindo um projeto de integração linguística, cultural e social. In: RUANO, Bruna Pupatto; SANTOS, Joviana Maria Perin; SALTINI, Lygia Maria Leite (Orgs.). *Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula*. Curitiba: Ed. UFPR, 2016, p.287-316.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.

SENE, Lígia Soares. *Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento: um estudo de caso*. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2017, 207p. (Dissertação)

SOARES, Laura Fontana; SIRIANNI, Gabrielle. *Concepções de letramento subjacentes em um material didático de Português Língua de Acolhimento (PLAC)*. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.25, n.44, p.428-453, mai-ago. 2018.

VASCONCELOS, Silvia Inês Coneglian Carrilho de. Imagens de ensinar e de ser professor de português como língua estrangeira. *AFLUENTE - Revista Eletrônica de Letras e Linguística*. UFMA/Campus III, v.2, n. 5, p. 113-128, mai.- ago. 2017.

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário 1 – Considerações sobre a experiência

Questionário 1 – Considerações sobre a experiência
--

Caro colaborador,

Você está participando da pesquisa intitulada “Elementos formativos de um Projeto Educativo de PLAc: dimensões política, pedagógica e administrativa”, de responsabilidade da pesquisadora Lorena Poliana Silva Lopes, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – POSLING, do Cefet-MG.

Esta pesquisa possui três instrumentos de coleta de dados, conforme explicitado no TCLE assinado por você, e este é o questionário 1, instrumento que compõe uma das fases iniciais da pesquisa. Para este momento, contamos com o seu engajamento como participante para que seu contato com as questões aqui propostas seja satisfatório e proveitoso tanto para você quanto para a pesquisa em andamento.

Com esse questionário 1 objetivamos conhecer os participantes da pesquisa, o contexto de sua participação no Projeto de extensão “A interdisciplinaridade para o acolhimento e inserção de refugiados e imigrantes do Haiti à cultura brasileira e ao português do Brasil”, bem como aspectos específicos da experiência no Projeto no que se refere à abordagem, métodos e técnicas do ensino de segunda língua.

Lembramos que a sua participação é livre e voluntária e que, portanto, deve se realizar na medida em que não lhe causar nenhum incômodo. Dessa forma, sinta-se livre para responder somente às questões que julgar apropriadas e oportunas.

Para nós a sua participação é de grande importância, por isso, desde já agradecemos sua disponibilidade em colaborar com a nossa pesquisa.

A pesquisadora.

A partir daqui, você terá contato com o Questionário 1. Se, durante a sua resolução, houver dúvidas, incompreensões ou necessidade de verificação de algum termo, não hesite em procurar a pesquisadora responsável para dialogar sobre essas possíveis dúvidas a fim de saná-las e, assim, promover uma melhor apropriação do questionário proposto e um melhor aproveitamento dessa experiência de colaboração com a pesquisa.

Data:

Parte 1: Apresentação Pessoal

Identificação:	
Idade:	Nacionalidade:
Formação Superior e Instituição:	Ano de formação:
Função no Projeto:	Período de atuação no Projeto Início: Conclusão:
Formação complementar:	
Tempo de atuação como professor(a) em contexto de PLA:	
Tempo de atuação como professor(a) em contexto de PLAc:	

Parte 2: Diálogo sobre a experiência no Projeto

Questão 01: Quando você aceitou participar do projeto em qual momento de formação você estava? (nível acadêmico e/ou período da graduação)
R:
Questão 02: Como foi o seu processo de participação nas atividades do projeto desde a sua entrada? Você pode nos contar se houve fases, etapas a serem cumpridas?
R:

Para responder às questões de 3 a 6, considere o seguinte enunciado inicial:
Como foi a sua experiência de atuação no projeto em relação à (...)

Questão 03: sua formação docente?
R:
Questão 04: sua formação em pesquisa?
R:
Questão 05: sua formação como elaborador de materiais didáticos e de planejamento pedagógico?
R:
Questão 06: sua capacidade de autonomia comunicacional e de interação com a comunidade migrante e refugiada participante?
R:

Questão 07: Em seu período de atuação, com que frequência você participou (...)
a) das reuniões oficiais do projeto, junto ao coordenador e aos colegas? () Nunca () Raramente () Às vezes () Muitas vezes () Sempre
b) das observações de aula presenciais em uma das localidades de realização do projeto? () Nunca () Raramente () Às vezes () Muitas vezes () Sempre
c) da regência em sala de aula? () Nunca () Raramente () Às vezes () Muitas vezes () Sempre
d) do planejamento de aulas/ oficinas? () Nunca () Raramente () Às vezes () Muitas vezes () Sempre
e) da elaboração de materiais didáticos? () Nunca () Raramente () Às vezes () Muitas vezes () Sempre

Para responder as questões de 8 a 11 considere o seguinte enunciado inicial:
Em sua participação no projeto em algum momento (...)

Questão 08: foi-lhe apresentado o projeto pedagógico da ação <i>Curso de língua portuguesa</i> ? Se sim, em qual momento, por quem e de que forma?
R:
Questão 09: foi-lhe orientado como se desenvolvem os percursos de cada participante no projeto? Que tipo de orientação você recebeu em relação às suas possibilidades de atuação e quando isso ocorreu?
R:
Questão 10: você recebeu formação teórica em temáticas pedagógicas como didática e ensino de línguas adicionais? Isso ocorreu em que momento e de que forma?
R:
Questão 11: você identificou barreiras de impedimento da realização das atividades planejadas? Se sim, quais eram essas barreiras?
R:

Parte 3: Abordagem de ensino de línguas

Questão 12: Em geral, de que forma você definiria “abordagem de ensino de línguas”?
R:
12.1) Você acredita que tal compreensão do termo, formulada por você, se deve à sua participação no projeto ou não? Justifique.

R:
12.2) Ainda refletindo sobre o termo, qual é, em seu entendimento, a abordagem de ensino que você e seus colegas realizavam nesse projeto?
R:
12.3) Durante a sua participação houve discussões no grupo acerca da abordagem de ensino ali pretendida? E da abordagem realizada (efetivamente)? Comente.
R:

Parte 4: Métodos e Técnicas de ensino de segunda língua

Questão 13: De que forma você definiria “métodos e técnicas” de ensino de línguas adicionais?
R:
13.1) Você acredita que a sua definição se deve à sua atuação no projeto ou não? Justifique.
R:
13.2) Considerando a sua prática docente no projeto, quais eram/são os métodos e técnicas por você utilizados?
R:
13.3) Em sua percepção (ou avaliação), suas escolhas metodológicas e técnicas são fruto de suas reflexões pedagógicas ou de reflexões do grupo? Comente sobre seu processo de definição metodológica e técnica.
R:
13.4) Durante a sua participação no grupo, houve discussões acerca dos métodos e técnicas projetados/visados para o projeto?
R:

Parte 5: Política linguística

Questão 14: De que forma você definiria “política linguística”?
R:
14.1) A sua compreensão do termo advém de sua formação acadêmica, ou de sua participação no projeto? Comente.
R:
14.2) Durante o projeto, houve a discussão do termo Política Linguística? Comente.
R:
14.3) Na sua compreensão, a ação “curso de língua portuguesa” é uma política linguística? Comente.
R:

Parte 6: Percepção pessoal sobre o modo de operação do Projeto

Questão 15: Se você tivesse que orientar um novo integrante do projeto, o que você lhe informaria acerca:

a) dos objetivos do curso de língua portuguesa oferecido:

b) das formas de acolhimento direcionadas aos alunos:

c) da abordagem de ensino desejada:

d) dos métodos e técnicas de ensino visadas:

e) da elaboração de aulas de materiais didáticos:

f) da visão do grupo em relação ao caráter pedagógico, político e social dessa ação do projeto:

g) das características definidoras da atuação docente pretendida:

h) das perspectivas sobre a manutenção da oferta desse curso:

Apêndice B: Questionário 2 – Visionamento

Questionário 2 - Visionamento

Caro colaborador,

Você está participando da pesquisa intitulada “Elementos formativos de um Projeto Educativo de PLAc: dimensões política, pedagógica e administrativa”, de responsabilidade da pesquisadora Lorena Poliana Silva Lopes, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – POSLING, do Cefet-MG.

Essa pesquisa possui três instrumentos de coleta de dados, conforme explicitado no TCLE assinado por você, e este é o questionário 2, instrumento que compõe a fase de aplicação do visionamento.

Com esse questionário 2 objetivamos realizar um ou mais visionamentos, que são momentos de reflexão sobre a sua participação no Projeto de extensão “A interdisciplinaridade para o acolhimento e inserção de refugiados e imigrantes do Haiti à cultura brasileira e ao português do Brasil”, tendo como instrumentos de diálogo os documentos individuais analisados, como planos de aula, relatórios, artigos, além de suas respostas e compartilhamentos feitos no Questionário 1, já respondido anteriormente.

Lembramos que a sua participação é livre e voluntária e que, portanto, deve se realizar à medida que não lhe causar nenhum incômodo. Dessa forma, sinta-se livre para responder somente às questões que julgar apropriadas e oportunas.

Para nós a sua participação é de grande importância, por isso, desde já agradecemos sua disponibilidade em colaborar com a nossa pesquisa.

A pesquisadora.

A partir daqui você terá contato com o Questionário 2. Se durante a sua resolução houver dúvidas, incompreensões ou necessidade de verificação de algum termo, não hesite em procurar a pesquisadora responsável para dialogar sobre essas possíveis dúvidas a fim de saná-las e, assim, promover uma melhor apropriação do questionário proposto e um melhor aproveitamento dessa experiência de colaboração com a pesquisa.

Possivelmente esse momento de visionamento será (está sendo) feito presencialmente, com a pesquisadora, então aproveite a oportunidade para dialogar abertamente com ela sobre suas considerações acerca das questões propostas e da sua participação na pesquisa.

Sessão de visionamento: 01 (poderia ser a 02, 03 etc....)	Data:
---	-------

Identificação do participante:

Questão 1

[Elaborada a partir da necessidade da pesquisadora após a realização da leitura do questionário 1.] R.:
--

Questão 2

[Elaborada a partir da necessidade da pesquisadora após a realização da leitura do questionário 1.] R.:
--

Apêndice C: Questionário 3 – Dimensões Comunitária e Administrativa

Questionário 3 – Dimensões Comunitária e Administrativa

Caro colaborador,

Você está participando da pesquisa intitulada “Elementos formativos de um Projeto Educativo de PLAc: dimensões política, pedagógica e administrativa”, de responsabilidade da pesquisadora Lorena Poliana Silva Lopes, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – POSLING, do Cefet-MG.

Essa pesquisa possui três instrumentos de coleta de dados, conforme explicitado no TCLE assinado por você, e este é o questionário 3, instrumento que compõe a fase final de coleta de dados para essa pesquisa.

Com esse questionário 3, objetivamos abordar questões referentes a duas dimensões de um Projeto Político Pedagógico – PPP, a saber, a dimensão comunitária e a dimensão administrativa. Para isso, desejamos que as respostas sejam inferidas a partir de sua experiência de participação no Projeto de extensão “A interdisciplinaridade para o acolhimento e inserção de refugiados e imigrantes do Haiti à cultura brasileira e ao português do Brasil”.

Lembramos que a sua participação é livre e voluntária e que, portanto, deve se realizar à medida que não lhe causar nenhum incômodo. Dessa forma, sinta-se livre para responder somente àquelas questões que julgar apropriadas e oportunas.

Para nós a sua participação é de grande importância, por isso, desde já agradecemos sua disponibilidade em colaborar com a nossa pesquisa.

A pesquisadora.

A partir daqui você terá contato com o Questionário 3. Se, durante a sua resolução, houver dúvidas, incompreensões ou necessidade de verificação de algum termo, não hesite em procurar a pesquisadora responsável para dialogar sobre essas possíveis dúvidas a fim de saná-las e, assim, promover uma melhor apropriação do questionário proposto e um melhor aproveitamento dessa experiência de colaboração com a pesquisa.

Data:

Identificação do participante:

DIMENSÃO COMUNITÁRIA

Questão 1: Como você deseja que seja o relacionamento entre os professores e a comunidade migrante e refugiada discente do projeto?

R:

Questão 2: Como você deseja a participação do professor nesse processo de contato linguístico?

R:

Questão 3: De uma perspectiva pedagógica, como você deseja a participação e organização dos alunos?

R:

Questão 4: Como você deseja a promoção e elaboração das atividades esportivas e culturais?

R:

Questão 5: Como você deseja a participação da comunidade brasileira local nas ações do projeto? Seria possível uma participação direta ou indireta?

R:

DIMENSÃO ADMINISTRATIVA

Questão 6: Como você deseja a estrutura e organização do projeto?

R:

Questão 7: Como você deseja as formas de participação do coordenador?

R:

Questão 8: Como você deseja as formas de participação dos demais participantes?

R:

Questão 9: Como você deseja as condições objetivas e materiais de trabalho na realização do projeto?

R:

Questão 10: Como você deseja a obtenção e gerenciamento dos recursos financeiros?

R:

Questão 11: Como você deseja a extensão de atuação do projeto? (a ampliação ou não da capacidade de atendimento e da diversidade de frentes de atuação)

R:

Questão 12: Como você deseja que o Estado atue em relação à política linguística de acesso à língua portuguesa pela comunidade migrante forçada e refugiada?

R:

Apêndice D: Modelo do Relatório de Atividades do Projeto de Português para Imigrantes e Refugiados

Relatório de Atividades do Projeto de Português para Imigrantes e Refugiados em (localidade) – UnB (ano) Coordenação: Umberto Euzebio	
Informações	
Nome:	() Observador () docente
Demais docentes e observadores do dia:	
Data:	() Houve a oficina () Não houve* <small>*Em caso de não haver, mencione o motivo. Ex.: feriado</small>
Descrição da Oficina	
Assunto\tema da atividade:	
Descrição da Oficina: (objetivos, metodologia, resultados, horário de início) A oficina teve início às ____e término às _____. 1º momento: 2º momento:	
Recursos\Materiais utilizados: (Ex. Livro Didático, Revistas, Papel, lápis, lápis de cor, canetinha, barbante, tesoura e pincel atômico.)	
N.º de Participantes:	Faixa etária:
Aspectos positivos do trabalho em relação ao, f. desempenho dos professores: g. desempenho dos alunos:	
Dificuldades encontradas, iii. pelos professores: iv. pelos alunos:	
Auto-avaliação: (professores)	
Se houve avaliação da oficina pelo grupo, descrever o processo:	
Sugestão de tema para a próxima oficina \ demanda dos alunos:	
(x) *Em caso de ocorrências atípicas, explicita-as abaixo para controle dos fatos e busca de soluções em reuniões. Ocorrência:	

ANEXO: Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Pesquisador: Lorena Poliana Silva Lopes

Instituição Proponente: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Situação do parecer: Aprovado

Data: 12 de Junho de 2019

* O título da pesquisa sofreu alteração em fase posterior à sua aprovação.

CENTRO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
DE MINAS GERAIS -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ¿Parâmetros para o ensino de português como língua de acolhimento (PLAc): abordagem e método para a elaboração de material didático-pedagógico¿

Pesquisador: LORENA POLIANA SILVA LOPES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 06110818.1.0000.8507

Instituição Proponente: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.386.084

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa que resultará em tese a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem do CEFET-MG, em nível de doutorado, apresentando como tema o ensino de português como língua de acolhimento (PLAc).

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o projeto, com a pesquisa se objetiva elaborar parâmetros para o ensino de português como língua de acolhimento (PLAc), no que tange à abordagem de ensino e ao método para a elaboração de material didático-pedagógico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram adequadamente descritos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As alterações solicitadas no último parecer do CEP foram atendidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram anexados e estão de acordo com a legislação vigente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.