



Gabriela Viol Valle

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: ideologias
(linguísticas) no fazer pedagógico**

Tese de doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, do Departamento de Letras da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a Dr.^a Maria das
Graças Dias Pereira

Coorientadora: Prof^a. Dr.^a Danúsia
Torres dos Santos

Rio de Janeiro

Dezembro de 2024



Gabriela Viol Valle

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: ideologias
(linguísticas) no fazer pedagógico**

Tese de doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, do Departamento de Letras da PUC-Rio.

Profª Dr.ª Maria das Graças Dias Pereira
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profª. Dr.ª Danúsia Torres dos Santos
UFRJ

Profª Dr.ª Paula Tatianne Carréra Szundy
UFRJ

Profª Dr.ª Mergenfel A Vaz Ferreira
UFRJ

Profª Dr.ª Denise Barros Weiss
UFJF

Prof. Dr. Ebal Sant'Anna Bolacio Filho
UFF

Rio de Janeiro, 12 de dezembro de 2024

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Gabriela Viol Valle

Graduou-se em bacharel e em licenciatura em Letras – Português Literaturas (UFRJ). É especialista em Português para Estrangeiros (UFF) e mestra em Estudos da Linguagem (PUC-Rio). Graduou-se também em Psicologia (UNESA) e também é mestra em Psicologia (UFES). Suas áreas teóricas de interesse de estudo são Linguística Aplicada, Sociolinguística Interacional, Antropologia Linguística, Representações Sociais e Português para Estrangeiros. E as áreas temáticas são as que versam sobre feminismo/feminilidade e masculinidades.

Ficha catalográfica

Valle, Gabriela Viol

Narrativas de professores de português como língua de acolhimento : ideologias (linguísticas) no fazer pedagógico / Gabriela Viol Valle ; orientadora: Maria das Graças Dias Pereira ; coorientadora: Danúsia Torres dos Santos. – 2024.

178 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2024.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Português Língua de Acolhimento (PLAc). 3. Análise de narrativa. 4. Ideologias linguísticas. 5. Práticas pedagógicas. I. Pereira, Maria das Graças Dias. II. Santos, Danúsia Torres dos. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. IV. Título.

CDD: 400

A todos os meus alunos e alunas que me fizeram conhecer diferentes mundos dentro da sala de aula e que tanto me ensinaram sobre diversas culturas, hábitos, crenças.

E a todos os professores de PLAc que se dedicam a ensinar e acolher aqueles que muito precisam, através da língua(gem).

Agradecimentos

Aos meus pais e minha irmã, **João, Mônica e Isabela**, por sempre me incentivarem a estudar, por me mostrarem que esse sempre vai ser o melhor caminho e por compreenderem minhas ausências.

Ao meu esposo, **Alexandre**, por todo apoio, pela paciência, pela escuta, pela compreensão e por viver comigo as minhas escolhas.

À minha orientadora **Maria das Graças Dias Pereira** pelo estímulo, por incentivar minha trajetória acadêmica, por acreditar no meu potencial e por compreender as dificuldades da vida corrida.

À minha coorientadora **Danúsia Torres dos Santos** pelo apoio, pela parceria e pelo cuidado de sempre. E por ter me apresentado à vida acadêmica de que tanto me orgulho de fazer parte hoje.

Ao meu grande amigo **Lucas Felipe de Oliveira Santiago** por embarcar comigo nas aventuras acadêmicas, pelo companheirismo de sempre, pelas conversas, pelos desabafos e pelos seus ensinamentos que sempre clareiam minhas ideias.

Às professoras **Inés Kayon de Miller, Paula Tatianne Carréra Szundy, Mergenfel A Vaz Ferreira, Denise Barros Weiss, Maria Ines Galvão Flores Marcondes de Souza** e ao professor **Ebal Sant'Anna Bolacio Filho** por aceitarem participar como banca da minha tese e por suas contribuições.

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

Resumo

Valle, Gabriela Viol; Pereira, Maria das Graças Dias (orientadora); Torres dos Santos, Danúsia (coorientadora). **Narrativas de professores de português como língua de acolhimento: ideologias (linguísticas) no fazer pedagógico**. Rio de Janeiro, 2024. 178p. Tese de Doutorado - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta tese investiga o campo do ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), refletindo, através de narrativas, sobre as práticas pedagógicas e sobre as ideologias linguísticas de professores atuantes nessa área e abordando a complexidade do fazer docente em contextos de vulnerabilidade. A pesquisa, de abordagem qualitativa e interpretativista, analisou narrativas de oito professores de PLAc, buscando entender como suas experiências e vivências moldam suas práticas. O foco foi, mais especificamente, analisar as percepções dos professores sobre suas experiências em sala de aula e problematizar as ideologias linguísticas que orientam essas práticas. O estado da arte de PLAc mostra a ênfase dada ao seu público-alvo, os aprendizes, que se encontram em situação de refúgio, mas discussões com perspectivas que colocam como figura as experiências dos professores parecem ter, ainda, pouca atenção; o caráter plural e complexo desse contexto de ensino, destaca a necessidade de reflexão sobre as especificidades do PLAc. A pesquisa parte de uma abordagem metapragmática, que considera os professores como agentes reflexivos. Para pensar e discutir o contexto do ensino de PLAc, utilizo, além das teorias que fundamentam o entendimento de língua(gem) desta pesquisa, que inclui os aportes teóricos de ideologias sociais e linguísticas e análise de narrativa, os conceitos de translinguagem, de interculturalidade e de pluricentrismo. Após as análises das narrativas dos professores participantes da pesquisa, foi possível observar que eles reconhecem a urgência do ensino de PLAc como um aspecto emergencial, enfatizando a necessidade de um olhar sensível e acolhedor, que vá além do ensino da língua em si. As narrativas também apontam para a carência de materiais didáticos específicos e para a importância de metodologias que contemplem a realidade dos alunos, abordando não apenas o aprendizado linguístico, mas também a inserção social e cultural. O grande desafio da área,

também apontado pelos professores em suas narrativas, é o entendimento do PLAc como uma vertente de ensino de LA que precisa ser desenvolvida em todos os seus aspectos. As narrativas ressaltam a necessidade de maior apoio e reconhecimento dos professores e a consequente diminuição de seu caráter voluntário, que, apesar de ser muito importante e admirável, pode ser, em contraponto, um fator limitante para sua legitimação. Este trabalho foi desenvolvido visando contribuir para uma compreensão mais aprofundada do ensino de PLAc, propondo que a formação docente deve incluir uma reflexão crítica sobre as ideologias que orientam a prática, promovendo um ensino que respeite e valorize a diversidade cultural dos aprendizes. Por fim, destaco a necessidade de políticas públicas mais efetivas e de um fortalecimento da formação de professores para que possam atender de forma adequada às demandas do PLAc, ampliando as possibilidades de atuação dos profissionais para que alcancem o objetivo de acolhimento e inclusão social dos aprendizes.

Palavras-chave:

Português Língua de Acolhimento (PLAc). Análise de narrativa. Ideologias linguísticas. Práticas Pedagógicas.

Abstract

Valle, Gabriela Viol; Pereira, Maria das Graças Dias (advisor); Torres dos Santos, Danúcia (co-supervisor). **Narratives of teachers of Portuguese as a Welcoming Language: (linguistic) ideologies in teaching.** Rio de Janeiro, 2024. 178p. Doctoral Thesis - Department of Letters, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro.

This thesis investigates the field of teaching Portuguese as a Welcoming Language (PWL), reflecting, through narratives, on the pedagogical practices and linguistic ideologies of teachers working in this area and addressing the complexity of teaching in contexts of vulnerability. The research, using a qualitative and interpretative approach, analyzed narratives of eight PWL teachers, seeking to understand how their experiences influence their practices. The focus was, more specifically, on analyzing the teachers' perceptions about their experiences in the classroom and problematizing the linguistic ideologies that guide these practices. The state of the art of PWL shows the emphasis given to its target audience, learners who are in refugee situations, but discussions from perspectives that place the teachers' experiences as central figures seem to receive little attention; the plural and complex nature of this teaching context highlights the need to reflect on the specificities of PWL. The research starts from a metapragmatic approach, which considers teachers as reflective agents. To discuss the context of PWL teaching, I draw on the concepts of translanguaging, interculturality, and pluricentrism, in addition to the theories that underpin the understanding of language in this research, including social and linguistic ideologies and narrative analysis. After analyzing the narratives of the teachers participating in the research, it was possible to observe that they recognize the urgency of teaching PWL as an emergency aspect, emphasizing the need for a sensitive and welcoming perspective that goes beyond teaching the language itself. The narratives also point to the lack of specific teaching materials and the importance of methodologies that consider the reality of students, addressing not only language learning, but also social and cultural inclusion. The great challenge in the area, also pointed out by the teachers in their narratives, is the understanding of PWL as a strand of AL teaching that needs to be developed in all its aspects. The narratives highlight the need for greater support and recognition

of teachers and the consequent reduction of their voluntary nature, which, despite being very important and admirable, can, on the other hand, be a limiting factor for their legitimacy. This work was developed with the aim of contributing to a deeper understanding of PWL teaching, proposing that teacher development should include a critical reflection on the ideologies that guide practice, promoting teaching that respects and values the cultural diversity of learners. Finally, I highlight the need for more effective public policies and for strengthening teacher training so that it can adequately meet the demands of PWL, expanding the possibilities for professionals to act and achieve the objective of welcoming and socially including learners.

Keywords:

Portuguese as a Welcoming Language (PWL). Narrative analysis. Linguistic ideologies. Pedagogical Practices.

Sumário

Antes de começar, um convite ao diálogo: o ensinar e o aprender através da /com a/ a língua(gem)	16
1. Introdução	19
2. Entre métodos, nomenclaturas e ideologias	24
2.1 Reflexões sobre metodologias e abordagens no ensino de línguas	24
2.2 Nomenclaturas da área	28
2.3. O Português como Língua de Acolhimento	31
2.4. Formação de professores de língua adicional	37
2.5. Ideologias linguísticas no ensino	45
2.5.1. Translinguagem	49
2.5.2. Pluricentrismo	50
2.5.3. Interculturalidade	52
3. Aspectos metodológicos	54
3.1. Natureza da pesquisa	55
3.2. Processo de geração dos dados: entrevista de pesquisa	55
3.3. Participantes da pesquisa	58
3.3.1. Giovana	59
3.3.2. Ana	60
3.3.3. Amélia	61
3.3.4. Felipe	62
3.3.5. Pedro	63
3.3.6. Gisele	64
3.3.7. Daniela	65
3.3.8. André	66
3.4. Questões éticas da pesquisa	67
3.5. Custos e fontes de beneficiamento	69
3.6. Procedimentos para análise dos dados	69
3.6.1 Estruturação das análises	69
3.6.2 Análise da narrativa	71
4. Trajetórias Profissionais: o Caminho até o PLAc	77
5. Conceitualização do PLAc: metodologias e/ou abordagens de ensino utilizadas	101
5.1. Conceitualização do PLAc	101
5.2. Metodologias e/ou abordagens de ensino utilizadas	112
6. O professor de PLAc: acolhimento e desafios	134
6.1. Afinal, como acolher?	134
6.2. Desafios encontrados no ensino de PLAc	142
7. Considerações Finais	153
8. Referências bibliográficas	161

Lista de quadros

Quadro 1 - Oferta de cursos de PLA em nível de graduação 41

Quadro 2 - Oferta de cursos de PLA em nível de pós-graduação (lato sensu)
44

Lista de excertos

Trajetória profissional: o caminho até o PLAc

Excerto 1 - “hoje em dia eu faço doutorado e sou voltada para o português língua de acolhimento” - Giovana

Excerto 2 - “eu tenho interesse em ser uma voluntária” - Ana

Excerto 3 - “a minha trajetória de ensino começou dentro do curso mesmo, quando eu fiz um trabalho voluntário num projeto de acolhimento” - Amélia

Excerto 4 - “é diferente você trabalhar com uma pessoa que tenha necessidade de usar a língua, né?” - Felipe

Excerto 5 - “Os professores, eles, às vezes, eles se dobram em 5” - Pedro

Excerto 6 - “Desenvolvi a minha a minha dissertação de mestrado em PLAc” - Gisele

Excerto 7 - “em 86, eu comecei a dar PLE sem saber que isso se chamava PLE” - Daniela

Excerto 8 - “tem cerca de seis sete meses que eu tô ensinando português como segunda língua” - André

Conceitualização de PLAc

Excerto 9 - As necessidades são diferentes, é algo emergencial, ele precisa daquela língua como ferramenta para uma inserção na sociedade” - Giovana

Excerto 10 - “é uma aprendizagem mais urgente” - Amélia

Excerto 11 - “eu vejo como de uma forma mais assistencialista” - Felipe

Excerto 12 - “é muito além do como falar tendo o acolher e o integrar na sociedade” - Pedro

Excerto 13 - “o PLAC vai ajudar esse imigrante a transitar nessa nova sociedade” - Daniela

Excerto 14 - “Eu acho que parte mais de uma teoria mais humanista” - André

Excerto 14.1 “Tem até uma citação do Paulo Freire: “ah, não basta falar que Eva viu a uva”.” - André

Metodologias e/ou abordagens de ensino utilizadas

Excerto 15 - “Ninguém te dá ferramentas para trabalhar realmente o PLAc” - Giovana

Excerto 16 - “Para os alunos refugiados, eu, obviamente, a gente não fala desse tema turismo pelo Brasil dessa forma.” - Ana

Excerto 16.1 - “Eu tento levantar sempre a perspectiva dessas diferenças e semelhanças de como é aqui e como é no país deles.” - Ana

Excerto 16.2 - “A gente usa muitas imagens, né? Então a tradução é em segundo plano.” - Ana

Excerto 17 - “Eu prefiro usar, a princípio, né? De ponto de partida, a abordagem sociointeracionista” - Amélia

Excerto 18 - “mas eu tenho passar para ele também o que é possível, o que é real” - Gisele

Excerto 19 - “essa primeira necessidade de falar o português para sobreviver no país” - Felipe

Excerto 19.1 - “É a cultura do cartão de visita, não é a do brasileiro. É o samba, o futebol, a música, né? Sempre ocultando as questões políticas, os problemas sociais.” - Felipe

Excerto 19.2 - “A política da língua, ela tem que estar ligada ao interesse do indivíduo” - Felipe

Excerto 20 - “acaba tendo que ter ali uma língua adicional para intermediar às vezes as situações.” - Pedro

Excerto 21 - “aluno como... como é que eu posso dizer? Protagonista da aula” - Gisele

Excerto 22 - “o professor na sala de aula, ele não é professor, ele é um facilitador.” - Daniela

Excerto 22.1 - “E ele mesmo traz o conteúdo da aula.” - Daniela

Excerto 22.2 - “Nós temos algo que nós chamamos, o professor de PLAc, como uma didática do plurilinguismo.” - Daniela

Excerto 22.3 - “nós vamos mostrar para os alunos que língua e cultura, elas são integradas” - Daniela

Excerto 22.4 - “nós vamos ter uma abordagem de intercompreensão.” - Daniela

Excerto 23 - “eu tendo a direcionar mais assim para, não sei se seria uma base funcionalista, né?” - André

Afinal, como acolher?

Excerto 24 - “muitas vezes, os cursos são voltados, especificamente, para refugiados e você ter o status de refúgio aqui no Brasil não é uma coisa simples.” - Giovana

Excerto 24.1 - “como professora, eu acho que o acolhimento se dá na forma de respeito, né?” - Giovana

Excerto 24.2 - “É uma bagagem emocional que às vezes você tem que lidar em sala de aula com isso” - Giovana

Excerto 25 - “Eles se sentem acolhidos, eles se sentem vistos” - Ana

Excerto 26 - “você identificar o aluno, trabalhar com o aluno, como um ser individual” - Amélia

Excerto 27 - “Tem que haver uma interação que seja acima do curso, né?” - Felipe

Excerto 27.1 - “Qualquer informação para ele é extremamente valioso” - Felipe

Excerto 27.2 - “O professor acaba sendo uma âncora” - Felipe

Excerto 28 - “eu vejo que o acolhimento é muito mais do que ensinar gramática” - Pedro

Excerto 29 - “É nessa hora que esse Ac pequenininho do PLAc significa acolher” - Daniela

Excerto 29.1 - “para dar aula de PLAc, você tem que ter um coração voluntário.”- Daniela

Desafios encontrados no ensino de PLAc

Excerto 30 - “é uma área que ainda está em construção, né? E isso, causa um problema pro professor que está em formação” - Giovana

Excerto 30.1 - “Nós não temos formações de professores para trabalhar como língua estrangeira.” - Pedro

Excerto 30.2 “Os professores todos têm que estar alinhados para que a coisa funcione” - Daniela

Excerto 31 - “é necessário ver os professores de PLAc como, além de voluntários, verem profissionais da área” - Pedro

Excerto 32 - “muitas turmas de PLAc, não tem esse nivelamento” - Amélia

Excerto 33 - “Falta o subsídio do governo para as coisas que de fato interessam para uma integração social, isso engloba o PLAc” - Felipe

Excerto 34 - “os materiais são super recentes” - Giovana

Excerto 34.1 - “a maior dificuldade que eu tinha era em relação ao material didático” - Pedro

Excerto 35 - “essa dificuldade de não ter uma língua ponte” - Ana

Excerto 35.1 - “ela falava russo e não falava inglês. E eu não sei nada de russo.” - Gisele

Excerto 36 - “Nenhum deles tinha um computador. E às vezes eles não tinham dados para fazer a aula” - Felipe

Excerto 36.1 - no remoto não tem o que eu acho muito importante, sabe, que é esse contato visual” - Pedro

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

(Paulo Freire)

Antes de começar, um convite ao diálogo: o ensinar e o aprender através da /com a/ a língua(gem)

“Só há mundo onde há linguagem.”

Martin Heidegger

A profissão docente requer uma formação que está para além dos livros, dos textos, dos artigos. Representamos, enquanto professores de línguas, mais do que o conhecimento do conteúdo que precisamos apresentar/ensinar ao aluno; seja o aluno da educação básica ou o aluno migrante, comumente, o professor é a referência e o símbolo do processo de aprendizagem, sendo uma ponte para o aprendizado de cada um daqueles com quem compartilha seu conhecimento.

Ao pensarmos em qualquer âmbito de ensino, concluímos que ele se dá através/com/a língua(gem). Proponho esta breve conversa como um convite à reflexão acerca da língua(gem), visando, não só refletirmos sobre a sua importância para o âmbito de ensino de línguas, como também esclarecer a perspectiva que é a base desta pesquisa.

A meu ver, o desafio que há na metalinguagem do ensino do português, de modo geral, mas, sobretudo, em sua vertente de PLA, está em pensar e propor melhores formas de ensinar a língua(gem) em todas as suas nuances, seja ela estrutural, cultural, social, histórica, política etc. Em uma perspectiva sócio-histórica, a língua(gem) não apenas expressa, mas (des/re)constrói a realidade e nossas identidades. Ela revela quem somos, como pensamos e, conseqüentemente, como vivemos; esse processo interpretativo, que se dá através dela, carrega sempre uma história de vida, posicionamentos e vivências.

Assim, entendo que a língua(gem), em toda sua complexidade, é capaz de definir a nós mesmos, mediar nossas relações, construir, elaborar, desenvolver ideologias e crenças. Acredito que há uma relação mútua entre o modo como nos enxergamos e como a sociedade funciona. Nós somos influenciados pela língua(gem), bem como a influenciemos e isso se dá, justamente, através da forma como nos utilizamos dela.

Há diversas relações que são inerentes à língua(gem), como: linguagem e poder, linguagem e identidade, linguagem e memória, linguagem e cultura, linguagem e sentimento, nas últimas décadas, linguagem e tecnologia etc. Procuro

observar tais relações nesta tese, a fim de refletir não só sobre as variadas possibilidades de formas de uso da língua(gem), como também sobre as melhores formas de ensiná-la, principalmente, visando o objetivo de nos utilizarmos dela para comunicar, construir e interpretar a realidade. Desse modo, o potencial dos efeitos alcançados através/com/pela língua(gem) são diversos e podem determinar como são desenvolvidas essas relações e, conseqüentemente, o funcionamento da(s) sociedade(s), que em contexto de PLA, se cruzam eventualmente.

Com a língua(gem) busca-se comunicar/relacionar e, no âmbito de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), a importância dobra de tamanho, tendo em vista que o seu público-alvo passa a ser compulsoriamente falante de português, língua que para esses aprendizes torna-se um recurso de subsistência.

Quando falamos do ponto de vista do contexto de ensino de PLAc sua complexidade é ainda mais desafiadora para aqueles que ensinam, tendo em vista que estes docentes lidam com toda a bagagem que há por trás da língua que está ensinando, que, inevitavelmente, traz suas respectivas ideologias. Além disso, também exige que sejamos, enquanto professores, capazes de acessar os diversos quadros de referência¹ dos aprendizes. Em uma turma multicultural e pluriétnica, por exemplo, lidamos com diversas dessas bagagens que, naturalmente, refletem diferentes ideologias.

Na minha prática docente em PLAc pude observar, mais de perto, a sensibilidade que há no ensinar no cenário plural, em que o aprendiz traz demandas diversas, que estão para muito além da necessidade de aprender os tempos verbais e como eles se encaixam em uma frase. Nas aulas, observei a busca dos alunos por (re)encontrarem a si mesmos; por se explicarem para novas comunidades que, não facilmente, os interpretam de maneira precipitada; por se (re)aproximarem de suas culturas, de seus costumes e de seus hábitos. E, para isso, precisam ter conhecimento da língua do seu país de acolhida que, neste caso, é o português.

Diante de todo esses cenários, inevitavelmente, surgiram diversos questionamentos, inseguranças, dúvidas: Quais recursos utilizar para acelerar um

¹ Me refiro aqui ao entendimento da ideia de “Quadro de referência” proposto pela psicologia clínica, que diz respeito ao lugar do outro pelo ângulo dele, ou seja, refere-se a nossa capacidade de nos desprendermos das nossas crenças, a fim de acessar, com maior sensibilidade e compreensão, a perspectiva do outro a partir de suas vivências, contextos e crenças.

aprendizado que precisa de urgência? Como trabalhar aspectos culturais, muitas vezes, distantes em crenças, políticas, religiões? Como acolher demandas diversas que, apesar de surgirem em sala de aula, estão muito além do aprendizado da língua em si?

Os questionamentos que surgem ao ocuparmos o papel de professor de PLAc expressam a importância de termos uma formação apropriada para atuar na área. Acima do conhecimento da língua, de suas regras, de seus usos e de um repertório acadêmico, a docência em PLAc requer que o profissional compreenda a si mesmo para, assim, desenvolver estratégias de atuação.

Ao me ver inserida na área de PLAc, entendi que precisaria me buscar. E foi assim que me interessei por fazer pesquisa nesta área. E foi assim que percebi que devido, claro, à sua importância e às condições sempre fragilizadas dos alunos, a área vem sendo desenvolvida e tem ganhado ênfase nos últimos anos. Todavia, observei que, em sua grande maioria, o foco das pesquisas está no aluno. Notei lacunas no que diz respeito aos questionamentos a que me refiro aqui: mas e o professor? Como ele se forma? Como se aprimora? Como desenvolve e constrói suas ideologias? Como ele percebe a si mesmo enquanto professor de PLAc, que lida com um público sensível? Essas são algumas das perguntas sobre as quais busquei refletir no meu trabalho. E espero que possa contribuir para questionamentos e reflexões futuras da área e que consigamos, juntos, construir aos poucos o aparato que a área necessita.

1.

Introdução

O fazer pedagógico é um desafio constante na profissão docente, o que justifica a extensão expressiva de sua literatura ao longo da história educacional no Brasil, com grandes nomes como Paulo Freire, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, dentre outros. Apesar de ter um objetivo geral, que é ensinar/educar os alunos, a educação tem várias camadas que precisam ser consideradas em uma discussão para compreendermos de onde se fala, quem fala/quais são os participantes. Os diferentes contextos e/ou níveis de ensino trazem consigo demandas específicas que precisam de discussão e de reflexão para que encontrem processos de ensino-aprendizagem que sejam funcionais aos objetivos desse(s) contexto(s).

Dentre os diversos contextos educacionais, com longo percurso de teorias, abordagens e metodologias de ensino, destaco o das línguas estrangeiras (LEs)². Comumente conhecido como ensino de LE, este recorte tem diversos aspectos e pontos de vista no que diz respeito ao modo de atuar, a depender do seu público e dos objetivos envolvidos. Podemos dizer que nesse âmbito de ensino existem diversas vertentes e posicionamentos (Abrahão, 2015, Leffa, 1988, Jalil e Procailo, 2009; Teixeira, 2011).

Ao longo da minha formação profissional e da minha prática docente na área de Português Língua Adicional (PLA)³, eu me vi diante de desafios diversos que me fizeram pensar sobre as formas de atuação na área. Em minha experiência, observo algumas dificuldades dos alunos que ficam em destaque, o que torna necessário que esse aspecto seja um foco de estudos e de reflexões. Mas, para que as adversidades sejam superadas, é essencial que o olhar do professor seja evidenciado, pensado e discutido. Por isso, o cerne desta pesquisa parte das perspectivas de professores de Português como Língua de Acolhimento (PLAc)

² A questão das terminologias e de suas escolhas será discutida no capítulo 2, na seção 2.2, desta pesquisa; por isso, não me aprofundo sobre elas neste momento.

³ Para falar de um modo geral do contexto de ensino de português não sendo a primeira língua, utilizo a nomenclatura PLA, português língua adicional, por considerar a terminologia mais adequada ao que quero descrever, isto é, como aquela que está sendo somada ao acervo linguístico do falante.

sobre esse contexto de ensino, bem como de suas experiências e de suas vivências nessa área.

Desse modo, o foco do presente estudo é o ensino de português como língua adicional e, mais especificamente, do português do Brasil em um contexto chamado, contemporaneamente, de acolhimento, e, assim, nomeado na literatura como Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Trata-se do ensino voltado para aqueles que estão em situação de imersão no país, que, por motivos diversos, geralmente, involuntariamente (deslocados forçados), tiveram de deixar seus países de origem para viverem em um novo território, o qual tem não só uma nova língua, como também novas culturas, novos costumes, hábitos, dentre outros (Andrade, 2021; Buiate, 2023; Lopez, 2016).

A motivação da pesquisa proposta advém da complexidade que abrange a temática da atuação em PLAc. O docente deve se atentar, sobretudo, para as teorias/ abordagens e metodologias visando alcançar o acolhimento dos aprendizes que se dá, em grande parte, através da língua(gem). Além disso, alguns questionamentos que me direcionam para as perguntas da pesquisa também incentivaram a realização do presente estudo. Sendo elas:

(i) Como os professores de PLAc percebem e refletem sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula?

(ii) De que maneira as vivências dos professores influenciam suas concepções teóricas e práticas no ensino de PLAc?

(iii) Como os professores de PLAc adaptam/desenvolvem e/ou constroem suas metodologias de ensino para lidar com as dificuldades e especificidades dos alunos dessa área?

(iv) Como os professores de PLAc percebem a formação acadêmica e profissional oferecida para atuar nessa área?

(v) Quais são os principais problemas na formação de professores de PLAc que os profissionais consideram relevantes para melhorar o ensino na área?

(vi) Quais ideologias linguísticas são mais evidentes nas práticas dos professores de PLAc?

(vii) De que forma as ideologias linguísticas dos professores de PLAc entrevistados direcionam as suas práticas e de que modo elas influenciam na forma como eles abordam o ensino?

(viii) Como as narrativas dos professores de PLAc podem contribuir para a compreensão entre teoria e prática nesse campo?

O objetivo do presente estudo é, assim, investigar, a partir de análises de narrativas de professores de PLAc, quais são e como são desenvolvidas as suas ideologias linguísticas (Blommaert, 2014) e as concepções que os norteiam em suas práticas docentes. Mais especificamente, objetiva-se: (i) analisar as perspectivas de professores de PLAc sobre as suas experiências/suas práticas em sala de aula relatadas em suas narrativas; (ii) compreender/ problematizar as ideologias linguísticas de professores de PLAc que orientam as práticas desses profissionais.

Em termos teórico-metodológicos, a presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma base qualitativa e interpretativista (Denzin e Lincoln, 2006; Flick, 2009). A proposta é construir um estudo de base metapragmática (Silverstein, 2003) que considere os participantes da pesquisa agentes reflexivos acerca de teorias e de práticas das quais se utilizam no seu fazer docente. Além disso, me apoio em diferentes teorias do campo das ideologias linguísticas (Blommaert, 2014), a fim de discutir as diferentes perspectivas de linguagem, sobretudo, no âmbito do ensino do português como uma língua de acolhimento, sendo elas: (i) a translinguagem (Canagarajah, 2004; 2013); (ii) o pluricentrismo (Muhr, 2016); e (iii) a interculturalidade (Hymes, 1972, Mendes, 2012).

Acerca do posicionamento teórico-analítico da pesquisa, utilizo como base a análise da narrativa (Labov, 1972, De finna e Georgakopoulou, 2012; Linde, 1993), explorando, mais especificamente, um recorte de narrativas de experiências pedagógicas, observando como se dão as construções identitárias (Linde, 1993) docentes nesse cenário. Utilizo, também, o conceito de indexicalidade (Silverstein, 2003), a fim de investigar de que forma as narrativas dos professores, de forma micro, apontam para questões macrossociais. Além disso, a pesquisa como um todo é de caráter metalinguístico (Jakobson, 2001), uma vez que todos os pontos de partida derivam de uma concepção da/sobre a linguagem; e, como mencionado anteriormente, metapragmático (Silverstein, 2003), já que esses pontos focam nos processos reflexivos do fazer da própria pesquisa, dos contextos de atuação docente tanto da pesquisadora quanto dos participantes e das temáticas levantadas nas entrevistas.

Diante do exposto, pontuo, então, o porquê compreendo que minha pesquisa está inserida no âmbito da Linguística Aplicada INdisciplinar (Moita Lopes, 2006), propondo observar a língua(gem) através de seu uso. E por “seu uso” quero dizer tudo que isso inclui: seus usuários, seus aprendizes, seus docentes, bem como suas vivências e crenças. Conforme elucida Moita Lopes (2006) ao apresentar a concepção de uma Linguística Aplicada INdisciplinar, que muito enriquece os estudos linguísticos atualmente, “é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar; mesmo porque, no mundo de contingências e de mudanças velozes em que vivemos, a prática está adiante da teoria” (Moita Lopes, 2006, p. 31). Do mesmo modo, ressalto que, acrescido ao âmbito dessa Linguística Aplicada, me apoio nas narrativas dos participantes da pesquisa e nos conceitos de translinguagem, interculturalidade e pluricentrismo, pois a percepção da linguagem aqui proposta busca visualizá-la de forma ampla, prática e crítica.

Por fim, acredito que minha perspectiva esteja alinhada ao conceito de Educação Linguística proposta por Bagno e Rangel (2005), definida pelos autores como “conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem (...)” (p. 63). Segundo os autores, esse conjunto de fatores inclui o imaginário linguístico e/ou as ideologias linguísticas do falante, isto é, sua forma de perspectivar o mundo através da língua(gem). Entendo, portanto, que uma Educação Linguística, sobretudo nas lentes da Linguística Aplicada, não é estática e que precisa, inevitavelmente, acompanhar os fluxos de mudança socioculturais, o que significa que o professor de línguas deve estar sempre atento à (re)elaboração dos sistemas semióticos que compõem as vivências.

No que diz respeito à metodologia, a pesquisa contou com oito participantes, sendo todos professores da área de português do Brasil como língua de acolhimento. A geração dos dados foi feita através de entrevistas, na modalidade *online*. A escolha das entrevistas como ferramenta se deu tendo em vista o seu caráter social e discursivo (Mishler, 1986) com possibilidade de coconstrução (Jacoby e Ochs, 1995), em que as reflexões partem da interação entre pesquisadora e entrevistados, bem como dos próprios participantes em suas construções narrativas.

Quanto à estruturação deste trabalho, inicio com um convite ao diálogo com o leitor, com uma reflexão inicial sobre o conceito de língua(gem), seguindo com esta breve introdução, na qual apresento o contexto da minha proposta de estudo. Em seguida:

No capítulo 2, intitulado como *Entre métodos, nomenclaturas e ideologias*, verso, na seção 2.1, sobre *Reflexões sobre metodologias e abordagens no ensino de línguas*; na seção 2.2, apresento as *Nomenclaturas da área*; na 2.3 disserto, um pouco mais detalhadamente, sobre o *Português como Língua de Acolhimento*, recorte do português que é o foco desta pesquisa; na seção 2.4 abordo a *Formação de professores de Português Língua Adicional* apresentando alguns cursos de graduação e de pós-graduação (*lato sensu*) existentes na área; por fim, na seção 2.5 trago reflexões sobre *ideologias linguísticas no ensino*, tópico teórico essencial no ensino de língua, apresentando, mais especificamente, os conceitos de 2.5.1. *translinguagem*, 2.5.2 *pluricentrismo* e 2.5.3 *interculturalidade*.

No capítulo 3, detalho os caminhos metodológicos da pesquisa, o qual ficou dividido em: 3.1 *Natureza da pesquisa*, 3.2 *Processo de geração dos dados: entrevista de pesquisa*, 3.3 *Participantes da pesquisa*, 3.4 *Questões éticas da pesquisa*, 3.5 *Custos e fontes de beneficiamento* e 3.6 *Procedimentos para a análise de dados* e, por fim, na seção 3.7, apresento o campo da *Análise de Narrativa*, tendo em vista que este é o embasamento teórico-metodológico da pesquisa.

Nos três capítulos seguintes, inicio as análises, começando pelo capítulo 4 intitulado *Trajetórias Profissionais: o Caminho até o PLAc*, seguindo com o capítulo 5, em que analiso recortes das narrativas que tratam da 5.1 *Conceitualização do PLAc*, segundo a visão dos professores entrevistados e das 5.2 *Metodologias e/ou abordagens de ensino utilizadas* e finalizo as análises com o capítulo 6, no qual verso sobre 6.1 *O aspecto do Acolhimento* e 6.2 *Desafios da área*.

Finalmente, trago as *Considerações Finais* e as *Referências bibliográficas*, seguindo dos *Anexo A*, que trata do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e *Anexo B*, referente à aprovação do projeto junto à Câmara de Ética da PUC-Rio.

2.

Entre métodos, nomenclaturas e ideologias

Neste capítulo proponho reflexões sobre metodologias e abordagens no ensino de línguas, apresentando as diversas nomenclaturas do português como língua adicional, explicando, brevemente, a proposta de cada uma delas e, mais especificamente o Português como Língua Adicional. Trato, também, sobre a formação de professores da área de PLA e, por fim, reflito sobre o recorte teórico das ideologias linguísticas, trazendo os conceitos de translinguagem, pluricentrismo e interculturalidade.

2.1.

Reflexões sobre metodologias e abordagens no ensino de línguas

Em termos da história do ensino de línguas, estudos que discutem a temática de abordagens e metodologias de ensino de uma língua pela perspectiva adicional comumente nomeiam esse tipo de ensino como Língua Estrangeira, nome tradicional da área (Abrahão, 2015, Leffa, 1988, Jalil e Procailo, 2009; Teixeira, 2011). Vilson Leffa (1988), pioneiro nas propostas dos estudos na área, propôs, ainda na década de 1980, uma discussão acerca das diferentes abordagens e metodologias desenvolvidas e utilizadas até aquele momento. Outro aspecto também levantado pelo autor, e que é importante de ser diferenciado nesta pesquisa, é o debate acerca das terminologias *abordagem* e *metodologia*.

Segundo Leffa (1988), a abordagem baseia-se em pressupostos teóricos que servem como referência para se pensar o ensino-aprendizagem de línguas, ou seja, entende-se que o tipo de ensino desenvolvido será diferente, a depender do que e/ou como se pensa sobre o ensino de línguas, do que significa para o professor ensinar uma língua e como ele teoriza sobre sua prática.

Conforme explica Almeida Filho (2017, s/p.), a abordagem seria

um conjunto de conceitos (crenças), pressupostos e princípios que orientam não só as experiências diretas com e na L-alvo (o método) em salas de aulas mas todas as outras dimensões do processo complexo (a operação) de ensinar uma língua, a saber, o planejamento curricular e/ou de programas específicos, os

materiais de ensino, a produção das aulas e suas extensões, e a avaliação do próprio processo e dos seus agentes.

Assim, podemos dizer que, em um processo de ensino-aprendizagem, a abordagem adotada estará relacionada aos fundamentos que delineiam esse processo, ou seja, diz respeito às bases filosóficas/ pressupostos teóricos que sustentam as decisões tomadas não apenas com relação ao método, mas com relação a todos os demais aspectos, ou dimensões, conforme defende Almeida Filho (2017), presentes no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Almeida Filho (2009) explica que enquanto na abordagem o enfoque está nos pressupostos teóricos, na metodologia o foco está no “conjunto de procedimentos recomendáveis para bem ensinar uma L[íngua] e que são explicáveis por um feixe de pressupostos” (Almeida Filho, 2009, p. 63). Sendo assim, podemos entender a metodologia como uma instância mais prática no ensino de línguas, que se relaciona com os procedimentos pedagógicos adotados em sala de aula.

Para investigar e/ou compreender o modo de atuação dos professores de uma determinada área, como no caso da pesquisa que proponho, do PLAc, é importante realizar uma investigação acerca de seus posicionamentos teóricos com foco nos pressupostos de que partem para a realização de suas aulas, bem como de que forma pensam e organizam as teorias nas suas práticas docentes. Entendo, então, que tanto a abordagem quanto a metodologia são elementos inerentes às atuações de professores de línguas, uma vez que eles precisam, concomitantemente, de teorias e de um modo de colocá-las em prática.

A literatura da área apresenta abordagens e metodologias que foram sendo propostas por diversos autores e utilizadas ao longo da história do ensino de LE. Dentre elas, destacam-se: (i) Abordagem da gramática e da tradução (AGT) também conhecido como Método Tradicional; (ii) Método Direto (MD); (iii) Abordagem para leitura (AL); (iv) Abordagem Audiolingual (AAL). Estas são metodologias e abordagens de ensino que se tornaram amplamente conhecidas. Além dessas, foram propostas também a (v) Abordagem Comunicativa (AC), (vi) o Pós-Método (PM) e (vii) a Abordagem Sociointeracionista⁴, que surgiram com uma perspectiva que deixa de priorizar a estrutura da língua e passa a enfatizar o

⁴ Saliento que, neste estudo, apresento brevemente metodologias/abordagens de maior repercussão na literatura da área.

discurso, ou seja, o contexto em que a língua-alvo estava sendo ensinada e aprendida (Leffa, 1988). Destaco que, além das citadas, existiram, ainda, outras propostas de abordagens e/ou de metodologias de ensino, mas que não tiveram repercussão.

Enquanto no desenvolvimento da *AGT* o foco estava na língua escrita e nas regras gramaticais, o *Método Direto* surgiu com a proposta de focar, em princípio, na oralidade, mas com o objetivo final de integrar as quatro habilidades da língua (oral, escrita, leitura e fala). Apesar disso, após a criação do *Método Direto* com ênfase no aspecto oral da língua, novas discussões voltaram, na época, a atenção para a parte escrita da língua, sendo proposta, então, a *Abordagem para Leitura*, que focava tanto na própria leitura quanto na aquisição de um novo vocabulário. Em seguida, surge a *Abordagem Audiolingual* como uma iniciativa de se centrar na língua falada, tal como no *Método Direto*.

Os estudos no âmbito do ensino de línguas oscilaram entre diferentes propostas de metodologias e abordagens e, conseqüentemente, entre diferentes perspectivas acerca de como este tipo de ensino deve ser desenvolvido. Esses diferentes pontos de vista demonstram que, para ensinar uma língua, compreender os elementos que compõem o contexto de ensino é fundamental, pois possibilita pensar nas melhores estratégias para se obter bons resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda que possamos considerar as propostas da AC, do P-M e do Sociointeracionismo como marcos significativos na história da literatura das metodologias e das abordagens de ensino, uma vez que esses propõem uma visão mais integral da língua, novos contextos de ensino surgem, também, com novas demandas a serem pensadas e refletidas sobre quais seriam as melhores estratégias a serem adotadas.

Ressalto que embora essas abordagens sejam apresentadas em uma ordem específica, conforme é expresso na literatura, é importante destacar que não há, necessariamente, uma linearidade concreta que determine que um método ou abordagem tenha subseqüenciado o outro. O que se observa, na verdade, é a necessidade de compreender os contextos de ensino de forma dinâmica, buscando constantemente novas formas de ensino e atuação, a fim de alcançar os objetivos pedagógicos propostos.

Conforme elucida Miller (2013), a pesquisa em Linguística Aplicada, na formação de professores, contribui para a transformação social e para a reflexão sobre a constituição identitária dos agentes envolvidos nesse contexto. O PLAc surgiu a partir do aumento da imigração, sobretudo de refugiados, no Brasil, passando a ser uma necessidade para esse público e, conseqüentemente, surgiu também um novo desafio para os professores de línguas que atuam nessa área. Devido a isso, no Português como Língua de Acolhimento, a escolha das metodologias e/ou das abordagens é um aspecto definitivo para uma construção crítica e multiletrada necessária nesse âmbito de ensino, que permita o desenvolvimento de habilidades linguísticas e culturais essenciais para a integração e o exercício da cidadania, tendo em vista que seus aprendizes passam, inevitavelmente, por processos de (re)construção de suas identidades, agora inserido em seu novo ambiente social.

Desse modo, para além das abordagens e metodologias consideradas tradicionais, conforme citei anteriormente, novas possibilidades de ensino e aprendizagem emergem a partir de concepções como letramento crítico, (multi)letramentos e pedagogias críticas/decoloniais, que propõem uma compreensão da língua não apenas como um sistema estrutural, mas como uma ferramenta discursiva poderosa e dinâmica. Essas abordagens destacam a língua como um meio de construção de significados, de negociação de identidades e de inserção em contextos sociais, políticos e culturais diversos. Em linhas gerais, o letramento crítico, por exemplo, incentiva os alunos a questionarem e refletirem sobre as relações de poder presentes nas práticas discursivas, enquanto os (multi)letramentos reconhecem as múltiplas formas de ler, escrever e se expressar em diferentes contextos, sejam eles digitais, multimodais ou interculturais. Já as pedagogias críticas e decoloniais desafiam as narrativas dominantes e buscam valorizar perspectivas marginalizadas, reconhecendo as línguas como instrumentos de resistência e empoderamento.

Essas abordagens, portanto, ampliam a visão do ensino de línguas, focando não só no domínio linguístico, mas na capacidade dos aprendizes de se engajarem de forma crítica e transformadora com as diversas realidades que os rodeiam. O entendimento e a, conseqüente, adesão a uma das diversas nomenclaturas existentes no ensino de línguas adicionais é o primeiro movimento de conscientização do professor e/ou da instituição, uma vez que cada uma delas

carrega uma proposta específica de ensino-aprendizagem. Por isso, discuto na seção a seguir, as nomenclaturas do português como língua adicional.

2.2 Nomenclaturas da área

Arelada à questão das metodologias e abordagens de ensino, entendo que a discussão acerca do campo do português como uma língua adicional se inicia já na sua própria denominação. Existe uma variedade de terminologias para expressar o ensino de português em um contexto em que ele não está sendo aprendido por pessoas de países lusófonos. Candian e Bessa (2021) observaram, em pesquisa na qual analisaram tais nomenclaturas, que a forma como nomeamos determinado contexto de ensino interfere em como são vistas tanto a língua quanto o falante no recorte de aprendizagem em questão. Assim, como ressalta Rocha (2019), diante da pluralidade de vertentes do PLA, “cabe ao professor optar por uma destas nomenclaturas segundo seu contexto, as especificidades de aprendizagem dos alunos, assim como as questões institucionais, históricas, sociais e culturais, além da(s) língua(s) materna(s) dos alunos” (p.110).

Dentre as terminologias utilizadas para designar um contexto de ensino do português como língua adicional, temos, além de PLA, Português como Língua Estrangeira (PLE), Português do Brasil para Estrangeiros (PBE), Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E), Português como Segunda Língua (PL2), Português como Língua de Herança (PLH), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), Português Língua Não Materna (PLNM) e, mais recentemente, o Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Podemos dizer que há um caráter político na adesão a cada uma dessas nomenclaturas, sobretudo quando em cenários institucionais. A escolha de uma delas vem atrelada a outros fatores que podem designar, por exemplo, o público que vai acessar o tipo de ensino em questão, bem como as metodologias e/ ou abordagens utilizadas pelo profissional que atua nesse contexto.

A nomenclatura pioneira da área é, histórica e tradicionalmente, português para estrangeiros; mais tarde surgiu o Português Língua Estrangeira (PLE), predominante hoje em dia. De acordo com Almeida Filho (2011), esse campo é desenvolvido, ainda no período colonial, quando o português chegou ao Brasil

sendo uma língua estrangeira para a população local. Apesar de hoje termos o português como língua oficial do Brasil, foi ao longo do processo de colonização portuguesa que a língua foi forçadamente instituída no país, através da Lei do Diretório, de 3 de maio de 1757, decretada pelo Marquês de Pombal, que proibia o uso da língua geral, que tinha como base o tupi, tornando o português como única língua oficial no Brasil (Oliveira, 2010).

Mas foi no final da década de 1950 que o PLE como conhecemos hoje foi impulsionado no país. Como elenca Rocha (2019), foi publicado, em 1957, o primeiro livro didático da área, seguido de cursos universitários, em 1960. O curso de PLE da Universidade de São Paulo (USP) foi criado em 1970, enquanto a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ) foi instituída em 1990 e o primeiro curso de licenciatura da área foi iniciado em 1998, na Universidade de Brasília (UnB).

Assim, Souto *et al.* (2014, p. 892) explicam que, enquanto uma LE é “um idioma não falado pela população de um determinado local”, uma segunda língua (L2) seria aquela que o sujeito, que já possui a sua primeira língua, aprende em situação de imersão, ou, então, que é a língua oficial do país onde passa a viver, ou pode ser entendida, ainda, como uma outra língua, além da oficial do país, mas que também é falada em comunidades locais dentro do país. Nesse sentido, no caso de uma L2, entende-se que duas línguas coexistem, sendo uma delas a própria L2 e a outra a primeira língua, que se alternam em seus usos devido a determinados contextos, sendo, a L2 “adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização” (Spinassé, 2006, p. 6).

O conceito de Português como Língua Adicional (PLA), como o próprio nome sugere, traz a ideia de que esta é uma língua que vai ser acrescentada ao acervo linguístico do falante. Este conceito é mais recente do que a tradicional noção de Língua Estrangeira (LE) e surgiu como um questionamento a essa perspectiva, refletindo transformações políticas, econômicas e culturais profundas na sociedade. O surgimento do PLA pode ser compreendido como uma resposta às mudanças no cenário global, nas quais o aprendizado de línguas não é mais visto apenas como um elemento cultural ou acadêmico, mas também como uma ferramenta essencial para a integração e mobilidade no contexto globalizado. Assim, o conceito de PLA reflete uma visão mais ampla, inclusiva e interligada às novas demandas sociais e educacionais, destacando a complexidade e a

diversidade das realidades dos falantes que estão em contato com o português como língua adicional.

Leffa e Irala (2014) explicam que em uma Língua Adicional (LA) “o aluno aprende por acréscimo, além das que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas, o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes” (p. 22). Por isso, Souto *et al.* (2014) salientam que uma LA é conhecida, também, como L3, visto que já se considera o conhecimento de outras línguas por parte do falante aprendiz dessa LA, que pode ser considerado multilíngue.

Há, também, a terminologia Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) que, conforme explica Furtoso (2001), é um termo usado para se referir ao português ensinado para sujeitos que têm o português como uma segunda língua, como os indígenas, que têm sua própria primeira língua e, também, os imigrantes que vêm viver no Brasil e passam a ter a língua oficial local como segunda, que se alterna com a do seu país de origem.

O Português como Língua de Herança (PLH) está atrelado à ideia de instituição familiar e à influência de suas formas de vida e de seus costumes. Como bem explicam Ortale e Salvatto (2022), reformulando uma prévia conceituação do termo Língua de Herança (LH) já proposto anteriormente por Ortale (2016), a LH

é um patrimônio identitário coletivo, um espaço dinâmico de confluências linguísticas e culturais em que se articulam passado e presente. É uma língua minoritária, falada - ou apenas compreendida - por pessoas que constroem vínculo afetivo e sentimento de pertencimento em relação a determinado(s) grupo(s) e/ou comunidade(s), seja por laços ancestrais, seja por convívio com falantes dessa língua (Ortale e Salvatto, 2022, p. 165)

Desse modo, uma Língua Herança (LH) desenvolve no aprendiz o sentimento de pertencimento ao grupo social de onde vem sua família, possibilitando uma aproximação com relação a esse território. Esse processo se dá especialmente no contexto de indivíduos envolvidos em realidades linguístico-culturais distintas, como é o caso de famílias de origem de países lusófonos que residem em outros países. Nesse contexto, o aprendizado da LH oferece aos sujeitos uma conexão mais profunda com suas raízes culturais e linguísticas, que integra tanto o lugar de origem da família quanto o novo contexto sociocultural no qual estão inseridos.

O Português Língua Não Materna (PLNM) traz uma ideia contrastiva com o português enquanto uma primeira língua, entendida, aqui, como a “língua mãe” do aprendiz. Cabe lembrar que o conceito de LM é problematizado na literatura devido ao caráter biologizante de ‘materna’, que limita a língua ao seu aspecto cognitivo (Canagarajah, 2013) e desconsidera dimensões socioculturais e políticas (Pennycook, 2007).

Finalmente, chegamos ao conceito de Português (como) Língua de Acolhimento (PLAc) que, de acordo com Ramos (2021, p. 244), “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”. Então, diferente do enfoque das outras terminologias, a língua de acolhimento (LAc) tem seu contexto previamente bem delimitado. No ensino de LAc temos de considerar que o país da língua-alvo acolhe pessoas em situação de migração forçada e que o aprendiz se encontra nessa situação porque precisou sair de seu país de origem por motivos diversos. Sendo assim, não há como não considerar um caráter político atrelado a uma LAc.

Acredito que não há como construir uma metodologia “única” e “ideal”, o que significa que uma nomenclatura específica não vai abarcar, necessariamente, todo um contexto de ensino, porque toda dinâmica deve ser construída de forma intersubjetiva na sua relação com o aluno. Compreendo, dessa forma, que não é possível conceber métodos considerados melhores, mas métodos que consideram cada sala de aula de modo particular. Assim, um ponto essencial no ensino de línguas é a necessidade de uma visão crítica do professor contemporâneo em sua atuação, na qual considere, sempre, seu contexto e os objetivos a serem alcançados no ensino. Tal criticidade é necessária no contexto de PLAc, sobretudo, por suas particularidades e pela sensibilidade deste âmbito de ensino, devido ao seu público-alvo. Assim, na seção a seguir, verso um pouco sobre o Português como Língua de Acolhimento.

2.3.

O Português como Língua de Acolhimento

O ensino de uma língua adicional já se deu de diversas formas, havendo uma pluralidade de abordagens e metodologias nesse contexto ao longo dos anos (Leffa, 1988). Mudanças sociais, como o avanço da tecnologia e novos olhares para o ensino, interferem diretamente no modo de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Por isso, os estudos da linguagem inscritos no âmbito do português como língua adicional foram sofrendo alterações no decorrer do tempo, a fim de se adaptarem aos novos contextos e, consequentemente, às novas especificidades do seu público-alvo.

O conceito do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), utilizado na presente pesquisa, surgiu no contexto Europeu, em Portugal. De acordo com Grosso (2010), a língua compreendida como um fenômeno de acolhimento passou a ser um direito decretado pela *Carta social europeia*, de 1996, aos imigrantes⁵ e suas famílias, devido aos grandes fluxos migratórios que ocorriam na região na época.

A língua como um direito expressa o que defende Ançã (2008) ao defender que dominar uma língua é indispensável para o exercício de uma cidadania consciente. A autora elucida que “o domínio da LP é uma das vias mais poderosas para a integração dos estrangeiros, tanto a nível individual (garantia da autonomia) como colectivo (harmonia social)” (Ançã, 2008, p. 74). Sendo assim, uma vez que o país abre suas portas para receber imigrantes que, por motivos diversos, foram forçados a se deslocar do território onde viviam, precisa considerar as especificidades que vêm atreladas a essa nova estada, assumindo a função de país acolhedor. Então, se a língua é um elemento essencial para a integração de um sujeito, o seu ensino deve ser ofertado para o público que migra para o país.

⁵ Esclareço que, por não ser foco de discussão desta pesquisa, utilizo os termos “(i)migrante”, refugiado, deslocados forçados e/ou pessoas em situação de refúgio como sinônimos para me referir àqueles que precisaram se deslocar de seus países por necessidade advinda de eventos externos ao seu desejo, sejam eles climáticos, de guerra, políticos etc. Tampouco me atenho à oficialidade do termo “refugiado” considerando apenas aqueles que têm, legalmente, esse *status* reconhecido pelo governo. Portanto, ao me utilizar dos termos referidos, direciono-me, de forma abrangente, ao público que, por motivos diversos, migraram para o Brasil e, precisam aprender o PLAc por estarem em situação de vulnerabilidade.

Desse modo, o entendimento de língua(gem) no contexto de PLAc difere de outros contextos em que o português não é a primeira língua, pois os objetivos de ensino e/ou da aprendizagem partem de um princípio subsidiário, ou seja, de um lugar de necessidade básica para a vivência de seus aprendizes. Nessa perspectiva, Ramos (2021) ressalta que

a LAc cumpre papel diferenciado daqueles tradicionalmente desempenhados pela L2 e LE, na medida em que é urgente a sua aprendizagem na pátria que é acolhedora de pessoas nessa situação, para que elas se insiram como cidadãos com direito a trabalho, escola, saúde, segurança, enfim, dando-lhe dignidade, e não apenas sobrevida (p. 245).

Anunciação (2018) chama atenção para um aspecto que está relacionado com o entendimento do conceito de “acolhimento” que vem atrelado à terminologia “Língua de acolhimento”. A autora questiona em seu artigo se “a língua que acolhe também pode silenciar”. Esse é um ponto de vista importante para se considerar, pois a iniciativa de criar um campo específico da linguagem evidencia a preocupação com o acolhimento de sujeitos em situação de vulnerabilidade em um país, os quais precisam da língua para se integrar socialmente. Todavia, é preciso pensar sobre esse assunto considerando a sua complexidade, visto que, como elucida Anunciação (2018, p. 40): “a reificação de sujeitos migrantes e refugiados (imposta por discursos hegemônicos) limita os espaços por onde podem transitar esses indivíduos e, conseqüentemente, a possibilidade de exercício de sua agentividade e inserção mais igualitária na sociedade”. Sendo assim, há uma linha tênue ao se enfatizar esse público, porque o conceito de PLAc pode tanto destacá-los para terem a atenção de que necessitam, como pode acabar incentivando a construção de uma identidade social que os estereotipa, relacionando, com frequência, essas pessoas à ideia de precariedade, vulnerabilidade e, assim, negando toda potencialidade inerente a esses sujeitos.

Diante de toda a complexidade do cenário de ensino de PLAc, torna-se fundamental, sobretudo enquanto profissional docente na área, refletir sobre aspectos que circunscrevem esse contexto. Assim, estamos (re)pensando nossas práticas, desenvolvendo a consciência do outro e de nós mesmos (Freire, 2014 [1996]) e trabalhando para aprimorar nossa atuação nessa área. Essa tarefa desafiadora requer de nós uma criticidade que está para além do âmbito

educacional, isto é, nos exige estar a par dos aspectos sócio-históricos e culturais que, naturalmente, circundam o contexto de ensino de línguas.

Felizmente, a área de PLAc está se desenvolvendo e possibilitando, assim, novas ponderações. Em pesquisa realizada recentemente por Yamanaka e Silva (2022), os autores apresentaram um panorama de teses e dissertações realizadas na área de PLAc no Brasil. Segundo eles, foram encontrados um total de 19 trabalhos, sendo 15 dissertações e 4 teses, produzidas entre os anos de 2016 e 2021. Yamanaka e Silva (2022) indicaram os objetos de estudo de cada um dos trabalhos, figurando, dentre os estudos elencados, as temáticas de: Ensino, que somam (6) trabalhos; Políticas e ações linguísticas (4); Material didático, (2); Identidade (2); Aprendizagem (1); Avaliação (1) ; Formação de professores (1) ; PLAc para surdos (1) e Tecnologias digitais (1). Podemos observar que o recorte temático “Ensino” foi o que mais teve trabalho desenvolvido, mostrando-se um assunto não só de interesse de pesquisa na área, como também necessário aos profissionais.

Em artigo publicado recentemente, Santana (2024) busca “identificar e analisar necessidades de aprendizagem do público de PLAc dos alunos do Projeto de Extensão –Português: Língua e Cultura da Universidade Estadual de Roraima (UERR)” (p. 190). O autor salienta o aspecto majoritário do voluntariado dos professores que atuam na área, tendo como consequência, em alguns casos, a falta de preparo acrescida da falta de disponibilidade de materiais didáticos, da carência, por vezes, de um ambiente de estudo adequado, além da ausência de orientação pedagógica. Santana (2024) observou com sua pesquisa -a partir de análises de sua própria prática enquanto professor em quatro dias de aulas específicos e de um questionário aplicado com seus alunos- a “ importância da busca em manter e aprimorar o dinamismo das aulas, sempre buscando integrar as habilidades linguísticas oral, escrita, de compreensão auditiva e leitura” (p. 202). Ademais, o autor ressalta, ainda, a relevância da abordagem (inter)cultural nesse contexto de ensino.

Anselmi Matangrano (2023) realizou uma pesquisa na qual refletiu sobre dificuldades e desafios de professores no contexto de PLAc. O autor trouxe uma perspectiva comparativa interessante de professores cujas experiências são como voluntários em projetos sociais. Contudo, um dos projetos tem um aspecto formador e de caráter humanista, enquanto o outro foca no aperfeiçoamento dos

aprendizes para comprovar sua proficiência no exame Celpe-Bras. Com sua pesquisa, dentre os aspectos que o autor pôde observar, destacam-se: o foco do ensino nas dificuldades dos alunos, levando-se em consideração suas particularidades culturais; a abordagem no PLAc voltada à promoção do protagonismo do aprendiz, bem como ao desenvolvimento de sua autonomia. Além disso, Anselmi Matangrano (2023) reflete sob uma perspectiva comparativa acerca do ensino nesse âmbito, de língua adicional, contrastando uma base mais tradicional e/ou normativa versus um contexto de ensino que considere aspectos mais individuais, de acordo com as especificidades dos alunos, como costuma ocorrer no PLAc.

Queiroz (2023) pondera sobre o conceito de PLAc. O autor enfatiza aspectos necessários que precisam ser considerados nesse contexto do ensino, tendo em vista que este não se limita a questões linguísticas. Conforme ele explica, “há outros repertórios semióticos para além do verbal/linguístico. Isso implica afirmar que o PLAc, como qualquer outra pedagogia linguística, não é suficiente em si.” (p. 183). Em paralelo a isso, Queiroz (2023) argumenta acerca de elementos inerentes à criticidade que, de maneira interseccional, precisam ser considerados. Assim, o autor esclarece que

encobrir questões coloniais, patriarcais, de raça, de classe, de origem geográfica, entre outras, sob a justificativa do acolhimento humanitário, da afetividade na relação professor-aluno e da integração do (i)migrante à sociedade local, não deve estar no horizonte do PLAc, se queremos problematizá-lo a partir das pedagogias decoloniais (Walsh, 2016), objetivando a construção de cidadanias problematizadoras (Freire, 2018) (Queiroz, 2023, p. 183).

Portanto, o ensino de PLAc, especificamente o português brasileiro, precisa ser pensado sob uma perspectiva remodelada que reitere o reconhecimento do contexto sócio-histórico do Brasil enquanto país ainda com profundas cicatrizes coloniais, que busca uma direção contrária a esse regime, o qual, além de antiquado, anula conquistas já alcançadas pelo nosso país.

Nos aspectos metodológicos das pesquisas de PLAc, destacam-se questões sociais e culturais do país da língua-alvo, como o Brasil e o caráter sensível da área, que demanda o acolhimento através do ensino, salientando a importância de uma perspectiva mais humanitária. A identificação da necessidade do(s) aluno(s) nesse contexto para a ponderação das escolhas das metodologias e/ou das abordagens de ensino mostra-se um elemento fundamental para alcançar o objetivo do PLAc. Temos como foco, nesse âmbito de ensino, o aprendizado da

língua para consequente inserção dos sujeitos em vulnerabilidade na sociedade, tanto de forma a acolhê-los no nível sociointeracional quanto no nível legislativo, garantindo-lhes informações sobre seus direitos, bem como esclarecimento de seus respectivos deveres.

Conforme explicitado nas pesquisas mencionadas anteriormente, o PLAc tem uma base crítica que considera o âmbito sociocultural local onde estão inseridos os alunos. Consequentemente, o ensino de PLAc está interligado às circunstâncias vigentes no país. Por isso, compreender o cenário migratório do país torna-se essencial para visualizar o fluxo de imigração para o Brasil e, assim, a necessidade de políticas públicas voltadas para esse público, dentre as quais se inclui o ensino de português.

De acordo com dados estatísticos do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), o Brasil somou um total de 986.919 migrantes entre os anos de 2011 a 2020 (Cavalcanti *et al.*, 2021). Desse número, há uma parcela de sujeitos em situação de refúgio no país que, apesar de solicitarem o reconhecimento como refugiados, nem sempre têm sucesso. Segundo o CONARE, por exemplo, em 2020 houve 63.790 pedidos, sendo 24.880 deferidos (Silva *et al.*, 2021), enquanto, em 2021, foram 70.933 pedidos, sendo apenas 796 deferidos (Junger *et al.*, 2022). A discrepância desses dados pode ter justificativa em ações políticas do governo, como a retirada do Brasil, em 2019, do Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular⁶, uma resolução criada pela ONU para, dentre outras coisas, “controlar a imigração irregular, combater o tráfico de pessoas, gestão de fronteiras cooperação documental entre os países” (Silva e Bahdur, 2020, p. 141).

Como vemos a partir desta breve seção, o PLAc, diferentemente de outros contextos do português como uma língua adicional, traz desafios que estão para além do ensino da língua em si e dos seus contextos de uso. Mais do que o sistema linguístico e o aspecto cultural atrelado à língua, o professor de PLAc precisa pensar institucionalmente para desenvolver a sua prática docente, visto que, para além do olhar crítico exigido por qualquer tipo de contexto de ensino, faz parte da

⁶ Apesar de, durante o governo Bolsonaro, o Brasil ter sido retirado do Pacto, em 2023, o atual presidente, Luís Inácio Lula da Silva, comunicou a retomada do país ao Pacto. Mais informações em:

<https://www.gov.br/mre/pt-br/canais_atendimento/imprensa/notas-a-imprensa/retorno-do-brasil-a-o-pactoglobal-para-migracao-segura-ordenada-e-regular>.

atuação do professor dessa área apresentar as políticas públicas do país aos alunos. Ou seja, o professor será uma fonte de informação sobre os direitos e deveres destes alunos, bem como das regras éticas e sociais que são intrínsecas ao convívio em sociedade. Nesse cenário, mostra-se indispensável, portanto, compreender e investigar como se dá a formação de professores de PLAc, bem como de que modo e quais ideologias, metodologias e abordagens de ensino são apresentadas e/ou discutidas e ensinadas a esses profissionais, a fim de refletirmos sobre possibilidades de atuação pedagógicas que promovam um ensino integralizado para o aluno. Então, na próxima seção abordo a temática da formação de professores de língua adicional, apresentando alguns cursos ofertados na área.

2.4.

Formação de professores de língua adicional

Após um histórico de discussões acerca de diferentes metodologias no ensino de línguas adicionais, diferentes elementos passam a ser considerados essenciais para a atuação do professor, os quais ultrapassam questões relacionadas à estrutura da língua. Todavia, ao relacionar esses aspectos metodológicos com a formação de professores, o grande questionamento que nós, professores nesse contexto, devemos nos fazer é: então, como formar um professor de PLA/PLAc? Ainda que haja um conjunto de ideologias linguísticas sobre esse ensino -isto é, um reconhecimento de suas especificidades e identificação das necessidades a serem alcançadas no processo de ensino-aprendizagem- o seu desenvolvimento e parece ser um desafio para a área, sobretudo se considerarmos as especificidades existentes em cada um dos contextos de ensino de PLA, como o caso do PLAc, foco desta pesquisa.

No âmbito do português como uma língua adicional, Almeida Filho (2011) argumenta que a problemática principal desse campo é a “falta da consciência do valor estratégico da especialidade de PLE” (p. 102), ou seja, apesar de ser um contexto particular e diferenciado de ensino, nem sempre é tratado dessa forma e nem sempre há um desenvolvimento de abordagens e metodologias que sejam críticas, reflexivas e adequadas a esse campo.

Dentre as dificuldades da área, destaco a oferta restrita de cursos de formação em PLA, principalmente no Brasil. Para iniciar um debate sobre isso, podemos pensar na própria diversidade de nomenclaturas, que já apontam para diferentes necessidades de formação considerando suas diversas especificidades. Essa diversidade pode ser considerada um dos indícios da importância de haver cursos de licenciatura e de pós-graduação, tanto em nível *lato sensu* quanto em *stricto sensu*, pois, assim, seria possível abarcar um currículo mais completo para futuros professores da área. Mello e Kawachi-Furlan (2021), autores do artigo *A formação de professores de PLE na Universidade Federal do Espírito Santo*, mencionam a necessidade de “reformular ou repensar o atual curso de Licenciatura em Letras - Português, objetivando a incorporação de uma habilitação também para o ensino de PLE” (p. 127), o que explicita a ausência de uma formação de licenciatura completa em PLA na universidade em questão.

Para compreendermos a dimensão dessa demanda, realizei uma breve pesquisa no *Google* acerca das ofertas existentes de cursos de graduação e de pós-graduação cuja habilitação é PLA. A proposta desta pesquisa foi que ela fosse mesmo sucinta, pois busca apenas apresentar uma visão geral das opções disponíveis, de modo que expresse o que qualquer pessoa que realize uma busca similar consegue encontrar. Assim, o objetivo é fornecer um panorama *preliminar*, sem a intenção de esgotar as informações sobre o tema ou realizar uma análise profunda sobre cada uma das ofertas. Primeiramente, resumo, no quadro 1, as universidades no Brasil que formam docentes em nível de graduação nessa área.

A formação em Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) da UnB, pioneira nesse campo, ofertada desde 1998, contempla questões de Políticas Linguísticas, sendo seu currículo constituído da seguinte forma:

1. Conhecimentos de linguística aplicada, fundamentais para a formação do pensamento científico de qualquer docente de língua(s).
2. Disciplinas teórico-práticas e de natureza contrastiva.
3. Disciplinas que contemplam políticas linguísticas e formas contemporâneas de linguagem.
4. Disciplinas que respondem pela formação da teoria e da prática pedagógicas.
5. Disciplinas que ampliam os conhecimentos de línguas.
6. Disciplinas que ampliam os conhecimentos socioculturais do Brasil (PBSL, online)⁷

⁷ Essas informações foram tiradas do site: <<https://sites.google.com/site/unbpbsl/curriculo-do-pbsl>>.

Quadro 1 - Oferta de cursos de PLA em nível de graduação

Universidade	Nome do curso	Ano de criação
Universidade de Brasília (UnB)	Letras – Português do Brasil como Segunda Língua ⁸	1998
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Habilitação em Português como Língua Estrangeira (PLE). ⁹	2006
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Habilitação em “Português como Segunda Língua e Língua Estrangeira” (L2/LE doravante). ¹⁰	2015
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)	Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras ¹¹	2015

Fonte: Elaborada pela a autora

Na UFBA, o curso intitulado Português como Língua Estrangeira - Licenciatura, surgiu anos depois, em 2006, estando, também, há bastante tempo em atuação. A graduação tem seu foco na formação do português como uma língua adicional, mas apresenta um currículo bastante focado não só na língua e em suas formas, como também na literatura. A grade é composta pelas disciplinas: Oficina de leitura e produção de textos; Introdução aos estudos literários, linguísticos, da língua latina, da língua portuguesa, da linguística romana, da análise textual; Técnicas de pesquisa; Estudos de teorias e representações da língua; Fonética e Fonologia; Leitura de textos em língua latina; Morfologia; Literatura brasileira e portuguesa; Sintaxe; Semântica; O cânone literário brasileiro; Teorias linguísticas contemporâneas; A língua portuguesa no domínio românico; Libras; A leitura no ensino de Português como Língua estrangeira; Didática e praxis pedagógica; Leitura de produções artísticas e da mídia; A produção de textos no ensino de português como língua estrangeira; Avaliação da

⁸ Mais informações: <<http://www.lip.unb.br/graduacao/cursos>>.

⁹ Mais informações em:

<<https://www.iel.unicamp.br/sites/default/files/iel/graduacao/Projeto%20Pedago%CC%81gico%20Letras%2022%20marc%CC%A7o%202022%20site.pdf>>.

¹⁰ Para mais informações sobre o curso, o seu projeto pedagógico pode ser acessado em: <<https://www.iel.unicamp.br/sites/default/files/iel/graduacao/Projeto%20Pedago%CC%81gico%20Letras%2022%20marc%CC%A7o%202022%20site.pdf>>.

¹¹

proficiência de falantes de português como língua estrangeira; além de optativas e estágio¹².

Na Unicamp, os alunos dessa habilitação cumprem a grade do curso de Letras (integral) até o quarto semestre, sendo, deste em diante, focado em disciplinas específicas do campo de Português como Segunda Língua e Língua Estrangeira, como eles nomeiam, ofertando disciplinas, como, por exemplo: Introdução aos Estudos de Português como L2/LE, A Sala de Aula de Português como L2/LE, - Produção e Avaliação de Materiais para o Ensino de Português como L2/LE, Políticas Linguísticas, Atividades Complementares de Extensão em Português como L2/LE, além das eletivas, atividades de extensão, estágio e monografia¹³.

A Unila, por outro lado, surge com uma proposta um pouco diferenciada das anteriores. Por estar localizada na fronteira do Brasil com o Paraguai e com a Argentina, o curso oferece não só uma formação de professores de Português como língua estrangeira, mas também de Espanhol. Por isso, sua matriz curricular é composta sempre por disciplinas que se relacionam com as duas línguas, tanto estruturalmente, quanto no quesito histórico-cultural de ambas. Dentre as disciplinas do curso, estão incluídas: Espanhol/ Português Adicional Básico; Fundamentos da América Latina; Fundamentos da Linguística; Linguística Textual; Poéticas Latino-americanas; Introdução aos estudos da linguagem; Introdução ao pensamento científico; Introdução aos estudos de gramática; Fonética e fonologia (espanhol e português); Didática de ensino de línguas; Morfossintaxe; Linguagem em contexto social; Histórica e filosofia da educação; Linguística contrastiva; Teorias da literatura; Psicologia da Educação; Políticas educacionais; Libras; Políticas Linguísticas; Letramentos; Avaliação em línguas estrangeiras; Ensino de línguas estrangeiras para crianças; Linguagens digitais e Educação inclusiva, além das optativas e do trabalho de conclusão de curso¹⁴.

Apesar de esses quatro cursos formarem professores especializados em português como uma língua adicional, a maior parte das universidades que

¹² Informações completas em: https://colegiadosdeletras.ufba.br/sites/colegiadosdeletras.ufba.br/files/grade_curricular_402205-licenc._vernaculas_e_ple_diurno.pdf.

¹³ Informações completas em: https://www.iel.unicamp.br/sites/default/files/iel/graduacao/Grade%2007%20FINAL_0.pdf.

¹⁴ Informações completas em: <https://portal.unila.edu.br/graduacao/letras-espanhol-portugues/arquivos/MatrizCurricularApartird e2018.1.pdf>

oferecem graduação em Letras não têm essa habilitação. Entretanto, isso não significa que essas universidades não trabalhem e/ou tenham em sua estrutura cursos e formações específicas para o âmbito de PLA. Um caminho, que inclusive marcou o início da área -com a oferta do ensino e, também, da formação- e que foi adotado por essas instituições, foi o investimento em projetos de extensão.

Torres dos Santos (2021) propõe uma formação em mosaico no ensino de PLA, destacando o diferencial da oportunidade de formação ofertada na extensão universitária. A prática docente no ensino dessa área ocorre no âmbito dos Cursos de Línguas Abertos à Comunidade (CLAC), projeto de extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A autora defende a formação composta pelo tripé ensino-pesquisa-extensão, na qual o educando trabalha de forma crítica, atuando não só na sua prática docente, mas também no seu fazer acadêmico, possibilitando refletir teoricamente sobre suas práticas. Em seu artigo, Torres dos Santos (2021) traz relatos de ex-monitores do projeto de extensão que o apontam como uma etapa essencial em suas formações: “assim que entrei para a equipe do CLAC-PLE, percebi que aquele ambiente era muito mais enriquecedor do que eu imaginava, porque, além das aulas, também atuávamos como pesquisadores, o que fez toda diferença na minha formação” (p.27); “A troca com os colegas também monitores e com a coordenadora foram essenciais no meu desenvolvimento enquanto professora da área.” (p.28).

Assim como a UFRJ, outras universidades também oferecem projetos de extensão que investem na formação de alunos de graduação em Letras, preparando-os para a prática docente do ensino de português em uma perspectiva de língua adicional. Dentre elas, podemos citar os projetos: Ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) para estrangeiros¹⁵, da Universidade Estadual Paulista (Unesp); Português para estrangeiros: a língua além das fronteiras¹⁶, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR); Português do Brasil como língua de acolhimento¹⁷, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); e os

¹⁵ Mais informações sobre o desenvolvimento do projeto do ano de 2018:

<https://www.fclar.unesp.br/Home/Instituicao/Administracao/DivisaoTecnicaAcademica/SecaoTecnicaAcademica/anexo-xii_-ensino-de-ple.pdf>.

¹⁶ Mais informações:

<<https://apucarana.unespar.edu.br/noticias/projeto-de-extensao-portugues-para-estrangeiros-do-curso-de-letras-portugues-abre-edital-para-selecao-de-academicos>>.

¹⁷ Mais informações:

,<https://www.uftm.edu.br/ultimas-noticias/3650-projeto-de-extensao-oferta-curso-de-portugues-brasileiro-como-lingua-de-acolhimento>>.

projetos Internacionalização, Cidadania e Direitos Humanos (Intermig) e Processos Migratórios e Intercâmbio: Inclusão Social e Diversidade Cultural¹⁸, que atuam em parceria, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Como podemos observar, apesar de as universidades investirem em projetos de extensão na área, estes são cursos complementares e opcionais para os alunos dos cursos de graduação em Letras/demais habilitações. Vemos, então, que o número de universidades que oferecem cursos de graduação para formação de professores de português nesse contexto, de forma integral, ainda é muito reduzido. A consequência disso é que, caso tenham interesse na área, os já graduados precisam procurar uma formação complementar após a conclusão do curso de Letras em outras habilitações. Por isso, diferentemente do número de ofertas de graduação, foram encontrados mais cursos de formação, no nível de especialização (*lato sensu*), na área de PLA, como podemos ver no quadro 2.

Não me ative, neste estudo, a apresentar cursos de pós-graduação, a nível *stricto sensu*, que formam, também, professores de PLA. Todavia, saliento não ter encontrado nenhum programa com alguma linha de pesquisa desenvolvida, especificamente, nessa área. Desse modo, pesquisadores de temas relacionados à área de PLA estão inseridos em programas diversos, nos quais são, comumente, apresentadas disciplinas de formação na área de LA, de modo geral, e, às vezes, podem ser voltadas especificamente para o PLA, a depender da composição do quadro docente do programa.

Faço um parêntese para reforçar que esta minha breve pesquisa se voltou para cursos a nível de graduação, de especialização (*lato sensu*), e, com menos ênfase, pós-graduação (*stricto sensu*), mas destaco outras possibilidades de aperfeiçoamento, até mesmo na área específica de PLAc, como o Curso autoinstrucional “Português como Língua de Acolhimento na Educação Básica”, de 120 horas, oferecido de forma gratuita pelo Ministério da Educação, na modalidade *online*¹⁹.

¹⁸ Mais informações: <<https://www.uepg.br/curso-de-portugues-estrangeiros/>>.

¹⁹ Mais informações sobre o curso: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/15922/informacoes>

Quadro 2 - Oferta de cursos de PLA em nível de pós-graduação (*lato sensu*)

Universidade	Nome do curso	Modalidade
Universidade Federal Fluminense (UFF)	Especialização em Língua Portuguesa para Estrangeiros ²⁰	Presencial
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)	Formação de Professores de Português para Estrangeiros	Online
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)	Formação de Professores de Português como Língua Adicional ²¹	Presencial
Faculdade Unyleya	Metodologia do ensino de português para estrangeiros ²²	Online
União de Ensino e Pesquisa Integrada (UNEPI)	Metodologia do ensino de Português Para Estrangeiros ²³	Online
Centro Universitário Internacional (UNINTER)	Especialista em Docência da Língua Portuguesa para Estrangeiros ²⁴	Online
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (Nova FCSH)	Ensino de Português Língua Não Materna ²⁵	Online
Universidade Lusófona Guiné	Especialização em Didática do Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua	Online

Fonte: Elaborada pela a autora

A falta de especialistas formados na área, segundo Teixeira (2016) é problemática, pois, normalmente, os sujeitos escolhidos para atuar são aqueles que têm maior experiência, mas esta é considerada no contexto de português como língua local. A autora argumenta que isso se torna problemático “pois, além

²⁰ O curso teve sua primeira oferta em 2019, mas, aparentemente, o curso não tem sido mais ofertado desde 2022. No site, há um aviso: “Sem previsão para novo processo seletivo de ingresso para a especialização em Língua Portuguesa para Estrangeiros.” Mais informações: <<http://latosensu.lettras.uff.br/editais/>>.

²¹ Mais informações:

<https://educon.pucrs.br/cursos/formacao-de-professores-de-portugues-como-lingua-adicional/>

²² Mais informações:

<https://unyleya.edu.br/pos-graduacao-ead/curso/metodologia-do-ensino-de-portugues-para-estrangeiros/>

²³ Mais informações: <http://www.uneipi.com.br/curso/352/6/23#>

²⁴ Mais informações:

<https://uninterjapao.com/pos-graduacao-ead/docencia-da-lingua-portuguesa-para-estrangeiros/>

²⁵ Mais informações:

https://www.fcsh.unl.pt/cursos/pos_graduacao_em_ensino_de_portugues_lingua_nao_materna_e_earning/

de não levar em conta as especificidades de alunos não nativos, silencia a necessidade de qualificação direcionada para a área” (Teixeira, 2016, p. 139), o que acaba por mascarar/ invisibilizar a necessidade de criação de novos cursos profissionalizantes ou, até mesmo, desmotivar os profissionais com formação específica na área, devido à constatação de sua desvalorização.

Nesse contexto, Furtoso (2001) menciona, também, outra situação não muito incomum na área profissional de PLA, ainda mais preocupante do que a anterior, que é a atuação de brasileiros, no caso do Brasil, os quais entendem que, por terem o português como primeira língua, já os torna capacitados para trabalhar com aulas para estrangeiros/migrantes. Por isso, a autora defende que o processo de ensino do português como uma língua adicional tem especificidades, o que significa que apenas o fato de ser uma pessoa que domina a sua língua não pressupõe o domínio das habilidades que são necessárias para ensiná-la.

A partir do breve panorama traçado nesta seção, é possível constatar que a problemática da profissionalização do professor de português na perspectiva de uma língua adicional envolve muitos aspectos que partem, inicialmente, da restrição da oferta de cursos profissionalizantes da área no Brasil. Essa limitação é resultado da falta de entendimento e reconhecimento da mesma como um campo independente e específico, o qual tem suas particularidades e, por isso, precisa ser pensado de forma estratégica para funcionar. Leurquin, Silva e Gondim (2020) destacam a importância de que a diversidade de contextos de ensino da língua portuguesa seja considerada para que políticas linguísticas consigam ser desenvolvidas nessa área. Assim, segundo os autores,

Dentro do contexto brasileiro de português como língua não materna, um dos grandes empecilhos para a evolução do processo de implementação de uma política linguística parece estar na base da sua própria existência, dito com outras palavras, é preciso que o Brasil reconheça a língua portuguesa em sua diversidade, vivenciada em diversos contextos, como língua adicional, língua de herança, língua estrangeira, língua segunda, etc (Leurquin, Silva e Gondim, 2020, p. 198).

Dessa forma, dentro da própria área do PLA, há, também, especificidades que requerem diferentes formas de atuação, quando consideramos, por exemplo, os variados contextos de ensino da língua. Portanto, finalizo essa breve discussão abrindo um espaço de reflexão e debate com a proposta de pensar o ensino do português enquanto uma língua adicional, podendo partir de perspectivas diversas.

Mais especificamente, neste estudo, a ideia é partir do ponto de vista do PLAc, o qual tem, dentre seus objetivos, aspectos que estão para além do ensino da língua em si. O mais urgente é o próprio acolhimento, que abrange necessidades que demandam respostas multidisciplinares e que envolve entender o funcionamento dos diferentes sistemas administrativos e burocráticos do local onde passam a viver sujeitos que, na maioria dos casos, estão em situação de refúgio no Brasil.

Tendo já apresentado um panorama sobre o PLAc, sobre o caráter plural do PLA, bem como tratado dos aspectos metodológicos nesse âmbito de ensino, na seção a seguir, disserto sobre o conceito de ideologias linguísticas, refletindo, sobretudo, sobre essas ideologias no âmbito do ensino de línguas adicionais, uma vez que um dos objetivos específicos desta pesquisa é compreender/problematizar as ideologias linguísticas de professores de PLAc que orientam as práticas desses profissionais.

2.5.

Ideologias linguísticas no ensino

Voloshinov (2017, [1929]) propõe uma visão de linguagem na qual os contextos social e histórico são elementos inerentes a ela. A construção de significado, que se dá através da linguagem, constrói ideologias que são articuladas com a realidade material da sociedade. Desse modo, os discursos são elaborados de forma mútua com as práticas sociais ideológicas que são comuns a cada contexto de interação. Esses discursos e práticas, intrinsecamente, são marcados por conflitos, ou seja, constituem uma arena ideológica formada pelas vivências e/ou experiências culturais dos falantes.

Eagleton (1997) faz uma crítica às visões tradicionais de ideologia, as quais, segundo ele, a consideram como um “erro” ou “distorção”. Para o autor, as ideologias cumprem um papel social ativo, sendo sistemas de pensamento que moldam a maneira como as pessoas compreendem a realidade social e política e, assim, constroem-na.

De acordo com Blommaert (2014, p. 68), “ideologias linguísticas são crenças, ideias, visões e percepções sobre linguagem e comunicação”, sendo a

língua compreendida como um “um modo de produção de significado” (2014, p. 68). Assim, pensar em ideologias linguísticas dentro de um determinado cenário linguístico específico é refletir sobre como os significados são nele construídos.

No campo das ideologias linguísticas Woolard (1998) elucida o porquê há uma (des)valorização da língua de acordo com a sua variedade e com o seu contexto. A partir dessa perspectiva, entendemos, também, as motivações do desenvolvimento das relações de poder e da construção das identidades sociais. O autor propõe, assim, uma concepção multidisciplinar em relação às ideologias linguísticas, a qual integra linguagem, cultura e poder. Tal concepção se reflete nas práticas sociais e, conseqüentemente, na vida cotidiana dos sujeitos.

Em pesquisa realizada, Szundy (2017) discute sobre as ideologias linguísticas de alunos de graduação acerca do inglês como uma língua franca no Brasil. Em seus resultados, a autora demonstra as diferentes opiniões dos alunos sobre o inglês: enquanto alguns valorizam a facilidade que a língua pode trazer enquanto língua global, outros destacam a importância de respeitar as variedades do inglês, de acordo com sua localidade, bem como sua respectiva cultura. Outro aspecto observado pela pesquisadora foi a visão do inglês enquanto uma língua padrão que está associada a prestígio versus uma língua franca que considera toda sua diversidade; por fim, outro ponto observado pela autora foi a funcionalidade versus a normatividade da língua. Em todos os elementos mencionados por Szundy (2017), vemos que a linguagem (re)produz ideologias linguísticas que vão de encontro com as vivências daqueles que a utilizam, como no caso desses alunos que, inseridos em diferentes contextos e, conseqüentemente, tendo ocupações sociais distintas, trazem variados pontos de vista acerca do inglês.

Autores que muito contribuíram para a área das ideologias, como os citados anteriormente, Blommaert (2005, 2014), Eagleton (1997), Voloshinov (2017, [1929]), Woolard (1998) apresentam aspectos em comum para falar sobre a temática. Partindo de uma perspectiva ampla de ideologias, algumas palavras-chave mostram-se fundamentais e explicitam a ideia central do conceito, como: contexto social, contexto histórico, contexto cultural, relações de poder, política e práticas sociais. Em um contexto mais específico de ideologias linguísticas, a relação entre esses tópicos demonstra o seu caráter crítico.

Desse modo, entendo que as ideologias são conjuntos de crenças, valores e ideias que orientam o comportamento de grupos sociais, moldando a visão de

mundo e as práticas sociais. Elas podem se manifestar em diversas áreas, como política, religião, economia e cultura, influenciando as estruturas de poder e as formas como os indivíduos percebem e interagem com a realidade ao seu redor.

As ideologias linguísticas, por sua vez, referem-se a crenças e valores atribuídos ao uso da linguagem dentro de um determinado cenário social. Elas influenciam a forma como as pessoas percebem, interpretam e expressam, através da linguagem, os significados sociais. Desse modo, essas ideologias podem reforçar ou desafiar estruturas de poder, desigualdade e identidade cultural, influenciando o modo como indivíduos e grupos se veem e são vistos nos contextos interacionais.

A inter-relação entre ideologias e ideologias linguísticas se dá na medida em que a linguagem reforça ideologias sociais, culturais e políticas. As ideologias linguísticas podem refletir ideologias mais amplas ao privilegiar certos usos da linguagem e marginalizar outros, mantendo estruturas de poder e desigualdade, por exemplo. Além disso, a linguagem não apenas expressa ideologias, mas também constrói identidades sociais, como no caso de grupos que adotam uma língua ou dialeto específico para afirmar sua identidade cultural ou resistência. Assim, ideologias linguísticas e ideologias gerais se interconectam e se influenciam mutuamente, perpetuando normas sociais e a distribuição de poder dentro de uma sociedade.

O modo como o processo de ensino-aprendizagem é desenvolvido está diretamente relacionado com as ideologias linguísticas dos professores. Szundy e Tilio (2023) discutem, por exemplo, sobre o fato de que as ideologias linguísticas dominantes nas políticas da educação podem resultar e/ou corroborar a manutenção da lógica colonial. Assim, trago, também, para esta pesquisa, a importância desta criticidade, a qual se faz necessária uma vez que, conforme também pontuado pelos autores, materializa-se como prática de resistência, rompendo com determinados padrões impostos e não reforçando aspectos culturais hegemônicos (Tilio e Szundy, 2021).

O processo de ensino-aprendizagem de uma língua é desenvolvido dentro de um contexto sócio-histórico e cultural, no qual os significados são construídos de forma compartilhada pelos sujeitos que dele fazem parte. Assim, considerar o lugar “de onde se fala”, torna-se fundamental para compreender discursos de um

determinado grupo. Há um caráter político atrelado à língua que contorna os entendimentos sociais partilhados, pois, como explica Orlandi (2007, p. 8)

uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica. Assim, quando pensamos em política de línguas já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência, de experiência, no espaço político de seus sentidos.

Desse modo, levar em consideração as ideologias linguísticas dinamizadas em um dado contexto de ensino-aprendizagem significa refletir sobre aspectos linguísticos que são a base desse processo, na qual estão incluídos elementos diversos, como: o aluno, o professor, os objetivos de ambos, o ambiente de ensino (imersão ou não-imersão) e as motivações para o estudo (se é um interesse particular do aluno, como uma língua estrangeira, uma língua adicional; se é para dar continuidade à cultura e à identidade da família, como a língua de herança; ou se é por necessidade de integração e sobrevivência em um determinado território, como a segunda língua e a língua de acolhimento).

Assim sendo, pensar as ideologias linguísticas de um processo de ensino-aprendizagem é um fazer político, tal como a própria escolha da terminologia utilizada. O caráter ontoepistemológico da linguagem evidencia-se nos estudos da área de políticas linguísticas, o qual é composto por dois pilares: a própria política linguística e o planejamento linguístico. Enquanto a política refere-se às decisões tomadas de modo estratégico, com base em todos os elementos que compõem o cenário, o planejamento tem um caráter mais prático, no qual o que é pensado na política é implementado (Rajagopalan, 2003; Calvet, 2007). Então, podemos dizer que ambos são essenciais e necessários de forma mútua, uma vez que não há planejamento sem política, e que, sem planejamento, a política é apenas uma teoria. É nesse sentido que a teoria precisa estar alinhada à prática.

No fazer político linguístico “os debates sobre língua fazem parte de confrontos em que interagem questões concernentes às relações entre identidades sociais e práticas de linguagem” (Lagares, 2018, p. 53), ou seja, a forma como a língua(gem) é pensada e projetada no mundo se relaciona com o modo como cada sujeito se entende socialmente e se expressa através dela. O autor menciona ainda, citando Del Valle (2014), a análise da “indicialidade” proposta pelo autor, na qual, mutuamente, a linguagem não constroi só a identidade social como também a

relação entre os seus interlocutores.

As políticas linguísticas, bem como as ideologias linguísticas e sociais, são a base para compreender os modos de funcionamento e de construção de significado de um contexto específico. Por isso, proponho investigar quais são essas políticas e ideologias e como elas estão presentes nas narrativas dos participantes da pesquisa, visando compreender de onde partem os planejamentos desses profissionais para suas respectivas atuações.

No contexto de ensino de PLAc, os aprendizes são sujeitos falantes das diversas línguas utilizadas em seus países de origem e que aprendem o português por necessidade de integração social no país de acolhida, no caso específico deste trabalho, o Brasil. Alguns conceitos de linguagem podem apontar para as ideologias linguísticas de professores da área e se mostram interessantes como ponto de partida para pensar um ensino de LAc crítico, reflexivo e emancipador. Dentre eles, destaco três em que me apoio nesta pesquisa como suporte para refletir sobre possibilidades de entendimentos de língua(gem) nesse contexto. Apresento cada um, brevemente, nas seções a seguir, sendo eles: translinguagem, pluricentrismo e interculturalidade.

2.5.1.

Translinguagem

No que diz respeito à concepção de translinguagem, ressalto a sua natureza plural na literatura (Canagarajah, 2004, 2013; Garcia e Wei, 2014; Poza, 2017), mas a utilizo nesta pesquisa levando em consideração pontos comuns defendidos pelos estudiosos da área: seu caráter decolonial, emancipatório e transformador.

A proposta translingue surge como uma contestação à ideologia monolingue (Canagarajah, 2013). Conforme defende McKinney (2017) um ensino apoiado no monolinguismo produz efeitos opressores e centralizadores, desconsiderando a diversidade a níveis social, cultural e individual inerentes às histórias e vivências de cada sujeito. Em um cenário de ensino de línguas, sobretudo como o de PLAc, partir de uma perspectiva monolingue é, inevitavelmente, limitar o aprendiz às concepções da língua-alvo, tornando-se, assim, um ensino assimilatório. A impossibilidade de contrastar, de não resgatar e

de não valorizar os conhecimentos, a cultura e a história do aprendiz equivale-se ao apagamento de sua trajetória, de sua identidade.

Desse modo, a importância da concepção da translinguagem para o ensino de PLAc se dá na medida em que partimos do entendimento de que ela defende a ênfase da “voz” do discurso (Canagarajah, 2004). De acordo com Canagarajah (2004), é por meio dessa voz que o sujeito se expressa enquanto agente de seu discurso e da construção de significados a ele atrelados. Em um ensino de língua de acolhimento, os aprendizes, normalmente, estão em situação de necessidade, vulnerabilidade e de imposição, não só da língua local em si, mas também de todos os significados sociais a ela atrelados, como, por exemplo, costumes e hábitos culturais dessa nova língua. Ouvir a “voz” desse indivíduo, além de tirá-lo da invisibilidade social, torna-o um ser agente de sua identidade que está sendo (re)construída em seu novo contexto de vida. Desse modo, levar em consideração os entendimentos produzidos por indivíduos e pensar em políticas que os tirem da invisibilidade é um aspecto político importante para fortalecer a emancipação desses sujeitos que muitas vezes são invisibilizados socialmente.

Para além da valorização das identidades, do respeito às respectivas culturas, crenças e modos de vida dos aprendizes, a concepção da translinguagem no ensino de PLAc é um caminho para o acolhimento. Dar espaço para as diversas línguas, culturas e histórias desses sujeitos é uma forma de promover um ensino não só mais contextualizado, como também mais plural e, assim, enriquecedor para quem ensina, para quem aprende e para a interação como um todo.

Entendo que o prefixo “trans”, atrelado ao conceito de “translinguagem”, abrange o que está para além da linguagem em si, trazendo a semiologia e os significados sociais atribuídos às vivências de cada sujeito tanto em sua primeira língua quanto ao aprender uma nova língua. Assim, em complemento às concepções da translinguagem, o aspecto pluricêntrico de uma língua, como a portuguesa, é outro fator que amplia a possibilidade de construção de significados e, conseqüentemente, de entendimentos sociais. Por isso, discuto na seção a seguir, sobre o conceito de pluricentrismo, que também é uma perspectiva linguística importante a ser considerada no ensino de PLAc.

2.5.2.

Pluricentrismo

O conceito de pluricentrismo refere-se a uma língua como plural, ou seja, que é utilizada como oficial em mais de uma nação (Muhr, 2016, p.20) ou, além disso, aquela que tem mais de um centro de referência. O motivo de destacar esse conceito advém da necessidade de refletir sobre o contexto sócio-histórico do Brasil e da língua portuguesa. Esta, falada em nove países, expressa um caráter colonial e dominante que se associa a como, por que e quando foi implementada não só no Brasil, como também nos outros países lusófonos. Considerar esse fator no ensino de PLAc -e aqui destaco a importância de considerar o caráter plural não só a nível externo, como também e, principalmente, a nível interno, sobretudo, no Brasil, que por sua dimensão tem grande variedade linguística dentro do próprio país- mostra-se essencial, principalmente no que diz respeito ao aspecto identitário existente por trás do processo de colonização linguística e de sua significação social.

Enfatizo o debate sobre colonização linguística associado ao contexto de pluricentrismo, para pensarmos sobre dois aspectos no ensino de PLAc. O primeiro aspecto diz respeito ao reconhecimento de nossas conquistas e, conseqüentemente, do nosso processo de desvencilhamento do Brasil enquanto colônia. Foi esse movimento que nos fez independente e nos construiu e constrói, até hoje, nossas particularidades. Ao ensinar o português, é importante que enfatizemos a pluralidade que há na vertente brasileira que, em nível interno, é rico e diverso.

O segundo aspecto que trago como reflexão, que dá ênfase à valorização do pluricentrismo da língua portuguesa e que reforça uma ideologia linguística decolonial é a ideia que se faz contrária à “universalização” da língua-alvo que está sendo ensinada. A visão crítica do professor se atrela à ideologia translingue que apresentei anteriormente e contesta a concepção de colonização linguística que, por vezes, pode resultar em um reducionismo linguístico em que o sistema da língua-alvo é dominante. Como explica Mariani (2004, p. 28) “colonização linguística resulta de um processo histórico de encontro entre pelo menos dois imaginários linguísticos constitutivos de povos culturalmente distintos”. É evidente que não há, na relação entre as primeiras línguas dos aprendizes e o

português ensinado, um processo histórico, mas o ponto de reflexão está na consideração de uma visão de língua(gem) translingue e plural, que não anule nem uma e nem outra e que as valorize enquanto produção discursiva.

Com uma perspectiva mais dinâmica e flexível, conforme propõe o conceito de translinguagem, abre-se um espaço para o caráter múltiplo da linguagem, considerando-a sob variados contextos, sujeitos e vivências, os quais abarcam os aspectos culturais e tudo que a eles estão atrelados conforme propõe o conceito da interculturalidade, o qual discuto a seguir.

2.5.3.

Interculturalidade

O conceito de interculturalidade parte do princípio de que toda língua está atrelada à cultura e que não há como dissociá-las (Hymes, 1972). Esclareço que estou considerando aqui línguas e culturas e toda diversidade linguístico-cultural que habitualmente é relacionada (ou até mesmo invisibilizada) a uma “língua nomeada”.

O modo como um significado social é construído através da linguagem está diretamente relacionado com os contextos culturais nos quais as línguas estão inseridas. Esclareço que parto de um entendimento de língua(gem) enquanto uma forma de agir no mundo, tal como propõe Austin (1975). Assim sendo, o aprendizado linguístico-cultural de uma língua possibilita ao aprendiz não só se inserir no meio da língua-alvo -e por inserir quero dizer interagir com tudo que envolve comunicação, ainda que não seja um contexto de imersão de fato - como também se compreender enquanto sujeito naquele contexto, isto é, ser capaz de agir na/com/através da língua(gem) aprendida.

Entendo que o aspecto cultural é um elemento central no ensino de línguas. Diante disso, saliento a importância de que o professor tenha claro o seu entendimento de “cultura”, pois o modo e o que será apresentado para os alunos vai depender das ideologias dos educadores. Eu, enquanto docente da área, entendo a cultura como algo que não é estático e/ou homogêneo, mas sim dinâmico e plural. Assim, conforme conceitua Chauí (2008), a cultura é um espaço de criação de significados e simbolismos que são construídos pelos

próprios sujeitos que dela fazem parte, sendo, a partir das interpretações, elaborados os valores e as práticas que marcam as relações sociais.

Nos estudos que relacionam língua e cultura, temos a ideia de interculturalidade crítica, proposta por Walsh (2007), que no contexto de PLAc faz-se necessária, considerando, sobretudo, o seu público-alvo e a condição que essas pessoas chegam e passam a viver no país: em situação de vulnerabilidade e refúgio. Segundo a autora, a interculturalidade crítica é “uma configuração conceitual, uma ruptura epistêmica que se baseia no passado e no presente, vivenciados como realidades de dominação, exploração e marginalização, que são simultaneamente constitutivas (...)” (Walsh, 2007, p. 50). Assim sendo, o conceito intercultural evidencia que o prefixo “inter” do vocábulo expressa que há aspectos que estão além da relação entre língua e cultura, mas que dizem respeito a questões sócio-históricas e culturais que carregam, no contexto de PLAc, tanto o país de acolhida, no nosso caso o Brasil, quanto os respectivos países de origem dos aprendizes.

Destaco também a proposta de Bennett (1998) acerca do conceito de Comunicação Intercultural. O autor discute como as diferenças culturais afetam a interação humana e como a percepção de cada cultura pode influenciar no modo como a língua(gem) é interpretada. Bennett (1998) defende a importância de se construir uma “ponte” entre as culturas em interação, sendo, para isso, preciso reconhecer as diferenças, mas com a perspectiva de valorizá-las, buscando uma compreensão mútua.

Segundo Mendes (2012), o aprendizado linguístico-cultural de uma língua permite a reflexão não só do que é ser, mas também de como viver com o outro, ou seja, possibilita o desenvolvimento da capacidade de conviver com a diferença. Enfatiza-se, mais uma vez, que os aprendizes de uma LAc, assim como outros aprendizes de língua em outros contextos, carregam ideologias linguísticas e, conseqüentemente, significados linguísticos e culturais das línguas-culturas aprendidas ou adquiridas anteriormente e, posteriormente, da língua-alvo. Isso significa que os aprendizes precisam lidar com aspectos linguísticos, sociais e culturais sob mais de uma perspectiva, as quais podem ser discrepantes e complexas.

A partir das breves ponderações apresentadas acerca dos conceitos de translinguagem, pluricentrismo e interculturalidade, compreendo que estes se

complementam, de modo que as ideologias linguísticas que permeiam suas propostas se mostram importantes para o contexto de ensino de PLAc. Conforme veremos nos capítulos de análise, as narrativas dos professores explicitam concepções que se alinham a tais ideologias em suas práticas docentes.

No capítulo a seguir, detalho os aspectos metodológicos da pesquisa.

3.

Aspectos metodológicos

Este capítulo traz informações referentes ao processo metodológico da pesquisa e foi dividida em seis momentos. O primeiro deles, 3.1, trata da natureza da pesquisa, que é de base qualitativa e interpretativista. Em seguida trato, em 3.2, do processo de geração dos dados, que foram pautados em entrevistas virtuais. Em seguida, em 3.3, apresento os participantes da pesquisa. Na sequência, em 3.4, destaco as questões éticas da pesquisa, esclarecendo as medidas tomadas para a sua realização, conforme orientações do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que tratam dos aspectos éticos da pesquisa. Depois, em 3.5, trago brevemente os custos e fontes de beneficiamento da pesquisa. E, por fim, em 3.6, explico brevemente a proposta de Análise dos dados antes de iniciá-la, trazendo a sua *estruturação* em 3.6.1 e dissertando sobre *Análise da narrativa*, em 3.6.2.

3.1.

Natureza da pesquisa

A natureza desta pesquisa está circunscrita ao âmbito qualitativo, segundo os preceitos propostos por Denzin e Lincoln (2006), em que os autores defendem a investigação como uma atividade microlocalizada, considerando a perspectiva de onde fala o observador/ pesquisador. Além disso, proponho uma pesquisa de cunho interpretativista, buscando entender fenômenos a partir de significados coconstruídos entre mim, a pesquisadora, e os participantes da pesquisa (Denzin e Lincoln, 2006).

Dessa forma, compreendo que o recorte desta pesquisa, a área de profissão docente de português - sobretudo em uma perspectiva de língua adicional e, mais especificamente ainda, como uma língua de acolhimento - considera aspectos que estão para além da estrutura da língua. O entendimento da linguagem se dá a partir de um olhar sócio-histórico e cultural, uma vez que a necessidade dos estudantes, que estão, em grande parte, na condição de refugiados ou pessoas em situação de vulnerabilidade, engloba questões macro da vida desses sujeitos, as quais estão

para além da língua em si mesma. Assim, busco refletir sobre e analisar os dados gerados a partir de entrevistas de forma particular e individualizada, buscando observar as experiências de cada um dos participantes nos contextos específicos por eles compartilhados.

Em complemento ao que acabo de pontuar, ressalto, ainda, que, tal como propõe o método qualitativo e a Linguística Aplicada, e como destaca Flick (2009), não tenho a pretensão de encontrar resultados específicos, mas sim de criar inteligibilidades e de propor diferentes pontos de vista e discussões sobre o assunto em destaque: a formação e a prática docente do professor de PLAc.

3.2.

Processo de geração dos dados: entrevista de pesquisa

Posiciono-me diante de um entendimento discursivo da língua tal como defende Fairclough (2001), ou seja, como uma ação. Como explica o autor, parto do princípio de que um discurso é uma prática social, a qual se constitui de uma maneira localizada em um contexto tanto social, quanto histórico e cultural. Desse modo, como pontua Mishler (1986, 1999), alinho-me a uma concepção de entrevistas como eventos sociais que acontecem, justamente, através de discursos e que são construídas a partir de um trabalho colaborativo entre a pesquisadora e os entrevistados.

Assim, a geração dos dados se deu através de entrevistas narrativas coconstruídas entre a pesquisadora e os participantes, nas quais eles contam acerca de suas experiências no campo docente, desde seu início, até chegar nos momentos de suas práticas dentro do contexto de PLAc. As entrevistas foram realizadas de maneira individual, com duração de 30 minutos a 1 hora, no formato *online*, nas plataformas *Google Meet* e/ou *Zoom*, pois, assim, foi possível abranger a participação de professores de PLAc que estão, também, fora do Rio de Janeiro - cidade da pesquisadora. Além disso, ter pontos de vistas de diferentes ambientes pode ser algo enriquecedor para a pesquisa, uma vez que as diferentes regiões e seus respectivos costumes e funcionamentos sociais podem influenciar nas experiências vividas por cada um dos professores entrevistados.

As entrevistas foram realizadas com base em um roteiro semiestruturado, que contou com perguntas sobre as experiências docentes dos professores, as quais estão dispostas a seguir:

1. Gostaria que me contasse um pouco sobre a sua trajetória docente e sobre como você se inseriu no contexto de ensino de PLA.
2. De um modo geral, como você descreve ou percebe o ensino de português como uma língua adicional? E, mais especificamente, como seria o ensino de PLAc?
3. Para você, qual a diferença entre o PLAc e os outros tipos (de ensino) de português língua adicional?
4. Qual é a sua experiência com o PLAc e os outros ensinos de PLA? Na sua opinião, quais são as especificidades no contexto de ensino?
5. Conte alguma(s) vivências pelas quais você passou por estar atuando no ensino de PLAc.
6. Quais seriam as maiores dificuldades que você encontra sendo professor nesse contexto?
7. Que metodologias de ensino você utiliza na sua aula?
8. Que questões estão implicadas na sua prática pedagógica levando em conta que são alunos refugiados?
9. Na sua opinião, o que ainda falta para que essa área seja melhor desenvolvida?

A escolha deste tipo de entrevista se deu considerando, sobretudo, o seu caráter flexível (Rubin e Rubin, 1995), pois a ideia era que, de acordo com as contribuições dos participantes que fossem surgindo no andamento da entrevista, fosse possível direcionar e/ou aprofundar em questões específicas relacionadas ao tema estudado.

As entrevistas, depois de realizadas, foram transcritas. Após a realização de todas as entrevistas, os dados transcritos foram organizados em blocos temáticos para as análises, criando-se um diálogo entre eles, de acordo com o roteiro apresentado anteriormente. Assim, inicio as análises trazendo as perspectivas dos professores entrevistados acerca de suas trajetórias profissionais, em que eles elaboram e refletem a respeito de suas formações e atuações até chegarem na área de PLAc. Em seguida, trago trechos das entrevistas em que os participantes expressam suas ideologias linguísticas, uma vez que versam sobre suas concepções e entendimentos sobre o que é o PLAc, bem como sobre as metodologias e abordagens nas quais se apoiam. Por fim, trago partes de suas narrativas em que os professores narram sobre como pensam e como buscam

alcançar o acolhimento através do ensino e alguns desafios que enfrentam ao atuarem na área.

As entrevistas foram realizadas e gravadas com o consentimento prévio dos participantes, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foi explicado para os participantes que as gravações realizadas não seriam exibidas publicamente. As transcrições serão utilizadas apenas para a realização de trabalhos acadêmicos, como tese e de doutorado, artigos a serem produzidos e publicados, apresentações em eventos acadêmicos.

Espera-se, com essa proposta metodológica, que sejam elaboradas reflexões importantes e significativas para todos os envolvidos na pesquisa e que possibilitaram que ela acontecesse, produzindo um trabalho elaborado diante de múltiplos olhares de quem vivencia a temática.

3.3.

Participantes da pesquisa

Os sujeitos convidados a participar da pesquisa foram professores, em formação ou já formados, da área de Letras e que compreendem que, em suas atuações, estão incluídos no contexto de um ensino de português como uma língua de acolhimento. Sendo assim, os alunos desses participantes, professores de PLAc, são, em sua maioria, migrantes que estão vivendo sob condição de refúgio no Brasil.

Levando em consideração que o objetivo principal desta pesquisa é refletir sobre as diversas ideologias linguísticas em que se pautam esses professores em suas práticas docentes, os critérios de inclusão não foram muito restritivos. No entanto, destaco que considerei o contexto de ensino da variedade brasileira do português, mas, dentro desse âmbito, não houve nenhuma restrição no que se refere à região geográfica brasileira, instituições em que atuam ou ao tempo de experiência na área, considerando tanto profissionais que estão iniciando seu trabalho docente, quanto aqueles mais experientes.

Desse modo, a pesquisa contou com oito participantes, cujos critérios de inclusão foram: formação em Letras e alguma atuação na prática docente de PLAc. Por outro lado, os critérios de exclusão foram professores de português,

ainda que inseridos no contexto de PLA, mas que atuem nessa área considerando a língua em outros contextos, como uma LE, L2 ou LH, visto que o objetivo principal é identificar e refletir sobre as ideologias linguísticas mais específicas ao ensino de PLAc. Além disso, também não foram considerados aqueles que não atuam com sujeitos em situação de vulnerabilidade social e/ou situação de refúgio no Brasil, uma vez que o entendimento de “acolhimento”, neste estudo, está associado à condição de refugiado, mesmo que os alunos ainda não possuam esse *status* legalmente no Brasil, pois considerar o público-alvo dos participantes da pesquisa é um elemento importante ao pensarmos nas motivações e configurações do ensino do professor de PLAc.

Para chegar até os participantes, cujas características estivessem de acordo com os critérios de inclusão mencionados, foi divulgado, inicialmente, um texto sobre a realização da pesquisa em um grupo de *WhatsApp*, chamado “PLE”. No próprio grupo, me apresentaram um outro grupo chamado “Rede PLAc Sem fronteiras”, no qual eu fui incluída e divulguei, também, o texto para convidar os/as participantes. Algumas pessoas se voluntariaram e, em resposta ao meu convite, se ofereceram para participar da pesquisa. Assim, foi feito um contato prévio pelo próprio *WhatsApp*, a fim de verificar as características dos voluntários, sendo selecionados aqueles que estavam de acordo com o perfil traçado para a realização da pesquisa.

Apresento nas seções seguintes, de forma breve, uma contextualização profissional dos professores e professoras entrevistados, com base em suas próprias descrições. Por questões éticas, enfatizo que os nomes dos participantes utilizados na pesquisa são fictícios.

3.3.1.

Giovana

Giovana tem 38 anos, é formada em Português/Francês pela Universidade Federal Fluminense (UFF), onde fez, também, seu mestrado e, mais recentemente, seu doutorado, em Estudos da Linguagem.

Giovana é uma profissional dedicada à educação de línguas. Sua formação começou na graduação, quando participou de uma disciplina complementar

oferecida pela Universidade Federal Fluminense (UFF) para professores de português como língua estrangeira. Após essa experiência inicial, ingressou na monitoria do Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G), que visa apoiar estudantes de países em desenvolvimento na aprendizagem do português e na inserção em cursos de graduação no Brasil.

Sua carreira se expandiu para diversos contextos, incluindo intercâmbios, cursos privados e preparatórios para o exame de proficiência em português, o Celpe-Bras. Um marco importante em sua trajetória foi a experiência com o ensino de português para refugiados, um conceito que inicialmente não lhe era familiar. Essa experiência se intensificou após a crise de refugiados haitianos e sírios no Brasil, que a levou a lecionar em um curso específico voltado para esses alunos com tarifas simbólicas, focado na inserção linguística e cultural.

Essa vivência com o português como língua de acolhimento despertou seu interesse por questões relacionadas ao ensino e à integração de imigrantes. Em 2017/2018, ela considerou uma proposta de trabalho em São Paulo para ensinar português a refugiados, o que suscitou questionamentos sobre a qualidade e a regularidade do ensino oferecido nessas condições. Essas dúvidas motivaram sua decisão de se especializar no tema, levando-a a buscar cursos de pós-graduação. Assim, tornou-se mestra defendendo uma dissertação com a temática voltada para PLE e, mais recentemente, doutora com foco na análise de materiais didáticos para o português como língua de acolhimento.

3.3.2.

Ana

Ana tem 44 anos, é graduada em Letras/Inglês pela UFSC, tem duas pós-graduações *lato sensu* em *Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira* e em *Gramática e Uso da Língua Portuguesa*. É professora de PLE, tendo atuado no ensino de idiomas no Brasil, Canadá e Japão, com foco em expatriação. Atualmente, é professora voluntária de PLAc na ONG “Estou Refugiado” e membro-diretor da Society for Intercultural Education, Training and Research (SIETAR) Brasil.

A carreira de Ana teve início no Brasil, onde lecionava inglês instrumental em cursos técnicos. No entanto, sua trajetória tomou um novo rumo quando, em 2017, ela se mudou para o Canadá com seu marido. Lá, encontrou uma nova paixão ao ensinar português para estrangeiros, aproveitando sua formação acadêmica em Letras com pós-graduações em inglês e português.

Durante o tempo que viveu no Canadá, Ana se aprofundou no ensino de português como língua estrangeira (PLE), o que lhe proporcionou, como ela descreveu, uma experiência enriquecedora e gratificante. Em seguida, mudou-se para o Japão e tal mudança trouxe um novo desafio: a volta ao ensino de inglês, desta vez para brasileiros vivendo no país.

Após dois anos no Japão, Ana retornou ao Brasil e decidiu focar novamente no ensino de português. Atualmente, ela se dedica ao ensino *online* de português para estrangeiros, com um enfoque especial no trabalho voluntário com refugiados. Ela faz parte de um projeto coordenado pela ONG "Estou Refugiado" em parceria com o Hospital Albert Einstein, que visa oferecer aulas de português a refugiados e inseri-los no mercado de trabalho brasileiro. Suas aulas são totalmente *online*, destacando-se como a única professora do projeto a ministrar aulas nessa modalidade.

A experiência internacional de Ana lhe proporcionou uma visão abrangente das diferenças entre o ensino de português como segunda língua e como língua de acolhimento, refletindo em sua abordagem pedagógica atual. Em sua atuação, Ana busca adaptar suas metodologias de ensino às especificidades de seus alunos.

3.3.3.

Amélia

Amélia tem 26 anos, é formada em Letras Português do Brasil como Segunda Língua pela UnB, atualmente está cursando Pedagogia, também pela UnB, e tem experiência como professora de Português para estrangeiros há 3 anos.

Amélia iniciou sua formação acadêmica em Letras/Português do Brasil

como Segunda Língua na Universidade de Brasília em 2017. Desde o início de sua trajetória, tem se dedicado ao ensino de português como segunda língua, começando com trabalho voluntário no "Projeto Acolher" em Brasília, onde atuou como professora assistente em um projeto de acolhimento para refugiados.

No "Projeto Acolher", Amélia auxiliou na educação de grupos de refugiados, desenvolvendo uma visão geral das especificidades dessas turmas. Com o tempo, ela expandiu sua experiência para o "Vila Internacional", em que desempenha funções tanto administrativas quanto pedagógicas. Durante a pandemia, começou a ensinar de forma profissional, inicialmente para uma criança de 4 anos, e, posteriormente, para um público diversificado. Hoje, Amélia leciona para aproximadamente 12 alunos, oferecendo aulas presenciais e *online* em Brasília. Nas aulas particulares, seu público inclui desde filhos de brasileiros que vivem fora do país até estrangeiros interessados em aprender português para trabalhar e se comunicar no Brasil.

3.3.4.

Felipe

Felipe tem 52 anos, é graduando da UNIFACVEST, e fez parte do projeto Círculos de Hospitalidade.

Atualmente, Felipe reside no Peru, onde vive há 10 anos. Durante sua estadia, foi convidado por um professor de um instituto local para colaborar em um projeto educacional com uma turma de peruanos. O objetivo era apoiar na gravação de entrevistas e na preparação de material didático, similar ao formato Celpe-Bras.

Após esse período, o diretor do instituto o convidou para lecionar português para peruanos. Apesar de não ter uma formação docente inicial, ele aceitou o desafio e trabalhou por três anos na instituição até que, devido à pandemia, seu contrato foi encerrado. Foi então que ele decidiu buscar sua formação acadêmica na área de Letras, com foco em português, em uma modalidade 100% *online*, pois a matrícula em instituições no Peru se mostrou burocrática.

Sua trajetória profissional inclui experiência no ensino de português como língua estrangeira e como língua de acolhimento. Recentemente, colaborou com um projeto de ensino de português voltado para sujeitos em situação de refúgio, utilizando materiais didáticos comprometidos com o ensino situado e multi/intercultural do português brasileiro, particularmente da região de Santa Catarina.

Segundo Felipe, coordenado por um professor renomado da área, que tem uma abordagem inovadora no ensino de português, o projeto tem um material muito bem estruturado. Durante sua experiência, ele conta que lidou com turmas diversas, compostas por indivíduos de diferentes idades e níveis de proficiência, majoritariamente venezuelanos, além de alguns africanos.

Com vivências no ensino de português como língua estrangeira (PLE), conforme ele nomeia, e como língua de acolhimento (PLAc), o professor Felipe traz suas perspectivas sobre os desafios e especificidades de alunos em situação de refúgio. Atualmente, ele está concluindo seu curso de Letras.

3.3.5.

Pedro

Pedro tem 24 anos, é graduando em Letras/árabe, na UFRJ e iniciou aos 22 anos suas experiências com o PLAc na Cáritas²⁶ do Rio de Janeiro. Atualmente também atua na ONG Círculo da Hospitalidade.

Desde jovem, Pedro se encantou com o português e o universo das línguas. Esse interesse o levou a optar pelo curso de Letras na UFRJ, onde inicialmente se fascinou com Latim pela sua lógica estruturada. No entanto, posteriormente, decidiu migrar para o curso de literaturas devido ao seu interesse pela literatura africana. Até esse momento, Pedro não tinha tido nenhum contato com o PLAc/PLE. Apesar de seu interesse pela literatura, Pedro conheceu o árabe e acabou migrando, novamente, de curso. É nesse momento que o professor entra em contato com a questão do refúgio.

A experiência docente de Pedro no PLAc começou na Cáritas, onde teve o desafio de ensinar para uma turma de refugiados persas. Essa experiência foi

²⁶ Mais informações sobre a instituição podem ser acessadas em: <<https://caritas.org.br/projeto>>.

marcante, pois Pedro enfrentou a dificuldade de lidar com uma língua distante e uma turma que falava pouco inglês. No entanto, ele usou sua criatividade para superar obstáculos, criando materiais didáticos adaptados e dinâmicos, como jogos de memória e atividades interativas, para facilitar o aprendizado.

A pandemia trouxe novos desafios e oportunidades para Pedro, que passou a atuar em um contexto remoto, lidando com as limitações de interação e comunicação típicas dessa modalidade de ensino. Atualmente, Pedro trabalha em uma ONG do Sul do Brasil, ensinando português para sujeitos em situação de refúgio, enfrentando a dificuldade de adaptar materiais para diferentes contextos linguísticos e culturais. Ele se dedica a criar e ajustar recursos educacionais para melhor atender às especificidades dos alunos, levando em consideração as diferenças linguísticas e culturais entre o português e as línguas de seus alunos.

Pedro acredita que o ensino de línguas vai além da gramática e do vocabulário. Para ele, é essencial ensinar sobre a cultura e a realidade social do país onde os alunos estão se estabelecendo, como o funcionamento do sistema de saúde e a vida cotidiana no Brasil. Essa abordagem interdisciplinar e acolhedora é o que define seu interesse por esse trabalho no âmbito da educação.

3.3.6.

Gisele

Gisele tem 43 anos, é formada em Letras/Português/Inglês, pela Fundação Santo André e, atualmente, faz parte do projeto Círculos de Hospitalidade.

Gisele é formada em Letras desde 2004. Sua trajetória profissional começou como professora de português no estado de São Paulo, onde trabalhou por aproximadamente cinco anos. No entanto, devido à instabilidade da profissão na época, acabou atuando em outra área, tendo ficado uma década no âmbito administrativo, até que, em 2013, decidiu retomar sua carreira no ensino, passando, novamente, em um concurso para o estado de São Paulo. Desde então, voltou a lecionar português, desta vez no ensino fundamental.

Em 2016, Gisele decidiu fazer uma grande mudança em sua vida, mudando-se para Irlanda para um intercâmbio. Lá, além de estudar inglês, começou a ensinar português para estrangeiros, o que despertou seu interesse por

ensinar línguas. Após um ano e meio na Irlanda, foi para Portugal para fazer seu mestrado em Português como Língua Estrangeira na Universidade do Porto. Durante o mestrado, Gisele desenvolveu uma dissertação voltada para o ensino de português como língua de acolhimento, e realizou estágio em uma instituição de apoio a imigrantes em situação de vulnerabilidade, o Centro Comunitário Seu Cirilo, onde lecionou português para esse público.

A professora retornou ao Brasil no final de 2020 e começou a trabalhar em 2021 na instituição "Nossa Casa", no ABC, lecionando para sujeitos em situação de refúgio de origem árabe em um contexto de pandemia, com aulas *online*. Atualmente, trabalha em uma escola de idiomas e também como professora voluntária no Círculo de Hospitalidade em Santa Catarina, ministrando aulas de português para refugiados. No momento, trabalha com turmas predominantemente de venezuelanos e alguns alunos da Bielorrússia.

A experiência de Gisele no ensino de português abrange tanto o ensino da língua portuguesa enquanto primeira língua, sendo ele, mais formal, em escolas, quanto o ensino do português como uma língua adicional, mais personalizado e adaptado às especificidades dos alunos em contextos de acolhimento. Ao longo de sua trajetória, a professora relata trabalhar com metodologias comunicativas e humanísticas, sempre buscando adaptar o conteúdo às necessidades e contextos culturais dos alunos, promovendo a interculturalidade, e criando um ambiente de aprendizado no qual o aluno é protagonista, conforme veremos em suas falas posteriormente.

3.3.7.

Daniela

Daniela tem 68 anos, é formada em Letras Anglogermânicas, abrangendo português, inglês e alemão, pela Universidade de São Paulo. Sua formação foi concluída em 1984, e desde então, sua jornada no campo da educação e da comunicação tem sido bastante diversificada. Atualmente faz parte de um projeto que atende refugiados e também é coordenadora de outro Projeto.

A professora começou sua carreira dando aulas em escolas estaduais e particulares em Campo de Assis, sua cidade natal. No entanto, seu percurso tomou

um novo rumo quando ela se mudou para Belo Horizonte para iniciar um mestrado em Língua Inglesa. Todavia, ela interrompeu seus estudos para assumir uma vaga como professora no estado de São Paulo.

Após três anos ensinando no estado de São Paulo e percebendo os desafios do sistema educacional na época, decidiu explorar novas oportunidades. Sua experiência com línguas estrangeiras começou quando ela entrou no mundo corporativo como assistente executiva de CEOs em multinacionais, onde trabalhou durante 38 anos. Nesse período, a demanda por cursos de português como língua estrangeira (PLE) se tornou evidente, e Daniela começou a oferecer aulas para os seus próprios chefes e sua equipe, mesmo antes de saber que isso se chamava PLE, como ela descreve.

Após sua aposentadoria, Daniela, que é membro da Igreja Batista do Povo, passou a participar ativamente do Instituto Cristão de Cultura da igreja, o INSEC. Através desse espaço, no qual se dedica a ajudar sujeitos em situação de refúgio, a professora teve a oportunidade de montar e ministrar um curso de conversação em português para esses estrangeiros. Esse projeto, que já tem quatro anos, continua a ser uma experiência extremamente gratificante, segundo ela. Atualmente, ela é responsável pela alfabetização em português para esse grupo, ajudando na sua integração e no desenvolvimento das habilidades linguísticas desses indivíduos.

3.3.8.

André

André tem 29 anos, é graduando na Universidade de Brasília (UnB) e atualmente faz parte do projeto Vila Brasil²⁷.

André iniciou sua jornada acadêmica em 2019 na Universidade de Brasília, matriculando-se no curso de Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL). Desde o início de sua graduação, seu foco tem sido o ensino de português como língua adicional, com um interesse particular em atender às especificidades de refugiados.

Durante o oitavo período de sua graduação, André teve a oportunidade de

²⁷ Vila Brasil é um projeto social que oferta aulas de Português para sujeitos que chegam ao Brasil em situação de refúgio e/ou se encontram em situação de vulnerabilidade. Mais informações em: <https://escolavilabrasil.com.br/portugues-de-acolhimento>

alinhar a teoria com a prática ao aceitar um convite para lecionar como voluntário no projeto “Escola Vila Brasil”. Assim, nos últimos seis meses, André tem dedicado seu trabalho ao ensino de português para refugiados. Com um foco especial em refugiados de países como Venezuela e Afeganistão, ele se depara com alunos que frequentemente chegam ao Brasil sem conhecimento prévio do idioma e com habilidades limitadas em inglês, o que torna o ensino, como descreve o professor, um processo gradual e adaptado às suas necessidades específicas.

Sua abordagem pedagógica enfatiza aspectos práticos e funcionais da língua, visando capacitar os alunos com habilidades essenciais para a vida cotidiana. Em vez de se concentrar apenas em aspectos gramaticais, André explica que prioriza o ensino de competências práticas, como se apresentar, elaborar currículos, realizar transações bancárias e acessar serviços de saúde.

Além de seu trabalho na Escola Vila Brasil, André também teve experiências anteriores com estrangeiros no Brasil, o que despertou seu interesse pelo PBSL. Essas experiências iniciais com estrangeiros que enfrentavam dificuldades de comunicação foram fundamentais para sua decisão de seguir essa carreira e contribuir de maneira significativa para a integração de pessoas em situação de vulnerabilidade.

3.4.

Questões éticas da pesquisa

No que diz respeito aos aspectos éticos da pesquisa, tenho ciência de que esta está inscrita no campo das Ciências Humanas e Sociais, ou seja, que ela é, como define o capítulo 1, da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), voltada “para o conhecimento, compreensão das condições, existência, vivência e saberes das pessoas e dos grupos, em suas relações sociais, institucionais, seus valores culturais, suas ordenações históricas e políticas e suas formas de subjetividade e comunicação” (CNS, 2016). Diante disso, asseguro, que sigo todas as condutas éticas desta Comissão e, mais especificamente, da Resolução nº 510, que é referente às pesquisas realizadas com seres humanos.

Dentre os preceitos éticos elaborados pela resolução, destaco, primeiramente, a consciência da relação horizontal entre pesquisador e participante, baseada no diálogo. Assim, conforme descrito no documento oficial, compreendo que “a relação pesquisador-participante se constrói continuamente no processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando reflexividade e construção de relações não hierárquicas” (CNS, 2016). Isso reforça a ideia proposta de que as entrevistas, instrumento utilizado para a geração dos dados, sejam um momento de reflexão e coconstrução entre ambos.

Do mesmo modo, também garanto o esclarecimento acerca do desenvolvimento da pesquisa e da contribuição do participante. Então, “considerando que o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante” (CNS, 2016), foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A), a partir do qual fiz o convite para a participação dos entrevistados, explicitando todos os termos adotados na pesquisa. O termo detalhou, ainda, os direitos garantidos dos participantes, visto que “a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes” (CNS, 2016). Dentre os cuidados tomados, estão incluídos, por exemplo, a não identificação e/ou o anonimato da identidade dos professores, com uso de nomes fictícios, possibilidade de desistir da pesquisa a qualquer momento e a não obrigatoriedade de responder a todas as perguntas.

No que concerne ao armazenamento e posse dos dados, saliento, também, seguir as recomendações descritas na Resolução no: 510, de 07 de abril de 2016 do CNS, Capítulo VI, referente ao *Pesquisador Responsável*, as quais reforçam sobre a posse e armazenamento dos dados. Portanto, os dados gerados ficarão em posse da pesquisadora, em computador pessoal, e armazenados pelo período de no mínimo cinco anos, sendo concedido o acesso aos participantes da pesquisa quando e/ou se solicitado.

Ressalto, ainda, os possíveis benefícios e riscos da pesquisa. Acerca dos benefícios, espera-se que com o desenvolvimento da pesquisa e com a coconstrução das entrevistas sejam criadas inteligibilidades acerca do tema e, consequentemente, esse possa ser um espaço de reflexão, reavaliação e de novos

delineamentos para os próprios participantes, para mim, enquanto pesquisadora, e para outros profissionais que também atuam, direta ou indiretamente, na área. Quantos aos riscos, entende-se que as entrevistas podem gerar determinados desconfortos aos participantes, visto que, quando narramos, estamos diante de um “processo dinâmico e situado de expor e interpretar quem somos” (Bastos, 2005, p.81), o que pode fazer com que os sujeitos, em algum momento, possam ter dificuldades tanto com relação à exposição, quanto no que diz respeito à interpretação de si, que pode fazer com que se vejam diante de informações pessoalmente significativas.

Por fim, esclareço que o projeto de pesquisa deste estudo foi, anteriormente, submetido à Câmara de ética da PUC-Rio, seguindo, assim, todos os procedimentos necessários para a realização da pesquisa de forma ética e transparente, sobretudo com os participantes que estão contribuindo com suas entrevistas. O projeto obteve aprovação da Câmara em 25 de agosto de 2023, conforme Anexo B.

3.5.

Custos e fontes de beneficiamento

Acerca dos custos e fontes de financiamento, esclareço que há um financiamento pessoal parcial desde o primeiro semestre de 2022, quando ingressei no doutorado no Programa de Estudos da Linguagem (PPGEL), a partir da bolsa VRAC-1, a mim concedida, que auxilia com o custo das taxas e mensalidades do curso. Outros eventuais custos foram de responsabilidade da pesquisadora. No entanto, não houve custos de financiamento para a realização da pesquisa em si.

3.6.

Procedimentos para análise dos dados

Nesta seção, primeiramente, apresento a proposta de *3.6.1 estruturação das análises*, as quais foram organizadas por blocos temáticos. Em seguida, disserto um pouco sobre as propostas teóricas da *3.6.2 Análise da narrativa*.

3.6.1

Estruturação das análises

O objetivo central deste trabalho é observar e refletir acerca das ideologias linguísticas que embasam as práticas docentes dos professores entrevistados. Desse modo, foram selecionados recortes das entrevistas realizadas, criando-se blocos temáticos que visam analisar as experiências do campo docente com base em diferentes perspectivas e vivências.

Os blocos temáticos a seguir apresentados nos capítulos de análise foram intitulados: (i) *Trajetórias profissionais: o caminho até o PLac*; (ii) *Conceitualização do PLAc: metodologias e/ou abordagens de ensino utilizadas e* (iii) *O professor de PLAc: Acolhimento e desafios da área*.

Como instrumento analítico me apoio nas construções narrativas dos participantes. Então, analiso as narrativas de professores cujas experiências pedagógicas estão inseridas, sobretudo, no âmbito de Português como Língua de Acolhimento. Desse modo, inicio as análises dos dados com o bloco temático (i), observando, a partir de uma perspectiva estrutural laboviana, como esses docentes constroem suas narrativas.

Ao explorar as *trajetórias profissionais* dos professores, é possível analisar as experiências e os percursos formativos que influenciam as suas práticas docentes. Esse tema se conecta diretamente ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, em que busco *analisar as perspectivas dos professores de PLAc sobre as suas experiências e práticas em sala de aula*, pois permite entender como o histórico e a formação desses professores moldam suas ideologias e abordagens no ensino de PLAc. As experiências de ensino e aprendizagem vivenciadas ao longo das trajetórias profissionais fornecem uma base importante para compreender como eles percebem e lidam com esse processo e como essas percepções se refletem nas narrativas e práticas que desenvolvem em sala de aula.

Em seguida, analiso trechos das narrativas sob uma perspectiva crítica-discursiva, refletindo sobre como os aspectos teóricos discutidos anteriormente aparecem nessas narrativas. As ferramentas teóricas que orientam a análise são baseadas em teorias da área de ideologias linguísticas, bem como a translinguagem (Canagarajah, 2004; 2013), (ii) o pluricentrismo (Muhr, 2016), e (iii) a interculturalidade (Hymes, 1972; Mendes, 2012), além das concepções

teóricas relacionadas à construção de identidade e ao conceito de indexicalidade. Essas abordagens teóricas permitem uma análise aprofundada das narrativas, evidenciando como os aspectos ideológicos, culturais e identitários se entrelaçam na prática de ensino e no uso da língua.

O segundo recorte temático proposto está intimamente relacionado ao segundo objetivo específico, no qual visio *compreender/ problematizar as ideologias linguísticas de professores de PLAc que orientam as práticas desses profissionais*. Ao buscar compreender as *metodologias e/ou abordagens* adotadas pelos professores entrevistados, é possível problematizar as ideologias linguísticas que orientam suas escolhas pedagógicas. Além disso, a análise de como os professores *conceitualizam o PLAc* ajuda a entender suas crenças sobre a língua(gem), sobre identidade e sobre o papel do ensino de línguas em contextos de acolhimento e, ainda, a revelar as influências ideológicas atreladas às suas práticas.

Por fim, o terceiro recorte temático proposto sobre *Acolhimento e desafios da área*, vislumbra as práticas que os professores desenvolvem para integrar e apoiar os alunos no processo de aprendizagem de uma nova língua, o que se conecta, também, ao meu primeiro objetivo acerca *das perspectivas dos professores* em relação ao ensino. Já ao problematizar os desafios enfrentados pelos professores no ensino de PLAc, podemos compreender como as *ideologias linguísticas* guiam suas decisões pedagógicas e estratégias de enfrentamento, alinhando-se, também, ao segundo objetivo. Os desafios revelam como as ideologias linguísticas, culturais e identitárias dos professores se materializam em situações práticas, como a adaptação do ensino às especificidades dos alunos e a resolução de questões de comunicação e integração social.

Para esclarecer acerca da proposta teórico-metodológica apoiada na análise de narrativas, contextualizo teoricamente, na seção seguinte, o campo da análise de narrativa, uma vez que objetivo analisar as perspectivas de professores de PLAc sobre as suas experiências/suas práticas em sala de aula relatadas em suas narrativas.

3.6.2

Análise da narrativa

Os estudos narrativos têm seu marco inicial com o Labov (1972), que foi pioneiro e trouxe grandes contribuições para a área de Sociolinguística. O autor definia o narrar como uma forma de recapitular histórias ao contá-las e propôs, na época, um modelo de análise narrativa a partir do modo como uma história narrada se estrutura. Para essa análise, Labov (1972) criou seis elementos que compõem o que ele chamou de “Narrativa Canônica”, que seria aquela construída com todos esses elementos, sendo eles: *resumo*, *orientação*, *ação complicadora*, *resolução*, *avaliação* e *coda*.

Para compreender brevemente a que Labov (1972) está se referindo em cada um desses elementos narrativos, podemos partir do entendimento da textualização da narrativa, em que *resumo* é o momento em que o narrador apresenta a sua história, ou seja, em que ele tem uma fala inicial que explica ao interlocutor do que irá se tratar a narrativa a ser construída. A *orientação* é o momento em que o narrador fornece informações que contextualizam a sua história, então ele descreve, por exemplo, o cenário, os participantes, o tempo em que a história se passa. A *ação complicadora* é um elemento essencial, sendo o momento em que o narrador conta o ápice de sua história, que fundamenta as motivações do porquê ele a está contando e que se relaciona com o todo que irá se desenrolar a seguir na narrativa. A *resolução*, apesar desse nome, não tem a ver com a forma como o narrador deu uma solução para a sua história, mas sim quais foram os acontecimentos que se sucederam após a ação complicadora. A *avaliação* é um elemento comumente presente em narrativas, visto que expressa como o narrador se comportou diante da experiência vivida que está sendo narrada, isto é, como ele avalia, ao recontar, o que foi vivenciado por ele. Por fim, a *coda* representa o fim da narrativa, de modo que o narrador expressa, voltando para o momento presente em que está contando a sua história, que ela chegou ao fim e que não há mais desdobramentos. Embora todos esses elementos sejam parte de uma narrativa, Labov (1972) esclarece que, para que ela seja construída, não precisa sempre conter todos esses itens, uma vez que nem toda narrativa é canônica, sendo o único elemento indispensável a *ação complicadora*, já que ela

representa o plano central da narrativa e o que justifica o fato de uma determinada história estar sendo contada.

O modelo estrutural de narrativa é um caminho teórico-metodológico para análises narrativas e pode auxiliar a visualizá-las a partir de uma perspectiva tanto mais abrangente, em seu todo, como mais particular, observando de forma minuciosa os aspectos que as compõem. Isso porque, conforme Gee ([1999], 2002), os discursos presentes nas narrativas são de ordem macro e de ordem micro, isto é, eles são construídos com base em significados amplamente compartilhados socialmente, os quais o autor chama de (D)iscursos, e são, também, elaborados em um contexto mais localizado, a partir da interação específica sobre a qual o interlocutor discursa, os quais Gee ([1999], 2002) refere-se como (d)iscursos.

Para além do aspecto estrutural, destaco o caráter crítico-discursivo das narrativas. O evento conhecido como virada narrativa que teve influência da filosofia e da sociologia (Derrida, 1976; Habermas, 1984; Heidegger, 1962; Foucault, 1972; Wittgenstein, 1953) trouxe novas perspectivas para a linguagem, tendo como elemento central a ideia de que as narrativas/discursos são construídos/influenciados/interpretados em contextos sociais (discursivos) de forma mais ampla. A partir desse momento, a linguagem não é vista mais, somente, como um instrumento que comunica, mas passa a constituir e refratar a realidade, as vivências, as identidades, as práticas sociais e culturais, havendo uma dinamicidade na construção de significados.

Ochs e Capps (2001) sugerem que, através das narrativas, construímos significados daquilo que estamos vivenciando (que já vivemos ou mesmo que ainda vamos viver) em dada interação. Desse modo, como elucida Bruner (1997), ao fazer parte de forma intrínseca das nossas experiências, o narrar nos forma, sendo através das narrativas que nós somos constituídos e vivenciamos o mundo, dando, assim, sentido para a realidade social.

Bakhtin (1981) salienta que a narrativa é um processo dialógico, o qual considera diversas vozes e perspectivas. No âmbito educacional, por exemplo, as narrativas são co-construídas a partir dos discursos dos professores e dos alunos. Nesse processo, considerando esse contexto social específico, as narrativas moldam as identidades dos sujeitos envolvidos (Bruner, 1991).

Os estudos narrativos, tanto no que diz respeito ao seu aspecto estrutural quanto ao crítico-discursivo, interligam-se ao conceito de ideologias linguísticas. Compreendo haver uma relação mútua entre as narrativas e as construções ideológicas linguísticas: ao mesmo tempo em que o narrar pode repercutir as ideologias linguísticas do narrador, estas podem influenciar o modo como ele constrói a sua narrativa, bem como a forma como ele expressa o entendimento do contexto social ao qual está inserido e/ou de suas práticas sociais.

O foco desta pesquisa são narrativas de experiências pedagógicas, pois, assim como salienta Cunha (1997), entendo que as narrativas podem acarretar em mudanças no modo como os narradores compreendem o mundo, os outros e a si mesmos, possibilitando, através do narrar, que suas práticas docentes se tornem críticas e conscientes. O processo narrativo torna-se, portanto, uma ferramenta de reflexão que abarca (D)(d)iscursos pedagógicos que apontam para a forma como a pedagogia é compreendida em seus mais diversos aspectos, que partem do conhecimento compartilhado e chegam até as experiências individuais de docência.

Assim, através da narrativa, proponho a utilização de três conceitos para pensar o fazer docente, sobretudo na área de PLAc, que é o cerne deste estudo e que traz consigo, ainda, muitos questionamentos e lacunas importantes a serem observadas, vislumbrando o desenvolvimento de novos debates e contribuições para a área. Acredito que as noções de indexicalidade, construção identitária e metapragmática podem contemplar um olhar crítico para a prática docente de PLAc, partindo de uma perspectiva mais social para uma mais individual.

O conceito de indexicalidade, cunhado por Silverstein (2003), sugere que todo signo aponta para algo. Esse “apontar” envolve tanto dinâmicas micro, quanto macro, isto é, locais e translocais. De acordo com Pontes (2009, p. 29), a indexicalidade é o “processo pelo qual relacionamos enunciados a momentos, lugares e pessoas em determinadas circunstâncias”. Assim, podemos entender que os discursos sempre partem de um significado social já construído. Essa concepção está relacionada, também, com o que De finna e Georgakopoulou (2012) chamaram de continuidade narrativa, que, segundo as autoras, seria a ideia de que uma história surge sempre de um contexto já vivenciado/narrado. Desse modo, parte-se de um lugar já conhecido mais particularmente pelo autor, que envolve aspectos macrosociais compartilhados no âmbito social.

Segundo Linde (1993, p. 98), “a narrativa é um recurso significativo para criar nosso senso interno e privado de identidade e (...) um recurso importante para transmitir essa identidade e negociá-la com os outros”. Desse modo, a narrativa pedagógica funciona como um mecanismo que colabora com o processo de construção de uma identidade docente. Como elucida Oliveira (2011), contando sua história, um professor pode se apropriar dela.

Destaco que me apoio em um entendimento de identidade alinhado à proposta de performance amplamente discutida por Goffman ([1985] 2002). A concepção de identidade enquanto performance sugere que esta não é algo fixo ou essencial, mas sim uma construção social que emerge através das interações e das representações de si que indivíduos fazem em diferentes contextos. Podemos considerar a construção da identidade docente, à luz de Goffman ([1985] 2002), como um processo performático, no qual o professor se apresenta de acordo com as expectativas do contexto educacional em que atua. Assim, o docente constrói e negocia sua identidade através dessas performances com base em suas ideologias linguísticas, as quais direcionam suas práticas pedagógicas. As narrativas, por sua vez, incentivam a percepção, ao narrar, de como essas identidades são construídas e, conseqüentemente, performadas.

Trago, ainda, a ideia de metapragmáticas, também proposta por Silverstein (1993), que, segundo o autor, seriam os processos reflexivos que elaboramos para conseguirmos atribuir significados para as nossas ações e para as dos outros, bem como para pensarmos em como nós as percebemos. Portanto, de forma entrelaçada à indexicalidade e às construções identitárias, a proposta de trazer as metapragmáticas nesta pesquisa surge como uma forma de desenvolver um trabalho metalinguístico, no qual professor-participante-entrevistado possa, a partir da construção narrativa, refletir sobre os eventos sociais, sobretudo do cenário educacional, pensando sobre os signos macrossociais para os quais apontam suas práticas docentes e sobre como isso influencia suas construções identitárias enquanto professores.

Uma história, ao ser contada, é carregada de sentidos e significados para o seu narrador, o que significa que os (D)(d)iscursos produzidos nas narrativas expressam crenças, ideologias e, conseqüentemente, histórias de vida que justificam as formações desses modos de pensar e/ou se posicionar, bem como retratam suas identidades. Desse modo, os estudos narrativos contribuem neste

trabalho como um caminho para observar, através das narrativas, de que modo os narradores compreendem suas trajetórias, ou seja, como construíram suas próprias identidades enquanto docentes e, mais especificamente, da área de PLAc.

É evidente que toda área de educação requer consciência crítica do professor, mas dou ênfase à sensibilidade requerida pelo docente da área de PLAc, que a meu ver, inevitavelmente, coloca em jogo nossas formações e nossa capacidade de atender demandas tão complexas como a área exige. Ao se elaborar uma narrativa, ela precisa ter o que Bruner (1990/1997) chamou de elemento de excepcionalidade, isto é, deve haver uma motivação, um porquê de a história estar sendo contada. O elemento de excepcionalidade que busquei nesta pesquisa evidenciou-se a partir do momento em que os professores participantes aceitaram o meu convite para realizar a entrevista, pois expressa a necessidade de reportar aspectos e vivências da área docente em PLAc que são compartilhados por nós, a começar, justamente com esse questionamento: e nós?

Portanto, utilizei-me da proposta estrutural laboviana para observar como os professores narram as trajetórias docentes que os levaram até o PLAc, bem como uma forma de enxergar o modo que eles percebem a si mesmos diante desse percurso para resultar nos lugares que hoje ocupam. Em complemento, observo os elementos discursivos que compõem suas narrativas e os significados construídos por eles acerca de suas formações.

No capítulo a seguir, inicio as análises trazendo trechos das narrativas dos professores participantes, em que eles compartilham suas trajetórias profissionais até chegarem no PLAc. Neste primeiro momento, o foco analítico das narrativas foi baseado na proposta estrutural laboviana.

4.

Trajetórias Profissionais: o Caminho até o PLAc

Dando início à análise de dados, no primeiro bloco temático *Trajetórias profissionais: o caminho até o PLAc*, trago as narrativas de Giovana, Ana, Amélia e André, as quais contam um pouco de suas trajetórias até começarem a atuar na área de Português como Língua de Acolhimento. Proponho, para este primeiro capítulo, uma análise a partir de duas perspectivas: a estrutural com foco em fases de textualização da narrativa Laboviana (1972), em conjunto com uma visão analítica crítica-discursiva dos conteúdos das narrativas (Bruner, 1991, 1997; Bakhtin 1981; Ochs e Capps, 2001;).

Iniciando a análise com a história contada por Giovana, vemos que ela constrói uma narrativa canônica, isto é, que contém todos os elementos de uma narrativa propostos por Labov (1972). Notamos isso ao longo de sua narrativa, a começar pelo momento inicial, no qual Giovana apresenta o *Resumo* de sua narrativa, explicando aos interlocutores sobre o que ela irá tratar, como podemos observar nos trechos “a minha formação como professora de português, especificamente, ela começou na graduação” (Excerto 1, linhas 1 a 3).

“Hoje em dia eu faço doutorado e sou voltada para o português língua de acolhimento” - Giovana (Excerto 1)

Giovana	1	Então, a minha formação como professora de
	2	português, especificamente, ela começou na
	3	graduação. Eu fiz a disciplina que a UFF
	4	oferece, porque não tem na nossa grade, né?
	5	Como obrigatória. Depois dessa disciplina, fiz
	6	a seleção para monitoria e fui trabalhar com os
	7	PEC- G's, que são, que é o Programa Estudante
	8	Convênio de Graduação, que são alunos que vêm
	9	de países, que eles dizem, né... em
	10	desenvolvimento, que são países
	11	majoritariamente da África e da América Central
	12	pra estudar português aqui no Brasil e depois
	13	cursar uma graduação. Então esse foi o meu
	14	primeiro contato com o português língua
	15	estrangeira, foi a minha prática docente,
	16	basicamente com esse grupo. Depois, eu fui,
	17	depois de ter passado por diversas outras
	18	experiências, com alunos do intercâmbio, com
	19	alunos, é, em cursos privados, com alunos em
	20	imersão, com alunos não estando no Brasil,
	21	preparatórios pra prova de proficiência de
	22	português, o Celpe-Bras, surgiu uma questão no

23	curso que eu trabalhava, de fazer um curso para
24	os refugiados, porque, na época, né, os
25	refugiados estavam em evidência, por assim
26	dizer. E depois do movimento que teve, dos
27	haitianos aqui no Brasil, aí depois com os
28	sírios, a terem uma evidência maior e, esse
29	curso, ele resolveu fazer uma turma específica
30	com um valor simbólico pra esses alunos, pra
31	inserção no português e aí eu me deparei, né,
32	com o português como língua de acolhimento, que
33	até então era um conceito que eu não conhecia,
34	que eu não tinha essa vivência. Durante esse
35	curso, foi a primeira vez que a gente teve o
36	contato realmente com a questão da língua de
37	acolhimento, né, mas, antes disso, não a
38	primeira vez que eu tive, muito entre aspas, a
39	oportunidade de trabalhar com imigrantes,
40	porque, foi uma das questões que me fizeram,
41	como posso dizer, me direcionar pra esse lado,
42	que foram processos seletivos que aconteciam
43	para dar aula de português para refugiados na
44	cidade de São Paulo. Vou explicar um pouquinho
45	melhor... eu sou criada em São Paulo, minha mãe e
46	meu irmão moram em São Paulo e eu moro em
47	Niterói, vim fazer universidade e acabei
48	ficando por aqui. E durante o ano de, se não me
49	engano, 2018, 17 ou 18, eu recebi, sempre
50	recebi muita oferta de trabalho, seleção de
51	português, e uma das que eu recebi, que era de
52	São Paulo, oferecido pela prefeitura de São
53	Paulo, era pra dar aula pra esse grupo de
54	refugiados que estavam chegando na cidade e era
55	uma hora/aula muito boa, muito boa mesmo, era
56	coisa, sei lá, na época, 90 reais a hora aula,
57	que, pra gente, né? que recebia 1/3 disso, era,
58	tipo, maravilhoso. E eu falei: "nossa, vou
59	juntar minha documentação, eu sei a região que
60	é, era um processo da prefeitura de São Paulo,
61	vamos ver...". Quando eu peguei o edital pra ver,
62	primeiro, assim, você não precisava ter
63	formação pra dar aula, você só precisava do
64	ensino médio, pra ser coordenador, você tinha
65	que ter uma graduação, mas não interessava a
66	área e as aulas era assim, só quando tivesse
67	local e público. Então, assim, você era
68	contratado para dar, sei lá, 60h/aulas, mas, em
69	uma semana, você conseguiria dar 3, na outra
70	semana conseguiria dar 10. Então, era uma coisa
71	super, assim, inconstante, você não tinha
72	regularidade, você não tinha uma formação e foi
73	o que me questionou, que começou a me surgir as
74	dúvidas "como? que tipo de português estava
75	sendo ensinado para essas pessoas? como estava
76	sendo esse processo de formação? o que que tava
77	acontecendo que existia essa necessidade, essa
78	demanda de procurar pessoas que não são
79	especializadas na área pra ensinar o português
80	com essa urgência?". Foi o primeiro fato que me
81	fez querer fazer uma pós-graduação nesse tema,
	porque hoje em dia eu faço doutorado e sou

	82	voltada para o português língua de acolhimento,
	83	mas com análise de materiais didáticos.

No excerto 1, a professora compartilha informações que contextualizam a sua história, apresentando-nos a *Orientação* de sua narrativa. Podemos observar, nos trechos destacados abaixo, que ela apresenta os cenários nos quais se passam sua trajetória, que se iniciou na UFF (excerto 1, linha 3) e se estendeu para outros cursos, como preparatórios (excerto 1, linha 19); bem como os participantes - alunos que são de países majoritariamente da África (excerto 1, linha 10), alunos em cursos privados, alunos no Brasil e fora do Brasil e refugiados (excerto 1, linhas 17 a 22):

“Eu fiz a disciplina que a UFF oferece” (excerto 1, linhas 3 e 4);

“alunos que vêm de países, que eles dizem, né... em desenvolvimento, que são países majoritariamente da África e da América Central pra estudar português aqui no Brasil” (excerto 1, linhas 8 a 12);

“Depois, eu fui, depois de ter passado por diversas outras experiências, com alunos do intercâmbio, com alunos, é, em cursos privados, com alunos em imersão, com alunos não estando no Brasil, preparatórios pra prova de proficiência de português” (excerto 1, linhas 16 a 22);

Giovana nos situa, ainda, sobre o tempo em que se passa sua história, trazendo em sua narrativa, (D)iscursos que, como conceituados por Gee ([1999], 2002), evidenciam aspectos de ordem macro que dizem respeito a eventos sócio-históricos dos países Haiti e Síria. Notamos isso, pois ela menciona que seu primeiro contato com o PLAc foi quando houve o fluxo migratório dos haitianos para o Brasil e, posteriormente, dos sírios (excerto 1, linhas 17 e 18), indexando a migração desse público ocasionada, sobretudo, pelo terremoto de 2010 ocorrido no país (Handerson, 2015) e pela Guerra na Síria (Valle, Bonomo e Brasil, 2023), em 2011, respectivamente, conforme narrado no trecho abaixo:

“os refugiados estavam em evidência, por assim dizer. E depois do movimento que teve, dos haitianos aqui no Brasil, aí depois com os sírios, a terem uma evidência maior e, esse curso, ele resolveu fazer uma turma específica com um valor simbólico pra esses alunos” (excerto 1, linhas 25 a 30)

Após nos orientar, Giovana apresenta a *Ação Complicadora* de sua narrativa, na qual ela fundamenta as motivações de estar contando sua história e, consequentemente, apresenta o ponto de partida da trajetória profissional no

âmbito do PLAc, como podemos ver no trecho “aí eu me deparei, né, com o português como língua de acolhimento, que até então era um conceito que eu não conhecia, que eu não tinha essa vivência” (excerto 1, linhas 31 a 34).

Após a *Ação Complicadora*, Giovana volta a nos apresentar uma orientação em sua narrativa, contextualizando o interlocutor acerca do caminho trilhado, mas, neste momento, traz um recorte de sua vida pessoal, como podemos ver no trecho “Vou explicar um pouquinho melhor... eu sou criada em São Paulo, minha mãe e meu irmão moram em São Paulo e eu moro em Niterói, vim fazer universidade e acabei ficando por aqui. (...)” (excerto 1, linhas 44 a 48). A seguir, a participante nos apresenta a *Resolução* de sua narrativa, mostrando o que aconteceu em sua trajetória profissional depois de ter “se deparado” com o PLAc, sendo o elemento motivador principal um curso da prefeitura de São Paulo que estava em busca de professores de português para refugiados, conforme ela narra a partir de

“E durante o ano de, se não me engano, 2018, 17 ou 18, eu recebi, sempre recebi muita oferta de trabalho, seleção de português, e uma das que eu recebi, que era de São Paulo, oferecido pela prefeitura de São Paulo...” até “...Então, assim, você era contratado para dar, sei lá, 60h/aulas, mas, em uma semana, você conseguiria dar 3, na outra semana conseguiria dar 10” (excerto 1, linhas 48 a 70).

Após contextualizar sobre como o PLAc começou a fazer parte de sua prática docente, Giovana faz uma *Avaliação* da situação experienciada, expressando que se questionou sobre a oferta da vaga de professor e sobre as ideologias e metodologias de ensino que estavam sendo pleiteadas pela instituição que demandou os professores naquele momento. Tal questionamento pode ser observado no trecho:

“e foi o que me questionou, que começou a me surgir as dúvidas “como? que tipo de português estava sendo ensinado para essas pessoas? como estava sendo esse processo de formação? o que que tava acontecendo que existia essa necessidade, essa demanda de procurar pessoas que não são especializadas na área pra ensinar o português com essa urgência?” (excerto 1, linhas 72 a 80).

Nessa parte da narrativa, ressalta-se o que defende Cunha (1997) acerca das possíveis mudanças no modo de ver o mundo, os outros e a si mesmo que podem ocorrer ao narrar. Giovana demonstra sua inquietude ao refletir sobre a

oferta da vaga, bem como com as aparentes e prováveis bases ideológicas e metodologias do curso ofertado, desenvolvendo e explicitando, em contraste, suas próprias ideologias, as quais partem de um olhar crítico e consciente de sua prática docente. Assim, vemos como a professora se comportou diante do estranhamento da oportunidade e como ela a avalia, hoje, ao narrar o que viveu, o que resulta, consequentemente, na *Coda* de sua narrativa.

Conforme proposto por Labov (1972), uma narrativa canônica, como é o caso da de Giovana, contém todos os elementos mencionados e destacados anteriormente, sendo a *Coda*, o elemento final desse tipo de narrativa. O autor explica que, neste momento, o narrador finaliza sua narrativa voltando para o momento presente em que está contando a sua história, que é exatamente o que faz Giovana, após explicar no que todas essas vivências resultaram, como vemos no trecho “hoje em dia eu faço doutorado e sou voltado para o português língua de acolhimento, mas com análise de materiais didáticos” (excerto 1, linhas 82 e 83), tendo o seu doutorado na área sido motivado por essa trajetória.

Quando Giovana apresenta a finalização de sua narrativa, através da *Coda* destacada no parágrafo anterior, podemos entender que a professora elabora metapragmáticas visto que, como proposto por Silverstein (1993), autor que cunhou o conceito, ela desenvolveu reflexões que deram significados para suas ações. No contexto de sua narrativa, tais processos metapragmáticos permitem o entendimento do questionamento dela acerca do estranhamento da oportunidade da vaga para dar aulas em São Paulo (excerto 1, linhas 47 e 52) e da motivação que resultou no porquê de ela ter feito doutorado na área de PLAc. Vemos, portanto, que esses processos reflexivos influenciam na construção identitária docente de Giovana, já que ela se especializou na área também devido a eles.

A narrativa baseada na proposta de Labov (1972), embora não exija todos os elementos de sua estrutura, ao ser construída de modo canônico, revela não apenas uma organização estrutural, mas também a maneira como o narrador compreende aquilo que está contando. Giovana é uma professora, atualmente, já doutora e a canonicidade de sua narrativa expressa sua experiência e sua maturidade docente. Giovana, ao construir sua narrativa dessa forma, demonstra uma postura crítica e reflexiva acerca de suas ideologias linguísticas, na qual ela expressa a clareza das problemáticas observadas e vivenciadas em sua trajetória,

tanto teórica quanto prática, que determinam, hoje, sua forma de atuar, de perceber, de questionar e de compreender as especificidades do PLAc, como ela explicita ao longo de sua história.

Ana (excerto 2) diferentemente de Giovana não apresenta uma narrativa canônica, mas, podemos dizer que constrói uma narrativa aos moldes labovianos, uma vez que o próprio autor estabelece que para uma história ser considerada uma narrativa, ela não precisa ter todos os elementos por ele classificados, mas deve, essencialmente, ter uma *ação complicadora*, o que podemos ver na narrativa dessa participante.

“eu tenho interesse em ser uma voluntária” - Ana (excerto 2)

Ana	1	Então, eu dava aula de inglês instrumental aqui no
	2	Brasil, é? Em cursos técnicos. Aí é, nós mudamos, né?
	3	Eu e o meu marido na época, mudamos para o Canadá, a
	4	gente saiu do Brasil, foi para o Canadá, aí lá no
	5	Canadá eu comecei a dar aula de português, porque lá
	6	não fazia mais sentido dar aula de inglês, né? Aí uma
	7	amiga me apresentou esse universo, né, do PLE, dando
	8	aula de português lá, e eu adorei, né? Eu já tinha eu,
	9	eu sou formada em letras-inglês, mas eu tinha uma pós
	10	em português, uma inglês e uma em português, então eu
	11	tinha, né, o domínio do português e comecei lá. Assim,
	12	adorei, foi o que me preencheu. Até porque, né? Não
	13	tinha filhos na época. Eu precisava de alguma coisa,
	14	né? Pra usar o meu horário lá, o meu tempo. E aí depois
	15	nós fomos pro Japão. Aí no Japão eu voltei com as aulas
	16	de inglês, voltei a dar aula de inglês para brasileiros
	17	lá. E tem 2 anos que nós voltamos para o Brasil. E aí,
	18	agora, aqui no Brasil, o que é que eu vou fazer, né? Eu
	19	voltei para o português, com aulas online com
	20	estrangeiros. O trabalho com Plac mesmo, é, eu vi no
	21	LinkedIn alguma coisa do Hospital Albert Einstein sobre
	22	uma parceria que eles estavam tendo com a ONG para
	23	refugiado que estou. As aulas de português para esses
	24	refugiados que o hospital queria, né? Queria contratar,
	25	queria inserir eles no mercado e outras empresas
	26	também. Então eu achei fantástico aquilo, né? Achei
	27	super legal. E coloquei lá no post uma resposta, olha,
	28	eu tenho interesse em ser uma voluntária. E daí ao que
	29	é hoje a minha coordenadora, né? Ela ouviu o post,
	30	respondeu. Eu já tinha feito vários cursos com ela, né?
	31	Cursos de PLE. Mas ela viu o meu <i>post</i> e falou, ó, temos
	32	uma vaga de voluntária aí para ti, então tem 6 meses
	33	que eu estou lá com essa ONG, né? E as minhas aulas são
	34	100% online, então eles têm os professores presenciais
	35	lá em São Paulo e eu sou a única professora online do
	36	projeto.
	37	
	38	
	39	

Podemos dizer que Ana já inicia sua narrativa nos apresentando sua *ação complicadora*, pois ela relata o trajeto percorrido até chegar em sua atuação com o PLA e, posteriormente e mais especificamente, até o PLAc. Ana parte do início de seu percurso profissional, e conta o que aconteceu em seguida, que justificará como e o que a faz atuar, hoje, no PLAc. Dessa forma, Ana começa narrando que dava aulas de inglês instrumental aqui no Brasil (excerto 2, linha 1), em seguida conta que foi morar no Canadá com o marido (excerto 2, linha 3), onde uma amiga apresentou o PLE (excerto 2, linhas 6 e 7) e, posteriormente, foi para o Japão (excerto 2, linha 16); de lá, retornou ao Brasil há dois anos, quando iniciou sua atuação no PLAc (excerto 2, linha 18).

Além disso, a narrativa de Ana também traz elementos que nos *orientam* acerca de alguns espaços que compõem a sua narrativa (Brasil, Canadá, Japão) e de algumas pessoas, como seu marido, que foi a motivação de sua ida ao Canadá e sua amiga de lá, que a apresentou à área de PLE, apresentando em ambos os momentos a *orientação* de sua narrativa. Em seguida, fazendo um recorte para a área de PLAc, Ana conta como conheceu o atual projeto em que dá aulas para refugiados. Segundo ela, foi através de uma postagem no *Linkedin* que ela encontrou a oportunidade para atuar como voluntária (excerto 2, linhas 21 a 27). Então, vemos, também que compõe a *orientação* de sua narrativa, seu novo público (refugiados), sua nova situação de trabalho (voluntária para uma ONG), o tempo que mostra o período de sua atuação (6 meses) ainda em curso (linhas 33 a 35) e como essa participação ocorre (*online*) (excerto 2, linha 36).

Apesar de conter *ação complicadora* e *orientação*, não há, nesse momento inicial da narrativa de sua trajetória, nenhum outro elemento narrativo proposto na estrutura laboviana, pois não encontramos nela um resumo, avaliação, resultado, nem coda.

Podemos vislumbrar, também, nas partes destacadas no excerto 2, que Ana nos apresenta o componente essencial de sua história que justifica o porquê de ela estar contando. Ao se deparar com as oportunidades de atuar com PLA/PLAc, a professora se mostrou muito interessada e motivada. Em suas falas “Assim, adorei, foi o que me preencheu.” (excerto 2, linhas 13 e 14) e “Então eu achei fantástico aquilo, né? Achei super legal. E coloquei lá no post uma resposta, olha, eu tenho interesse em ser uma voluntária.” (excerto 2, linhas 28 a 30) podemos observar o que Bruner

chamou de elemento de excepcionalidade, uma vez que expressam a motivação de Ana não só para reportar sua história, mas marcam, também, sua satisfação em atuar na área, tal como foi sua disponibilidade para participar da pesquisa e para falar de suas experiências docentes.

A construção da narrativa de Amélia (excerto 3) se assemelha um pouco com a de Ana. Apesar de ambas não terem elaborado narrativas canônicas, podemos visualizar narrativas nos moldes labovianos, visto que são constituídas de alguns elementos narrativos propostos pelo autor (conforme descrito na seção 3.6.2), incluindo, essencialmente, a *ação complicadora* da narrativa.

“A minha trajetória de ensino começou dentro do curso mesmo, quando eu fiz um trabalho voluntário num projeto de acolhimento” - Amélia (excerto 3)

Amélia	1	Então, é... em 2017, no segundo semestre de 2017, eu
	2	ingressei na Universidade de Brasília pelo curso
	3	de Letras/ Português do Brasil como Segunda
	4	Língua, que é um curso específico para ensino de
	5	português para não falantes, né? Que não possuem
	6	português como língua materna. A minha trajetória
	7	de ensino começou dentro do curso mesmo, quando eu
	8	fiz um trabalho voluntário num projeto de
	9	acolhimento para ensino de português para
	10	refugiados aqui em Brasília, chama “projeto
	11	acolher”. E lá eu fui professora voluntária,
	12	assistente, né? De sala, enfim. Então, eu ajudava
	13	os professores a dar aula de português para para
	14	os estrangeiros, para os alunos, e eram sempre
	15	grupos, né? Turmas de estrangeiros. Então eu não
	16	tinha, a princípio, não tinha um contato
	17	específico com esses alunos, né? Pra saber a
	18	necessidade de cada um. Então, sempre, a
	19	princípio, eu sempre tive um panorama geral,
	20	assim, da necessidade da turma, né? Mas, com o
	21	passar do tempo eu fui tendo aulas, dando aulas,
	22	né, particular em outro projeto que atualmente eu
	23	sou tanto assistente administrativa quanto
	24	professora, que é a “Vila Internacional”, não sei
	25	se você conhece. E aí eu comecei a dar aula e em
	26	seguida os estágios e tudo mais. Durante a
	27	pandemia que eu comecei a dar aula
	28	profissionalmente. Eu comecei com uma criança de 4
	29	anos e aí foram me chegando pessoas de outras
	30	nacionalidades. E hoje eu atendo acho que uns 12
	31	alunos. Mas é tanto separadamente, individual, e é
	32	junto. Aulas online e aulas presenciais em
	33	Brasília e é um individual. Depois que eu comecei
	34	a dar aula profissionalmente não trabalhava só com
	35	refugiados, não. Aí o público é diverso, né? Desde
	36	filhos de brasileiros que moram fora do Brasil.
	37	Estrangeiros que querem, né? Aprender, se
	38	comunicar em português, trabalhar no Brasil.

Antes de apontar a *ação complicadora* presente na narrativa de Amélia, destaco alguns aspectos da narrativa que nos localiza na história da participante. Dentre eles, podemos mencionar o aspecto temporal, quando ela diz que ingressou na universidade em 2017 (excerto 3, linhas 1 e 2) e que foi no período da pandemia que começou a dar aulas profissionalmente (excerto 3, linhas 26 e 28); o aspecto espacial, quando ela conta que estudou na Universidade de Brasília (excerto 3, linha 2); as pessoas que compõem sua narrativa, quando ela menciona seu público de alunos, que são estrangeiros, incluindo refugiados (excerto 3, linhas 30 a 35); e, por fim, o aspecto situacional de sua narrativa, em que podemos destacar a participação de Amélia em projetos sociais para refugiados, tais como o Projeto Acolher (excerto 3, linha 9) e o Projeto Vila Internacional (excerto 3, linhas 21 e 22), os quais marcam a sua trajetória profissional.

Podemos dizer que o último aspecto -situacional- destacado no parágrafo anterior também está relacionado com a *Ação Complicadora* da narrativa de Amélia, pois é a partir dessa etapa narrativa que a participante cria uma sequência de acontecimentos que explicam e/ou contextualizam a sua história, bem como criam um panorama para que haja uma continuação da narrativa. No trecho “A minha trajetória de ensino começou dentro do curso mesmo” (excerto 3, linhas 6 e 7), vemos que Amélia inicia sua narrativa e que, em seguida, apresenta, então, como ocorreu essa trajetória: (i) iniciando sua formação em Letras na UnB (excerto 3, linhas 1 e 2); (ii) participando como voluntária de um projeto de acolhimento (linha 8); (iii) na pandemia, iniciou dando aulas profissionalmente (excerto 3, linha 31); (iv) atualmente participa como assistente administrativa e professora em outro projeto (excerto 3, linhas 23 a 24).

Na narrativa de Amélia observamos a visão que a professora tem de sua trajetória em andamento. Apesar de ter se graduado especificamente em Português como Segunda Língua, o que significa que ela tem uma formação na área, destaca-se a carência de aspectos relacionados ao PLAc nessa formação. A professora demonstra essa percepção em sua fala “Depois que eu comecei a dar aula profissionalmente não trabalhava só com refugiados, não.” (excerto 3, linhas 33 a 35). Neste trecho, vemos que Amélia cria um contraste entre um “atuar profissionalmente” e “atuar com refugiados”, expressando um entendimento de que há diferentes formas de atuar em cada um desses contextos. Tal concepção pode ser reforçada pela predominância do

voluntariado na área de PLAc, que não só se compõe comumente por brasileiros, ainda que sem formação em Letras, devido a própria demanda, como também por professores, mas sem remuneração.

Felipe inicia sua narrativa nos *orientando*, isto é, trazendo aspectos referentes ao tempo, espaço e personagens da sua narrativa. O professor explica que a sua motivação para ter chegado ao português como uma língua adicional foi sua ida ao Peru para acompanhar a pessoa com quem estava se relacionando na época. Ele explica que, ainda que tenha se separado, permaneceu no Peru e, após conhecer um professor de um instituto, foi convidado para dar aulas para uma turma de peruanos que estavam se preparando para a realização do Celpe-Bras (excerto 4, linhas 1 a 6). Nesse momento, entendemos que sua história se passa em situação de imersão no Peru, com alunos que buscavam, nesse contexto, o português como uma língua adicional.

“é diferente você trabalhar com uma pessoa que tenha necessidade de usar a língua, né?” - Felipe (excerto 4)

Felipe	1	Na verdade eu vim acompanhado de uma pessoa que veio
	2	fazer um trabalho aqui e depois eu acabei me
	3	separando. E fiquei aqui no Peru. Eu conheci um
	4	professor. É de um instituto em que ele me convidou
	5	para fazer um trabalho com ele, com uma turma de
	6	peruanos que iriam fazer o CELPE. Então ele falou,
	7	você poderia me dar um apoio? A turma é final de
	8	semana, é para gravar a conversa com eles. E fazer
	9	mais ou menos aquela entrevista do Celpe Bras, né?
	10	Com os elementos provocadores e tudo. Falei, não,
	11	sem problema. E ali eu fiquei com ele durante 2
	12	meses. E depois desse trabalho, o diretor do
	13	instituto me convidou para trabalhar dando aula de
	14	português para os peruanos. Só que eu não tinha a
	15	formação, né? Docente, né? Então é, mas mesmo assim,
	16	eu fiquei ali trabalhando por 3 anos. E aí depois
	17	com a pandemia. Eu, eles me desligaram do instituto.
	18	E aí que eu fui buscar a minha formação docente. E
	19	no momento eu estou no final do curso de Letras. Eu,
	20	eu já estou no final. E claro, eu sempre tive o
	21	português, como língua de acolhimento
	22	principalmente, né? Nesses últimos anos. É, tem sido
	23	muito forte pela questão da imigração, né, da. Dos
	24	refugiados, né? Então isso é. Aparece muito o tempo
	25	todo, né? E é uma necessidade, né? Bastante
	26	preocupante, né? Para esses estrangeiros que estão
	27	vivendo no Brasil, enfim. Mas eu, na verdade, fui
	28	trabalhar com PLAc para cumprir as minhas horas de
	29	estágio. Eu tentei fazer a faculdade no Brasil, aqui
	30	no Peru, mas foi muito burocrático e eu acabei me
	31	inscrevendo num curso no Brasil 100% online. Eu não
	32	poderia fazer conjugar com outra língua, porque
	33	teria que ser semipresencial ou presencial. Então eu

34	não tinha escapatória, né? Aí eu, porque eu gostaria
35	muito de fazer conjugado com o espanhol, já que eu
36	estou no Peru, né? Então, enfim, então eu fui
37	atender esses alunos de PLAc. Eu, eu, na verdade, eu
38	atendi esses alunos no curso básico e no curso
39	intermediário. Eu não me lembro se eu cheguei a ir
40	para o avançado, porque houve uma desistência de
41	alguns alunos. E aí eram muito poucos. E aí ele
42	juntou com outro professor. Na verdade, eu não me
43	lembro muito bem. Mas foi uma experiência para mim
44	muito valiosa, porque é diferente você trabalhar com
45	uma pessoa que tenha necessidade de usar a língua,
46	né?

Após nos orientar, Felipe apresenta a *Ação Complicadora* de sua narrativa, contando que, ao ter sido desligado do instituto em que começou dando aulas devido à pandemia, o professor foi, então, buscar sua formação docente na área de português: “eu fiquei ali trabalhando por 3 anos. E aí depois com a pandemia. Eu, eles me desligaram do instituto. E aí que eu fui buscar a minha formação docente” (excerto 4, linhas 16 a 18) tendo chegado, mais especificamente, ao PLAc em seu estágio obrigatório (excerto 4, linhas 27 e 29). Esse elemento narrativo expressa a sua motivação para estar compartilhando sua trajetória, trazendo uma sequência de fatos que influenciaram na construção de sua identidade docente, sobretudo na área de PLAc: sua mudança para o Peru, o convite para dar aulas no instituto, a pandemia, a busca por sua formação em Letras e, finalmente, suas horas obrigatórias de estágio.

Ao longo da narrativa em que Felipe nos conta sua trajetória profissional, vemos que ele faz uma *Avaliação* acerca do seu contexto de atuação. O professor caracteriza sua experiência como *valiosa* (excerto 4, linha 49) e reflete sobre o aspecto compulsório do processo de aprendizagem no PLAc, sendo um diferencial desse contexto, como explicitado em sua fala “é diferente você trabalhar com uma pessoa que tenha necessidade de usar a língua, né?” (excerto 4, linhas 44 a 46).

Na narrativa de Felipe, é possível notar que o professor se alinha ao que se destaca na narrativa de Amélia acerca do âmbito do ensino de PLAc, da formação de professores e também ao que é comentado pela professora Giovana em sua narrativa: a atuação sem exigência de uma formação. O professor Felipe ao atuar e perceber as especificidades não só do PLAc como do PLA como um todo, buscou sua formação em Letras. Todavia, vemos, em sua narrativa, que ele inicia sua

carreira docente na área antes disso. Assim, a trajetória de Felipe é marcada pela percepção sobre a necessidade de uma formação na área e por sua atuação no campo docente que começa mesmo antes de sua formação. Nas ponderações de Amélia e Felipe vemos indícios da precariedade da área e da profissionalização, bem como indícios de uma política linguística falha.

Assim como Felipe, Pedro inicia sua narrativa nos *orientando* e trazendo elementos que contextualizam a sua história. Ele começa contando de onde veio sua motivação para entrar no curso de Letras, que foi sua professora do ensino médio (excerto 5, linhas 2 e 3). Pedro traz, assim, as pessoas que fazem parte de sua narrativa, bem como os espaços (Faetec e UFRJ) e a situação em que ela é pensada, sendo seu contexto de estudante que estava saindo do ensino médio e iniciando a faculdade.

“Os professores, eles, às vezes, eles se dobram em 5” - Pedro (excerto 5)

Pedro	1	Então eu fiz Faetec, né? Eu fiz informática, eu
	2	gostei muito de português, a professora do último
	3	ano me encantou, eu sempre tive esse interesse
	4	por idiomas, tipo línguas. Então, quando eu fiz o
	5	Enem, eu optei por fazer Letras mesmo, na UFRJ.
	6	Eu entrei inicialmente com Latim, gostei muito de
	7	latim, porque era muita lógica, né? Porém, eu fui
	8	para literaturas. Enquanto isso, eu não tinha
	9	nenhum contato com PLAC, não sabia o que era a
	10	PLE, eu não tinha contato com nada disso. Para
	11	mim professor de Letras era aquele professor de
	12	sala de aula, eu tinha essa visão, e aí foi
	13	quando eu entrei em contato com o árabe. Eu falei
	14	assim “Ah, não é possível, eu vou ter que mudar
	15	de curso, eu vou ter que ir para o árabe”.
	16	Normalmente é o inverso, né? O pessoal sai do
	17	árabe porque é um pouco difícil e vai para
	18	literaturas, vai para inglês, mas eu me encantei
	19	pelo departamento, departamento super me acolheu.
	20	Aí veio a pandemia, né? Esse foi o contexto
	21	pandêmico. Aí na pandemia eu comecei a puxar
	22	árabe 1, árabe 2, porque eu tinha um pouco assim
	23	de medo de língua na universidade. Eu achava que
	24	era uma coisa muito acadêmica, mas eu vi que não,
	25	era uma coisa que tinha como dialogar. Eu comecei
	26	a dar aula de árabe, língua estrangeira, CLAC, na
	27	UFRJ. E aí durante o árabe tinha essa questão de
	28	ir pessoas em refúgio, de refugiados. Minha
	29	professora sempre me falava dessa questão, porque
	30	o meu curso de árabe eu vejo que é um curso muito
	31	mais do que linguístico, tem muita política
	32	envolvida, tem questão da Palestina, a questão de
	33	refugiados sírios, então é história, é geografia,
	34	é ciências sociais, é uma é uma formação
	35	interdisciplinar. Os professores, eles, às vezes,

36	eles se dobram em 5, em 3 para dar conta de tudo
37	porque é bem puxado. E foi quando em 2022, quando
38	voltou presencialmente, eu me candidatei para
39	Cáritas em fevereiro. Eu falei assim "Ah, eu vou
40	tentar". Eu não estava confiante. Foi quando eu
41	soube, né, de trabalhar com com língua de
42	acolhimento. E aí, foi minha primeira
43	experiência.

No decorrer de sua narrativa, Pedro traz em sua fala “enquanto isso, eu não tinha nenhum contato com PLAc, não sabia o que era a PLE, eu não tinha contato com nada disso” (excerto 5, linhas 8 a 10) sua *Ação complicadora*, uma vez que ele explicita, a priori, seu desconhecimento pela área, para, posteriormente, trazer a sequência de fatos que o levaram até o PLAc. Dentre os fatos, Pedro assinala que entrou no curso de Latim, mudou para literaturas, depois, novamente, para árabe, que foi quando ele passou a ter contato com situação de refúgio e/ou refugiados, aproximando-se, assim, da área.

Em sua narrativa, Pedro faz *avaliações* na qual indexa interpretações acerca de professores de Letras. Em sua fala “Para mim professor de Letras era aquele professor de sala de aula, eu tinha essa visão” (excerto 5, linhas 10 e 12), vemos que o professor reflete sobre uma visão limitada de professores de português à sala de aula de escola, não considerando outros contextos possíveis de atuação, como, por exemplo, os de PLA. Isso revela como certas ideologias acerca da profissão docente podem restringir a compreensão do papel do educador a um único cenário, desconsiderando as diversas possibilidades de atuação que a profissão oferece. Mais do que ideologias sobre metodologias de ensino, é interessante, também, refletirmos sobre as ideologias que permeiam a própria profissão docente, questionando os limites e as expansões dessa prática no contexto contemporâneo, com suas múltiplas configurações e desafios.

Em contrapartida, com sua experiência posterior, na faculdade, na qual teve contato com outros contextos possíveis de português, Pedro traz uma *avaliação* interessante acerca de elementos mais abrangentes que são inerentes ao contexto de ensino de árabe, conforme sua fala:

“meu curso de árabe eu vejo que é um curso muito mais do que linguístico, tem muita política envolvida, tem questão da Palestina, a questão de refugiados sírios, então é história, é Geografia, é ciências sociais, é uma é uma formação interdisciplinar” (excerto 5, linhas 30 a 35).

Nesse trecho, o professor Pedro indexa questões macrosociais que estão interligadas de forma intrínseca ao contexto de ensino de PLAc, sobretudo no recorte de sujeitos cuja primeira língua é o árabe. Considerar os aspectos sociais de cenários como esses (Palestina, Síria) e das vivências desses sujeitos não só é essencial para o aprendizado da língua-alvo em si, como também é algo indispensável quando pensamos no acolhimento neste âmbito de ensino. Esta fala de Pedro explicita, também, o papel social ativo das ideologias linguísticas, uma vez que através de sua fala, vemos que essa forma de pensar do professor Pedro molda a maneira como ele compreende a realidade social e política, bem como ele a constrói no seu contexto docente, partindo de uma visão da língua como um caminho para a construção de significados, conforme propõe Blommaert (2014). Além disso, a fala do professor ressalta a necessidade de uma formação interdisciplinar de professores da área.

Pedro finaliza a história de sua trajetória profissional apresentando o *Resultado* de sua narrativa, que foi a sua primeira experiência dando aula de PLAc, na Cáritas, conforme o professor explica em:

“E foi quando em 2022, quando voltou presencialmente, eu me candidatei para Cáritas em fevereiro. Eu falei assim “Ah, eu vou tentar”. Eu não estava confiante. Foi quando eu soube, né, de trabalhar com língua de acolhimento. E aí, foi minha primeira experiência” (excerto 5, linhas 37 a 43).

A professora Gisele inicia sua narrativa nos *orientando* em relação à sua história, apresentando característica relacionadas ao tempo, como em sua fala “Eu sou formada em letras, me formei em 2004, 20 anos, meu Deus, 20 anos” (excerto 6, linhas 1 e 2). Nessa fala, podemos observar, a percepção da professora acerca de seu percurso docente. Ao reforçar “Meu Deus, 20 anos” Gisele constrói, através do narrar, como sugerem Ochs e Capps (2001), significados tanto para aquilo que ela está vivendo no momento presente, quanto para o que ela já viveu enquanto professora em todos esses anos.

“Desenvolvi a minha a minha dissertação de mestrado em PLAc”- Gisele (excerto 6)

Gisele	1	Eu sou formada em Letras, me formei em 2004, 20 anos, meu Deus, 20 anos. E na época eu comecei trabalhando como professora de português no estado. Eu moro no estado de São Paulo. E eu fiquei nessa época uns 5 anos. Com algumas aulas, tal. Mas era uma coisa muito incerta. Eu saí do
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	

7	estado e voltei a trabalhar em uma empresa. Fiquei
8	10 anos na empresa, mas eu não aguentava mais. Foi
9	quando em 2013, eu prestei um concurso para o
10	estado de São Paulo, de novo para o professor no
11	estado, e eu passei e eu voltei a dar aula. Então
12	em 2013 eu voltei a dar aula de professor de
13	português como língua materna, né, no fundamental.
14	Fiquei 3 anos nessa vida aí do ensino fundamental.
15	Aí eu tive umas questões pessoais e decidi me
16	mudar para a Irlanda para fazer um intercâmbio lá,
17	então exonerei meu cargo. Fui para lá e fui
18	estudar inglês e trabalhei em qualquer coisa, mas
19	comecei a dar aula de português para estrangeiro
20	com um aluno ou outro, amigos, namorados das
21	amigas, tal. Fiquei fazendo isso um ano e meio e
22	aí eu decidi ir para Portugal fazer o meu mestrado
23	em português como língua estrangeira. Então, em
24	2018 eu comecei o mestrado em português língua
25	estrangeira na universidade do Porto. Desenvolvi a
26	minha a minha dissertação de mestrado em PLAc, em
27	ensino de português como língua de acolhimento.
28	Então, nessa época eu continuei dando aula de PLE
29	com alguns alunos particulares. O meu estágio
30	obrigatório eu fiz em uma instituição de apoio a
31	imigrantes em situação de vulnerabilidade, lá no
32	Porto no centro comunitário do seu Cirilo e lá eu
33	tive que dar aula de português para pessoas
34	imigrantes, né? Mas não era necessariamente
35	refugiados, né? A minha dissertação foi voltada
36	para esse meu trabalho. Então, assim eu comecei.
37	Então eu fiz esse trabalho com o PLAc em 2020. No
38	final de 2020, eu voltei para o Brasil, período da
39	pandemia. Em 2021 eu comecei um outro trabalho com
40	PLAc numa outra instituição aqui do ABC, chamada
41	"nossa casa", não sei se você conhece. "Nossa
42	Casa" é na universidade federal do ABC. Bem legal
43	e ainda era período de pandemia, então as minhas
44	aulas foram online. Aí era refúgio mesmo. Os meus
45	alunos eram refugiados árabes, então os alunos
46	eles eram sírios, egípcios. Estão ali naquela
47	região. Então fiz um trabalho com eles online. E
48	aí depois, por questão de tempo, que eu comecei a
49	trabalhar numa escola de idiomas, até hoje eu
50	trabalho como professora de PLE. Esse meu trabalho
51	eu fiquei um tempo fora do PLAc. Eu fiquei uns 2
52	anos fora e esse ano eu voltei. Eu estou também
53	dando aula em uma outra instituição de Santa
54	Catarina, o círculo de hospitalidade, como
55	professora voluntária. Tudo isso é voluntariado,
56	né? Eu tenho essa turquinha uma vez por semana
57	online, os alunos estão todos na região sul. Não
58	tem ninguém aqui em São Paulo e eu faço esse
59	trabalho online com eles.

A *ação complicadora* da narrativa de Gisele vem de sua fala "Aí eu tive umas questões pessoais e decidi me mudar para a Irlanda" (excerto 6, linhas 15 e 16), tendo em vista que este foi o fator inicial que indica a sequência

de fatos que a professora conta a seguir e que explicitam o caminho percorrido por ela para chegar até o PLAc.

Em seguida, a professora nos *orienta*, ainda, acerca do aspecto localização em de sua narrativa. Ela explica que é de São Paulo, onde mora atualmente (excerto 6, linha 4); já viveu na Irlanda, onde começou a dar aulas de PLE (excerto 6, linha 16); depois foi para o Porto, onde fez seu mestrado, também na área de PLE, trabalhando no tema de sua dissertação, mais especificamente, com o PLAc (excerto 6, linhas 24 a 26), sendo o público do seu estágio que resultou sua dissertação alunos imigrantes (excerto 6, linhas 29 a 36). Seguindo sua atuação no PLAc, em 2020, Gisele voltou para o Brasil e trabalhou no projeto social “Nossa Casa” dando aulas de PLAc (excerto 6, linhas 38 a 41).

Por fim, Gisele apresenta o *resultado* de sua narrativa, explicando que após dois anos sem atuar na área, ela voltou como voluntária no projeto “Circulo da hospitalidade”, de Santa Catarina, com aulas *online* (excerto 6, linha 52 a 55). O caráter de voluntariado mencionado pela professora reforça características do modo como o ensino no contexto de PLAc é desenvolvido, fazendo-nos refletir sobre os desafios inerentes a ele, conforme veremos de forma mais detalhada no capítulo 6, sobre o professor de PLAc: acolhimento e desafios.

A trajetória de Gisele demonstra que sua atuação na área de PLA iniciou com sua ida para a Irlanda por motivações pessoais. A professora conta que sua experiência docente antes de ir para a Irlanda era apenas no contexto de primeira língua. Ao estar fora do Brasil, sendo professora de português, passou a dar aulas de português, agora, em contexto de língua adicional. Apesar de não ter explicitado sua motivação para realizar seu mestrado na área de PLE/PLAc, vemos que a professora cita que começou dando aula para conhecidos/amigos e que, posteriormente, buscou formação na área, demonstrando a importância de uma formação específica para atuar. Assim, tendo iniciado sua formação, foi, então, que Gisele começou a atuar, efetivamente, no contexto do português como língua adicional.

Daniela inicia sua narrativa com um *Resumo* que conta sobre sua formação: “Eu sou formada em letras anglogermânicas, isto é, português, inglês e alemão” (excerto 7, linhas 1 e 2). Logo nesse início, compreendemos que ela construirá uma narrativa para contar sobre a sua trajetória profissional.

“em 86, eu comecei a dar PLE sem saber que isso se chamava PLE” - Daniela (excerto 7)

Daniela	1	Eu sou formada em letras anglogermânicas, isto é
	2	português, inglês e alemão. Eu nasci em Campo de
	3	Assis, eu me formei em 1984. E eu, depois disso, eu
	4	dei aula, aula em escola, tanto do estado quanto
	5	escola particular na minha cidade, lá em Assis. Eu
	6	vim pra Belo Horizonte, onde eu comecei mestrado em
	7	língua inglesa, eu não terminei porque eu tinha
	8	feito um exame, né, pra dar aula no estado de São
	9	Paulo, aquele concurso. E aí eu tinha passado e fui
	10	chamada. Então, eu deixei tudo lá e vim pra São
	11	Paulo. Dei aula três anos no estado e naquela
	12	época, em 1984, já estava um verdadeiro absurdo a
	13	educação. Não no Brasil, mas no meu estado. Então,
	14	eu procurei outras coisas. E como eu tinha outras
	15	mãos estrangeiras e uma amiga que trabalhava em
	16	multinacional, foi muito rápido eu sair do
	17	magistério e entrar como assistente executiva de
	18	CEO em multinacionais, onde eu trabalhei durante 38
	19	anos e me aposentei como assistente executiva.
	20	Então, o que eu fazia com os meus chefes? Eles eram
	21	todos estrangeiros e não dominavam português. E eu
	22	era uma professora de português. Então, já naquela
	23	época, em 86, eu comecei a dar PLE sem saber que
	24	isso se chamava PLE. Porque eles não queriam ter
	25	aula com outra professora, sendo que eu estava ali
	26	do lado. E eu já sabia exatamente do que eles
	27	precisavam. Então, durante todo esse tempo, eu dei
	28	aula para os meus próprios chefes. E, às vezes, eu
	29	fazia curso de português para atualização das
	30	secretárias das empresas onde eu trabalhei. A gente
	31	tem contato com texto, texto muito mal escrito.
	32	Então, eu ali como professora não podia ficar em
	33	comum. Então, fiz vários cursos. Depois que me
	34	aposentei, eu sou evangélica, eu sou da Igreja
	35	Batista do Povo. E essa igreja tem vários braços
	36	sociais e vários ministérios. Um dos ministérios
	37	era o INSEC, que é o Instituto Cristão de Cultura
	38	da nossa igreja. E ele tem língua portuguesa para
	39	refugiados, imigrantes. E ali tem vários
	40	voluntários, mas poucos professores, poucos
	41	voluntários que são professores de português. Nós
	42	temos um time excelente, mesmo sem ser professor.
	43	Então, eu comecei a montar o curso de conversação,
	44	que até hoje existe. Isso faz quatro anos. Hoje eu
	45	dou aula para o pessoal da integração, que é a
	46	alfabetização do português para estrangeiros
	47	refugiados.
	48	
	49	
	50	
	51	

Em seguida, Daniela nos apresenta a *orientação* de sua narrativa, trazendo aspectos como o tempo e o espaço. Em relação ao espaço, vemos que ela é de Assis, onde iniciou sua carreira profissional como professora de escola tanto do

estado quanto particular (excerto 7, linhas 3 a 5). No entanto, em seguida, ela foi para São Paulo onde vive hoje e onde atuou durante grande parte de sua vida. Quanto ao tempo, ela nos *orienta* que é formada desde 1984, deu aula por 3 anos no estado e que atuou 38 anos em empresa privada como assistente executiva (excerto 7, linhas 12 a 21), onde também deu aula para seus próprios chefes, nos orientando, aqui, também, sobre as pessoas de sua narrativa (excerto 7, linhas 21 a 25).

A *ação complicadora* de sua narrativa explicita como Daniela se inseriu no âmbito do ensino de PLA, como vemos em sua fala: “Então, já naquela época, em 86, eu comecei a dar PLE sem saber que isso se chamava PLE” (excerto 7, linhas 24 a 26). Este é o fator precursor de sua atuação enquanto professora de PLE, o qual deu sequência aos acontecimentos posteriores na narrativa de Gisele.

Desse modo, temos o *resultado* da narrativa de Daniela, que se dá no momento em que ela nos conta, após narrar como se deu sua trajetória docente e como começou a atuar no PLAc, qual foi o desfecho dessa experiência, marcado por sua inserção na igreja batista do povo, onde tem projetos sociais de PLAc, que a motivou, 38 anos depois, após se aposentar, a atuar como professora voluntária de PLAc (excerto 7, linha 36 a 46).

Daniela apresenta, ainda, o elemento *Coda*, utilizando como estratégia para finalizar a sua narrativa a volta para o momento presente, marcada pelo termo “Hoje”, explicando sua atuação agora: “Hoje eu dou aula para o pessoal da integração, que é a alfabetização do português para estrangeiros refugiados” (excerto 7, linhas 48 e 51).

Assim como Giovana, a narrativa de Daniela expressa a trajetória profissional da professora marcada por sua vasta experiência na área docente, ainda que não tenha formação específica na área de PLA. Tendo iniciado sua experiência no português como primeira língua, a professora teve experiências com a área de PLE mesmo sem saber do que se tratava essa vertente de atuação, como ela mesma descreve (excerto 7, linhas 23 e 24).

Daniela, assim como Amélia, também contrasta a atuação de professores no âmbito de PLAc. Em sua fala “E ali tem vários voluntários, mas poucos professores, poucos voluntários que são professores de português. Nós temos um time excelente, mesmo sem ser

professor.” (excerto 7, linhas 39 a 42) a professora expressa sua ideologia acerca da profissão docente neste contexto ao diferenciar os voluntários sem formação dos que a têm. O entendimento que temos, a partir dessa perspectiva de Daniela, é a de que a formação, evidentemente, marca a profissão docente, mas em contrapartida, essa não é uma característica dominante na área de PLAc.

Diferente dos demais professores, que construíram narrativas aos moldes de Labov (1972), ainda que de forma não canônica, para compor suas respectivas narrativas, André não apresenta uma narrativa com as características propostas pelo autor quando relata sobre sua trajetória profissional com o PLAc. Ao ser questionado sobre como percorreu o caminho que o levou até o PLAc, André, apesar de iniciar sua história com um breve *Resumo*, explicando que começou a graduação em 2019 (excerto 8, linha 1), logo volta sua narrativa para o momento presente, como vemos em “e agora já tô quase na reta final do curso. Eu queria muito fazer esse curso” (excerto 8, linhas 4 e 5) e “Então já tem cerca de seis sete meses que eu tô ensinando português como segunda língua” (excerto 8, linhas 9 a 11). Assim, apesar de o professor iniciar sua narrativa nos orientando em relação ao tempo e espaço, ele não apresenta elementos sequenciais da narrativa laboviana e tampouco explicita a ação complicadora de sua história.

A história de André surgiu como uma reflexão de sua prática pedagógica no momento em que ele foi questionado acerca do percurso profissional que o levou até o PLAc. O professor constrói, assim, uma narrativa em curso, a qual explicita não a sua trajetória em si, mas perspectivas que ele tem acerca desse contexto de ensino.

“tem cerca de seis sete meses que eu tô ensinando português como segunda língua” - André (excerto 8)

André	1	Então, eu comecei uma graduação em 2019 na
	2	Universidade de Brasília onde a gente chama de
	3	português do Brasil como segunda língua o famoso
	4	PPSL e agora já tô quase na reta final do curso. Eu
	5	queria muito fazer esse curso. Já estava no oitavo
	6	período quando surgiu o convite para lecionar como
	7	voluntário pela Escola Vila Brasil. Então eu
	8	pensei, bom, é como se fosse um estágio, né? Vou
	9	alinhar a teoria com a prática. Então já tem cerca
	10	de seis sete meses que eu tô ensinando português
	11	como segunda língua. Lá na UnB a gente aprende a
	12	não fazer essa divisão de português, como língua de

13	herança principalmente. Basicamente é tudo como
14	segunda língua, né. Inclusive a gente pode se
15	aplicar para crianças refugiadas, para imigrantes
16	diplomados, mas eu tô escolhendo, meu foco tem sido
17	refugiados, porque estão em situação mais
18	vulnerável. A gente tem um quadro geopolítico que
19	está aumentando o fluxo de refugiados,
20	principalmente do Afeganistão. Recentemente eu tô
21	com a família já chegaram refugiados do regime
22	totalitário, vieram para cá sem falar nada,
23	absolutamente nenhuma palavra, tem o inglês como
24	uma língua intermediária para comunicar com eles,
25	mas, ainda assim, não é um inglês fluente, a
26	maioria, assim, não compreende bem o inglês, então,
27	é um ensino bem gradual.

Quando André se volta para o momento atual e dá início a um relato do que tem vivido e experienciado no âmbito profissional, entendemos que ao narrar ele constrói um sentido de quem é, apresentando aspectos da sua identidade docente. Nos trechos “meu foco tem sido refugiados, porque estão em situação mais vulnerável” (excerto 8, linhas 16 a 18) e “A gente tem um quadro geopolítico que está aumentando o fluxo de refugiados” (excerto 8, linhas 18 e 19), o professor justifica a motivação para o recorte de sua prática docente, explicando o porquê de seu interesse ser voltado para esse público. Além disso, no segundo trecho destacado (excerto 8, linhas 18 e 19), André indexa questões macrossociais que têm como resultado, justamente, a vinda dos seus alunos ao Brasil e, conseqüentemente, a necessidade de aprender o português, bem como a cultura do país.

Ao longo da entrevista com André, em recortes que serão apresentados nos blocos temáticos posteriores, é possível perceber que ele traz aspectos práticos de sua atuação. Como exemplo disso, já nesse momento inicial, ainda contextualizando como ele construiu sua trajetória até o PLAc, o professor apresenta algumas das metodologias que embasam seu ensino. Isso pode ser observado nos trechos “tem o inglês como uma língua intermediária” (excerto 8, linha 23 e 24) e “é um ensino bem gradual” (excerto 8, linha 27), os quais reforçam e exemplificam aspectos da identidade docente de André.

Nas construções de narrativas, Bastos (2015) explica que, “para Labov, toda narrativa tem um ponto, isto é, um motivo que justifique sua reportabilidade, condição que, segundo o autor, sustenta a relevância comunicativa do surgimento de uma história em um dado contexto interacional”

(p.106). Diante das narrativas contadas pelos professores em suas entrevistas, podemos considerar que a reportabilidade das construções narrativas está na própria contribuição para a pesquisa e para a colaboração da nossa área. No entanto, vimos que foram distintos os modos de elaboração de cada uma das suas narrativas, o que expressa a dinamicidade do processo de contar histórias.

Os aspectos sociais atrelados às práticas docentes desses professores -a saber: o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e suas peculiaridades, bem como o acolhimento e a necessidade de integração e inserção social dos mesmos- explicita a importância de refletir sobre e a área de atuação e de criar inteligibilidades que corroborem maiores alcances do PLAc. E, considerando a sensibilidade do contexto de atuação, o desenvolvimento profissional dos atuantes na área interfere, consequentemente, em suas performances. Não descartando a necessidade de criticidade e tampouco de um olhar sensível para alunos em qualquer que seja o tipo de ensino, o âmbito de uma língua de acolhimento requer um desprendimento de um lugar “exclusivo” daquele que ensina, necessitando de um lugar, muitas vezes, de referência, confiança e amparo para seus aprendizes.

Desse modo, reforço a proposta da narrativa como ferramenta de geração de dados, devido ao seu caráter metapragmático (Silverstein, 1993), que acredito auxiliar, no ato de narrar, na percepção de si mesmos enquanto indivíduos sociais e enquanto professores. Conforme elucida Goffman (2002) em seu texto sobre a *Representação do eu na vida cotidiana*, os papéis que cada sujeito assume em um determinado contexto dependem um do outro. Assim, o modo como o professor é representado como tal quando assume esse papel está relacionado mutuamente com a forma como os alunos o interpretam, bem como são representados neste mesmo cenário. Pensar as suas práticas é também pensar nos reflexos que elas causam nos alunos. Nesse sentido, compreendo que essas reflexões e percepções são desenvolvidas através dos caminhos narrativos elaborados pelos professores participantes da pesquisa que mostram como percebem seus modos de compreender a área e os aspectos que a circundam. O trajeto que os fez chegar até o PLAc narrado pelos participantes demonstra como eles performam na identidade docente e representa em seus entes profissionais um olhar crítico-social dos contextos que vivenciam.

As histórias compartilhadas demonstram em Giovana sua descoberta docente e sua profissionalização linear e crítica dentro do contexto de PLAc, uma

vez que em sua atuação, como podemos observar através de sua narrativa, a professora, ao notar uma lacuna em sua formação, buscou especializar-se em políticas linguísticas, sobretudo inserida na área de PLAc, construindo novas possibilidades de atuação. Ademais, em alguns trechos de sua narrativa vemos, também, uma prática crítico-reflexiva por parte de Giovana. Como exemplo, temos o momento em que a professora explicita preocupação quanto às ideologias linguísticas norteadoras de um determinado contexto de ensino em um processo seletivo do qual ela estava fazendo parte:

“começou a me surgir as dúvidas “como? que tipo de português estava sendo ensinado para essas pessoas? como estava sendo esse processo de formação? o que que tava acontecendo que existia essa necessidade, essa demanda de procurar pessoas que não são especializadas na área pra ensinar o português com essa urgência?” (excerto 1, linhas 73 a 79).

Seus questionamentos e percepções sobre a área a influenciaram a buscar se aperfeiçoar para se inserir de modo produtivo nesse contexto de ensino, o que inclui tanto os aspectos teóricos-práticos observados como necessários para a atuação na área, quanto um crescimento pessoal de suas perspectivas sociais que refletem nas vivências dos aprendizes. As ideologias norteadoras de Giovana expressam como a professora compreende a realidade social e política, a partir do contexto mencionado; tais ideologias cumprem um papel social ativo (Eagleton, 1997), uma vez que, através dessa reflexão, ela busca novos caminhos e possibilidades de aperfeiçoamento.

Semelhante à narrativa de Giovana, Gisele e Daniela constroem, também, narrativas em que refletem, enquanto narram, sobre como foram sendo desenhadas suas trajetórias profissionais. Gisele reflete sobre o seu expressivo tempo de formação (20 anos) e o caminho percorrido para se especializar na área, como sua decisão pelo mestrado na área de PLE/PLAc, realizado no Porto. Daniela reflete sobre a profissão de professor no Brasil e o reflexo disso na sua carreira, uma vez que isso a incentivou a se inserir no mundo corporativo. No entanto, assim como Giovana, apesar de não construírem narrativas canônicas, as histórias contadas pelas professoras Gisele e Daniela demonstram discursos de quem possui uma trajetória mais consolidada acerca de suas vivências docentes.

Em sua narrativa, Ana conta a descoberta de seu interesse pela área de PLAc e as circunstâncias de sua vida pessoal à época, estando fora do país e

encontrando um novo olhar para sua primeira língua, agora, enquanto uma língua adicional. Sua narrativa expressa as novas possibilidades de atuação profissional, busca por novos aprendizados e revelação de novos interesses. Atuando há alguns anos com PLE e há 6 meses com PLAc, a narrativa de Ana reafirma seu entusiasmo com a área e, conforme veremos nos próximos capítulos, expressa alguns questionamentos e desafios a serem pensadas em sua atuação.

Em sua história, Amélia narra seu processo de entendimento sobre a atuação na área do PLAc. Tendo iniciado como assistente em um projeto voluntário, sua visão de si mesma enquanto professora foi desenvolvida posteriormente, quando teve a oportunidade de dar aulas particulares, como ela descreveu, “profissionalmente”. Sua narrativa reflete sua ideologia acerca da atividade voluntária, a qual ela demonstra não compreender como um trabalho “profissional”. Este tópico é discutido mais à frente, mas é interessante ressaltar o ponto de vista “voluntário” x “profissional”, pois o público refugiado comumente é assistido pelo primeiro grupo. Tal fato chama atenção tanto em relação às ideologias linguísticas, visto que o entendimento de “trabalho voluntário” pode determinar o modo como os professores conduzem suas práticas, quanto às políticas linguísticas, que, ainda limitadas, não institucionalizaram a área, podendo ser interpretada, por vezes, como um campo não “profissional”. Sendo assim, mostra-se significativo avaliar as ideologias associadas a esses termos, voluntário e profissional, como esta de Amélia, bem como observar as respostas sociais que isso pode ter no contexto do ensino de PLAc.

Felipe, Pedro e André, por sua vez, narram suas vivências com o PLAc expressando suas trajetórias profissionais em andamento. Os três professores apontam para aspectos que marcam a particularidade do contexto de ensino do PLAc, uma vez que indexam questões sociais que fazem parte do cenário desse público-alvo. Felipe destaca a preocupação quanto aos movimentos migratórios de refugiados, Pedro salienta os aspectos políticos que envolvem elementos da história, da geografia e das ciências sociais intrínsecas aos contextos de origem dos alunos e André, do mesmo modo, explicita seu interesse e entendimento acerca dos aspectos sociais atrelados à área, citando nosso quadro geopolítico e o fluxo de migração no país.

Conforme pudemos observar através das análises narrativas propostas neste estudo, ainda que estudemos sobre a área em que atuamos, que tenhamos

diferentes experiências e aprendizados no decorrer de nossas profissões, acredito que narrar nossas experiências nos coloca a par de uma perspectiva diferente de como nos enxergamos enquanto professores. A construção narrativa alcança uma visão panorâmica de como compreendemos a história que estamos contando. Assim, ao elaborarmos a nossa história nos aproximamos dos nossos questionamentos, dos nossos posicionamentos, dos porquês que nos levam a pensar de determinada forma e, conseqüentemente, das nossas ideologias.

O professor de PLAc, ao narrar sobre sua história, sua trajetória, suas escolhas e sua percepção sobre si mesmo, além de ponderar sobre as condições e os desafios do campo em que atua, pode direcionar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de modo a atender as demandas do seu público, que são bastante sensíveis. Nesse primeiro momento, espero colaborar com esse processo: escuta, reflexão, autopercepção e, claro, o compartilhamento de experiências que nos ajudam a nos aproximarmos de aspectos de nossas vivências e a refletirmos de maneira mais ampla sobre eles, incluindo tanto a atuação do docente quanto os contextos que influenciam essa atuação.

A seguir, trago alguns trechos em que os professores expressam suas ideias acerca do que e como compreendem o PLAc, bem como as abordagens/metodologias e ideologias linguísticas que os impulsionam a atuar como descrevem.

5.

Conceitualização do PLAc: metodologias e/ou abordagens de ensino utilizadas

Neste capítulo, trago trechos que demonstram como os professores participantes da pesquisa compreendem esse âmbito educacional. As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado e, por isso, a conversa foi sendo desenvolvida à medida que os participantes narravam suas experiências, o que fez com que as narrativas tomassem diferentes rumos e ficassem em ângulos distintos do ensino de PLAc.

5.1.

Conceitualização do PLAc

Inicialmente, analiso algumas passagens das narrativas que expressam como os professores conceitualizam o PLAc. Para isso, foram selecionados trechos das narrativas de Giovana, Amélia, Felipe, Pedro, Daniela e André, visto que trouxeram em seus relatos perspectivas para explicar como entendem a área.

O primeiro trecho analisado é da professora Giovana, no qual vemos que a professora destaca a situação de vulnerabilidade que o aluno de PLAc vivencia, o que determina o contexto de ensino e os tipos de abordagens que ela utiliza com eles, bem como os pontos que são focalizados e que precisam de mais atenção. Conforme ela explica, no excerto 9 (linhas 10 a 14) “o PLAc ele também tem essa questão de com quem você está lidando, né? É uma pessoa que está em vulnerabilidade social, então precisa ter uma sensibilidade maior com isso, os temas, o tipo do português que você vai abordar”.

“As necessidades são diferentes, é algo emergencial, ele precisa daquela língua como ferramenta para uma inserção na sociedade” - Giovana (excerto 9).

Giovana	1 2 3 4	Bom, pra mim, as diferenças entre ensinar o PLAc ou outras formas de português, o língua estrangeira ou não materna, adicional, é muito voltada de pra quem você está ensinando, né? Como
----------------	------------------	---

5	em língua de herança você seleciona diferentes
6	abordagens para trabalhar o português, porque sabe
7	que ele aluno tem diferentes necessidades de um
8	intercambista que está em imersão, ou de um
9	executivo que não está e precisa do português
10	porque trabalha com empresas brasileiras... o PLAc
11	ele também tem essa questão de com quem você está
12	lidando, né? É uma pessoa que está em
13	vulnerabilidade social, então precisa ter uma
14	sensibilidade maior com isso, os temas, o tipo do
15	português que você vai abordar. As necessidades
16	são diferentes, é algo emergencial, ele precisa
17	daquela língua como ferramenta para uma inserção
18	na sociedade, especialmente aqui no Brasil que a
19	gente tem uma política do monolinguismo muito
20	forte, então se você não fala português, você não
21	consegue se inserir socialmente, seja adulto,
22	criança, adolescente. Então, pra mim, o PLAc ele
23	tem essa, como o próprio nome já diz, essa questão
24	do acolhimento, de realmente você conseguir
25	oferecer ferramentas pra que ele consiga se
26	inserir socialmente e realizar esse acolhimento
27	[...]

Giovana ressaltava também o caráter excludente do não conhecimento e/ou desenvolvimento do aprendizado do português para esse público: “se você não fala português, você não consegue se inserir socialmente, seja adulto, criança, adolescente” (excerto 9, linhas 20 a 22). A problemática por trás da questão do refúgio vem não só da cobrança do aprendizado da língua para a inserção social, mas também das ordens de indexicalidade que apontam para o que se entende/ se interpreta socialmente por “migrante” e, mais especificamente, por “refugiado”. Por vezes, como reflete Anunciação (2018), o entendimento pejorativo já pré-estabelecido acerca desses conceitos acabam limitando esses sujeitos de transitarem, de serem agentes e, consequentemente, de se inserirem na sociedade.

A característica de ação da linguagem (Austin, 1975), ou seja, o fazer coisas no mundo através dela nos parece reduzida se levarmos em conta o que menciona Giovana em sua fala acerca da existência de “uma política do monolinguismo muito forte” (excerto 9, linhas 19 e 20) em nosso país. Esse contexto expressa a consequente “exigência” do conhecimento da língua portuguesa para agir socialmente. Sendo assim, enquanto o sujeito não se mostra capaz de utilizar a língua, podemos entender que ele está, também, em um cenário de não pertencimento, embora ocupe fisicamente este espaço.

Conforme defende Zambrano (2021), a língua, entendida como prática

social, precisa ser ensinada de forma contextualizada e visando incluir o aprendiz, o que implica respeitar as variedades linguísticas, como propõe a concepção translingue. A problemática por trás da concepção monolingue de ensino é que ela desconsidera não só a língua do sujeito como os aspectos plurais de sua identidade, seu contexto cultural, social e histórico. A translinguagem, fundamental no ensino de PLAc, em contrapartida, valoriza a agentividade dos aprendizes e de toda a história que com eles carregam. Assim, quando pensamos no “acolhimento” no ensino de PLAc nos referimos, também, ao acolhimento das línguas dos alunos e de tudo que a ela está associado.

Diante disso, Giovana alerta para a importância de existirem ferramentas que possam ser oferecidas a esse aluno para que ele consiga, então, se inserir na sociedade: “essa questão do acolhimento, de realmente você conseguir oferecer ferramentas pra que ele consiga se inserir socialmente” (excerto 9, linhas 23 a 26). Em sua fala, vemos que a professora entende o acolhimento relacionando-o com a busca e com a oferta de recursos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem da língua, estando, portanto, atreladas a estratégias de ensino para que esse sujeito tenha um desenvolvimento linguístico-cultural que lhe proporcione sua inserção social.

Infelizmente, as políticas públicas de garantia de acesso aos direitos básicos, o que inclui o aprendizado da língua, mostram-se limitadas, de modo que não acompanham as necessidades daqueles que chegam e tampouco o fluxo de entrada (e de permanência) de sujeitos em situação de refúgio do país. Oliveira e Silva (2017), realizaram uma pesquisa, intitulada *Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos*, e constataram que não há investimento do setor público em políticas que ofereçam intérpretes e tradutores, o que poderia colaborar na promoção do acesso a direitos básicos daqueles que não tem o conhecimento prévio da língua. Além disso, os autores também enfatizaram os aspectos embrionário e escasso da institucionalização do ensino da língua portuguesa para refugiados, que expressam a incipiência e o pouco desenvolvimento da institucionalização desse âmbito de ensino.

Portanto, se, devido ao forte monolinguismo existente no Brasil, conforme reforça Giovana, esses sujeitos precisam da língua, mostra-se indispensável

pensar em uma forma de atender às suas demandas. Uma proposta seria, justamente, investir na formação de profissionais da área de PLAc, lacuna esta que discuto neste trabalho, visando não só a profissionalização da área em si, que resultaria na valorização dos profissionais e na diminuição do voluntariado, quanto a possibilidade de alocar intérpretes nos setores de atendimento público a que esses sujeitos precisam ter acesso, como o sistema educacional e o sistema de saúde.

Para Amélia, que se alinha aos apontamentos de Giovana, seu entendimento acerca do PLAc também se relaciona com o caráter migratório do público-alvo e das consequências de suas movimentações forçadas. A professora ressalta a importância de ser considerado o fato de que nesse contexto há uma grande mudança cultural e acentua a necessidade de que esse aluno tenha conhecimento do funcionamento do país de acolhida. Ela destaca, sobretudo, a indispensabilidade de que o aprendiz compreenda “como funcionam os sistemas desse país, principalmente o sistema educacional, o sistema de saúde, o sistema trabalhista, assim, para ele ter um conhecimento mais aprofundado” (excerto 10, linhas 5 a 10).

“é uma aprendizagem mais urgente” - Amélia (excerto 10)

Amélia	1	A gente tem que levar em conta de que uma pessoa está
	2	sem, está saindo do seu próprio país para vir morar,
	3	né? Em um país com uma cultura totalmente diferente.
	4	Então ele, a princípio, o aluno, ele precisa aprender
	5	como funciona esse país, né? Como funcionam os
	6	sistemas desse país, principalmente o sistema
	7	educacional, o sistema de saúde, o sistema
	8	trabalhista, assim, para ele ter um conhecimento mais
	9	aprofundado. De seus direitos, né? Dos seus direitos
	10	e os seus deveres. Juntar isso, a cultura e os
	11	costumes daquele contexto, né? Da vivência que ele
	12	vai ter ali, né, ou da região onde ele vai morar e
	13	tudo mais. Então, acho que a diferença é essa. Assim,
	14	a gente foca mais no ensino sobre o Brasil, o ensino
	15	sobre os sistemas do Brasil, enfim. E foco também a
	16	partir das necessidades desses alunos também, né? Que
	17	ele precisa trabalhar. Então é uma aprendizagem mais
	18	urgente . Não é? Então ele precisa trabalhar, se
	19	desenvolver. Então o foco do ensino vai ser mais
	20	nessa comunicação básica e comunicação mais assertiva
	21	e focada naquilo que ele precisa. Assim é então o
	22	vocabulário de trabalho, um vocabulário de ensinar
	23	ele a se virar durante a vida, assim como eu posso
	24	comprar alguma coisa? Como é que eu posso ir a um
	25	
	26	

27	hospital? Enfim, de acordo com as necessidades,
28	assim, então, comparando com o ensino de língua
29	estrangeira, ele vai aprender de tudo, assim, do
30	processo, né? Assim, sem essa urgência, sem essa
31	necessidade de saber especificamente assim.

O entendimento de elementos sociais pelo aluno, como os citados no parágrafo anterior, estão diretamente relacionados com outro ponto muito relevante que Amélia traz, também, em sua narrativa: *direitos e deveres* (excerto 10, linhas 10 e 11). Esse ponto converge com o que defende Ançã (2008) sobre o domínio da língua ser indispensável para o exercício de uma cidadania consciente; tal domínio implica a competência do indivíduo em utilizar a língua em diferentes contextos, tanto na comunicação cotidiana quanto em interações mais formais, sendo uma ferramenta essencial para o exercício da cidadania, possibilitando o acesso à informação, a participação em debates sociais e políticos e a inclusão social.

Ao ter entendimento acerca de seus direitos e deveres, torna-se viável tanto usufruir do primeiro quanto ser capaz de cumprir com o segundo, fazendo, assim, parte da sociedade conscientemente. Uma vez que o migrante refugiado compreenda os sistemas do país, ele estará mais preparado para entender e reivindicar seus direitos e deveres, facilitando sua integração e participação na sociedade. Além disso, esse aspecto destacado por Amélia adequa o PLAc ao contexto em que o mesmo foi constituído: como um direito decretado pela Carta Social Europeia (Grosso, 2010). Todavia, ressalto a importância de que, enquanto professores, devemos lembrar que não conhecer uma língua não pode ou não deveria ser obstáculo para acesso a direitos, conforme descrito na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996).

Felipe descreve o PLAc caracterizando como um tipo de ensino mais “assistencialista” e “humanitário” (excerto 11). O professor também pontua sobre o ensino de PLAc ocorrer em um contexto de necessidade do aluno, o qual se atrela a outros aspectos que precisam ser assegurados a esse sujeito, como o acesso ao trabalho, por exemplo (excerto 11, linhas 3 a 5). Na fala do professor, vemos o ponto mencionado por Queiroz (2023) que se refere ao PLAc ser um tipo de ensino que não se limita a aspectos linguísticos. Conforme elucida o autor, “o PLAc, como qualquer outra pedagogia linguística, não é suficiente em si” (p. 183). Neste momento refletimos sobre os demais aspectos que estão para além do

âmbito linguístico e que são necessários aos alunos nesse contexto de ensino, como, por exemplo, compreender os seus direitos e deveres, também salientados por Amélia, que incluem o conhecimento de questões básicas como saúde e educação e que se alinham ao que Felipe traz como assistência humanitária. Ressalto que somente o acesso ao ensino de PLAc não é uma garantia plena desses direitos, mas é um fator importante para auxiliar esses sujeitos no entendimento e na compreensão de aspectos e funcionamentos sociais para que, assim, consigam buscá-los.

“eu vejo como de uma forma mais assistencialista” - Felipe (excerto 11)

Felipe	1	Olha o PLAc, eu vejo como de uma forma mais
	2	assistencialista. Ele está mais inserido na questão
	3	humanitária, no sentido de é de assegurar, né? O
	4	estrangeiro a ter condições de viver no Brasil, não
	5	é? É de poder ter um trabalho. Poder, né? É falar
	6	corretamente é uma necessidade que às vezes foge até
	7	mesmo do interesse do próprio aluno, porque está
	8	acima do interesse dele, mas uma necessidade de
	9	sobrevivência não é uma necessidade de conhecimento
	10	específico, né?

Seguindo esse mesmo posicionamento, Pedro pensa o PLAc como uma língua de necessidade de aprendizado mais emergente, que busca o acesso à saúde, educação e transporte (excerto 12, linhas 1 a 3). Além disso, Pedro faz, também, uma comparação entre o ensino de PLA e o de PLAc, refletindo, justamente, o tópico mencionado por Queiroz (2023) citado anteriormente. Para o professor, enquanto o PLA volta-se para a língua em si, o PLAc configura-se como uma língua de integração social (excerto 12, linhas 3 a 7).

“é muito além do como falar tendo o acolher e o integrar na sociedade” - Pedro (excerto 12)

Pedro	1	[...]Na minha visão, entra também o fator social e , o
	2	PLAc traz questões que são mais emergentes, como saúde,
	3	transporte, educação. (...) Em PLA, a preocupação maior
	4	é, como a língua em si, como que se aprende a essa
	5	língua, como que fala essa língua e a já de acolhimento
	6	é muito além do como falar tendo o acolher e o integrar
	7	na sociedade. Eu acho que é essa a diferença, eu acho,
	8	entende? Eu parto desse princípio.

Daniela também conceitualiza o PLAc (excerto 13) mencionando o aspecto dos direitos básicos do indivíduo (excerto 13, linhas 1 a 4). Ela conclui que dar este acesso contribui para que os sujeitos em situação de refúgio

“transitem” na nova sociedade (excerto 13, linhas 7 a 10). Nesse “transitar” podemos incluir o fazer parte e o pertencer, bem como o se integrar, conforme descrito, também, pelo professor Pedro no excerto anterior (12).

“o PLAC vai ajudar esse imigrante a transitar nessa nova sociedade” - Daniela (excerto 13)

Daniela	1	Eu ensinei para os meus alunos que, por meio da
	2	língua, o acesso do indivíduo, imigrante ou
	3	refugiado, ele tinha direitos básicos na sociedade
	4	que ele estava entrando. Porque o refugiado entra de
	5	milhões de maneiras em outro país. E 90% dos casos,
	6	não é o que eles querem, mas é o que precisam fazer
	7	naquela época. Então, muitos vêm por guerras, por
	8	catástrofes e outras coisas. Então, o PLAC vai
	9	ajudar esse imigrante a transitar nessa nova
	10	sociedade.

Romero e Abrantes (2020), no artigo "Vozes silenciadas das migrações de crise no Brasil: 'Para que língua de acolhimento?'" , abordam um aspecto importante a se pensar sobre a temática. Dentre os pontos discutidos pelos autores, destaco o aspecto da agentividade necessária a ser desenvolvida nesses sujeitos para que se tornem pertencentes, de fato, à nova sociedade da qual passaram a fazer parte. Nesse sentido, o ensino do PLAc deve ir além de simplesmente ensinar a língua como uma ferramenta de comunicação; ele precisa ser uma via que possibilite aos migrantes refugiados a (re)construção de suas identidades e uma participação mais efetiva e/ou ativa na sociedade.

A controvérsia do PLAc de ser uma língua de acolhimento que pode, por vezes, silenciar, salienta um tópico indispensável para esse âmbito de ensino: a necessidade de uma visão ampla e multidisciplinar da linguagem. Como os autores elucidam, a abordagem do PLAc não pode se limitar ao domínio da língua em si, mas deve envolver também outras áreas do saber, como: o direito, a política, a cultura etc. Sem essa visão mais abrangente, o ensino da língua pode, paradoxalmente, silenciar os refugiados, ao invés de promovê-los como agentes em sua nova realidade.

André, assim como Felipe, também traz uma perspectiva humanista para conceitualizar o PLAc. Conforme vemos em sua fala “Eu acho que parte mais de uma teoria mais humanista, de uma adaptação mesmo do português à realidade concreta, né?” (excerto 14, linhas 1 a 3), para o professor o foco do ensino nesse contexto está no processo de adaptação do que se vive

cotidianamente e de forma efetiva.

“Eu acho que parte mais de uma teoria mais humanista” - André (excerto 14).

André	1	Eu acho que parte mais de uma teoria mais humanista,
	2	de uma adaptação mesmo do português à realidade
	3	concreta, né? Das necessidades de uma comunidade.
	4	Então a gente tem Língua de herança pra uma comunidade
	5	que está, sei lá, em Boston, Português como Língua de
	6	Acolhimento, pra esses fluxos migratórios que vêm
	7	parar no Brasil. Então eu vejo, assim, como uma teoria
	8	um pouco mais recente e mais humanista, no sentido de,
	9	como eu falei, né, trazer o português do dia a dia,
	10	porque aquele português abstrato que a gente aprende
	11	na escola, às vezes, né?

Uma reflexão interessante levantada por André é a relevância de ensinar para esses alunos e de que eles compreendam os significados sociais atrelados à realidade concreta que vivem ao se refugiarem no país. Fazendo uma citação de Paulo Freire: “Tem até uma citação do Paulo Freire²⁸: “ah, não basta falar que Eva viu a uva”. Você tem que entender, assim, os mecanismos (risos)” (excerto 14.1, linhas 13 a 14), André ressalta a importância do processo de indexicalidade para compreender os conteúdos aprendidos, ou seja, conjecturar para onde apontam elementos sócio-históricos e culturais ensinados, bem como de onde surgem e quais são os seus contextos.

“Tem até uma citação do Paulo Freire: “ah, não basta falar que Eva viu a uva”.” - André (excerto 14.1).

André	12	Tem até uma citação do Paulo Freire: “ah, não basta
	13	falar que Eva viu a uva”. Você tem que entender,
	14	assim, os mecanismos (risos). Pra quem que Eva colheu?
	15	Pra quem ela produz? Quanto que ela ganha? Então eu
	16	vejo o PLAc como uma vertente disso, de se adequar ao
	17	público-alvo. Não o que o docente precisa, mas o que o
	18	público alvo demanda e precisa, né? Ainda mais em uma
	19	situação, assim, precária, e emergencial. Eu acho que
	20	seria esse o fundamento do PLAc.

Como o professor explica ao fazer a menção a Paulo Freire - “Pra quem que Eva colheu? Pra quem ela produz? Quanto que ela ganha?”

²⁸ Esta fala de André faz referência a uma reflexão proposta por Paulo Freire (2001 [1991]), em seu livro “Educação na cidade”, no qual ele diz que para o entendimento/ interpretação de uma fala/frase é preciso levar em consideração o contexto. Então, ele usa como exemplo o contexto de Eva e explica que não adianta ser capaz de ler uma frase como “Eva viu a uva”. Para entender a frase, Freire (2001, [1991]) explica que é preciso considerar o contexto social de Eva, como, quem trabalha com ela, quem lucra, que lugar ela ocupa nessa situação.

(excerto 14, linhas 14 e 15)- é preciso contextualizar e ter conhecimentos dos sistemas sociais, inclusive, para o êxito em alcançar os direitos e os deveres, mencionados anteriormente. Desse modo, entendemos que o ensino de PLAc passa necessariamente por um conhecimento da língua-cultura mais instrumental, em busca de uma autonomia individualizada/ básica, mas deve levar em consideração, também, as reflexões críticas sobre a sociedade de acolhimento. O projeto “Portas Abertas”²⁹, que promove aulas de português para imigrantes, oferecido pela cidade de São Paulo, desenvolveu um exemplo de material que busca proporcionar esse tipo de ensino que, para além do aspecto estrutural, defende “o aprendizado pelo caminho do esclarecimento dos Direitos dos Migrantes, pelo domínio e conhecimento do espaço, pela inserção digna na sociedade e no trabalho, pela troca intercultural” (Portas Abertas, 2017, p. 3)³⁰.

Apesar de não mencionar diretamente o conceito de letramento crítico como uma concepção ideológica na qual se apoia, vemos que o posicionamento do professor André se alinha a ele, uma vez que ele ressalta a importância de desenvolver a capacidade de questionar, refletir e agir sobre as estruturas não só linguísticas como sociais, políticas e culturais em que o sujeito está inserido.

Como discutido na seção 2.3, em que versou mais detalhadamente sobre o PLAc, algumas particularidades o diferem das outras áreas do ensino de português como língua adicional. Como podemos ver nos trechos destacados nos excertos desta seção, um aspecto que foi convergente nas narrativas de todos os participantes foi a necessidade primária de aprendizado para que os sujeitos em questão consigam viver no país de acolhida. Vemos, a partir da fala de todos eles, o caráter “emergencial” e “urgente” desse tipo de ensino, tendo em vista o contexto em que estão inseridos esses alunos e a necessidade de domínio da língua para realização de tarefas básicas do dia a dia.

“As necessidades são diferentes, é algo **emergencial**, ele precisa daquela língua como ferramenta para uma inserção na

²⁹ Mais informações sobre o projeto em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/MIGRANTES/PROJETO_PORTAS_ABERTAS.pdf>.

³⁰ O material está disponível para download em: <https://capital.sp.gov.br/web/imigrantes_e_trabalho_decente/w/noticias/247029>.

sociedade” (Giovana, excerto 9, linhas 15 a 18).

“E foco também a partir das necessidades desses alunos também, né? Que ele precisa trabalhar. Então **é uma aprendizagem mais urgente.**” (Amélia, excerto 10, linhas 16 a 19).

“está acima do interesse dele, mas uma necessidade de sobrevivência não é uma necessidade de conhecimento específico, né?” (Felipe, excerto 11, linhas 7 a 10).

“Na minha visão, entra também o fator social e , o PLac traz questões que são mais emergentes, como saúde, transporte, educação. (...)” (Pedro, excerto 12, linhas 1 a 3).

“Eu ensinei para os meus alunos que, por meio da língua, o acesso do indivíduo, imigrante ou refugiado, ele tinha direitos básicos na sociedade que ele estava entrando (...) Então, o PLAC vai ajudar esse imigrante a transitar nessa nova sociedade” (Daniela, excerto 13).

“Não o que o docente precisa, mas o que o público alvo demanda e precisa, né? Ainda mais em uma situação, assim, precária, e **emergencial**. Eu acho que seria esse o fundamento do PLAC” (André, excerto 14.1, linhas 17 a 20)

Os pontos de vista destacados pelos professores se alinham ao que diz Ramos (2021) sobre a urgência da aprendizagem. Conforme reflete a autora, a exigência da brevidade do aprendizado se justifica devido ao resultado que traz para o aprendiz. Tendo em vista que neste contexto quem aprende é um sujeito, em sua maioria refugiado, que chega ao país em situação de vulnerabilidade, o resultado de seu aprendizado é o acesso a “trabalho, escola, saúde, segurança” (Ramos, 2021, p. 245). Para além disso, Ramos (2021) acrescenta, ainda, que, ao desenvolver o aspecto linguístico, o sujeito conquista, além dos resultados mencionados anteriormente, a sua dignidade e não apenas uma condição de sobrevivência.

Outro aspecto que os professores também mencionam em comum em suas narrativas é a questão do ensino voltado para as necessidades do aluno. Ainda que outros contextos de ensino também, naturalmente, foquem no que demanda o aluno, no caso de alunos de PLAc, as necessidades, além de mais urgentes, conforme destaquei anteriormente, são mais sensíveis, devido ao contexto de vulnerabilidade em que os alunos se encontram, como destaca Giovana. Em consequência disso, um aspecto diferencial da atuação do professor nesse

contexto é, justamente, ter esse olhar cauteloso para selecionar temas e para refletir que português ele ensinará para esses alunos.

“o PLAc ele também tem essa questão de com quem você está lidando, né? É uma pessoa que está em vulnerabilidade social, então precisa ter uma sensibilidade maior com isso, os temas, o tipo do português que você vai abordar” (Giovana, excerto 9, linhas 10 a 15).

Acrescido à ideia anterior, Amélia elucida que o foco do professor é na comunicação mais básica e assertiva, a depender do que o aluno demonstra ter necessidade. Como exemplos, a professora menciona contextos de ensino como: vocabulário de trabalho, compras e hospital, que são pilares básicos para a vida em sociedade.

“Então o foco do ensino vai ser mais nessa comunicação básica e comunicação mais assertiva e focada naquilo que ele precisa. Assim é então o vocabulário de trabalho, um vocabulário de de ensinar ele a se virar durante a vida, assim como eu posso comprar alguma coisa? como é que eu posso ir a um hospital? Enfim, de acordo com as necessidades” (Amélia, excerto 10, linhas 21 a 27).

Em consonância ao que foi dito por Amélia, André também destaca o foco “no que o público-alvo demanda”. Segundo o professor, o PLAc seria, então, uma adequação àquilo que o aluno mostra ser necessário para viver.

“Então eu vejo o PLAc como uma vertente disso, de se adequar ao público-alvo. Não o que o docente precisa, mas o que o público alvo demanda e precisa, né?” (excerto 14.1, linhas 15 a 18).

A partir dos pontos de vista aqui discutidos e mencionados sobre o PLAc, vemos que esse âmbito de ensino enfatiza o trabalho na comunicação básica, tendo em vista a necessidade primária de comunicação dos aprendizes, que, em situação de vulnerabilidade, como chegam no Brasil, precisam disso para interagir e viver na nova sociedade. Todavia, destaco, também, a indissociabilidade do caráter sociocultural desse contexto de ensino, pois os aspectos sociais e culturais são inerentes a essas vivências. Sendo assim, para o desenvolvimento da comunicação é fundamental compreender o contexto em que está inserido o aluno, bem como as necessidades que estão atreladas a ambos (aluno e contexto).

Compreender as ideologias que norteiam as práticas pedagógicas dos professores que atuam no contexto de ensino de PLAc é entender, também, como essa área de ensino tem sido pensada e desenvolvida socialmente no Brasil. As

crenças que influenciam os pontos de partida, os caminhos e os pontos de chegada dos professores de PLAc explicitam de que modo seus atravessamentos e suas experiências podem auxiliar nos objetivos desse âmbito de ensino enquanto docentes da área: ensinar o português, integrar os alunos socialmente e acolhê-los. Nesta seção, vimos um pouco das percepções e dos entendimentos dos professores entrevistados acerca do PLAc a partir de suas vivências. Dando continuidade a compreensão de tais perspectivas, na seção a seguir, apresento e reflito um pouco sobre as visões dos professores entrevistados acerca de suas teorias sobre ensinar e aprender o PLAc, as quais retratam suas ideologias linguísticas.

5.2.

Metodologias e/ou abordagens de ensino utilizadas

Conforme visto no capítulo 2, na seção 2.1, em que verso sobre metodologias e abordagens de ensino de línguas, o percurso dos estudos da área apontam diversas perspectivas e teorizações no decorrer do tempo. Um aspecto que observo atuando no contexto de ensino de Português como Língua Adicional e, sobretudo, de ensino de PLAc é a variedade de abordagens e/ou metodologias, uma vez que os ambientes de atuação variam por diferentes fatores, tais como: nacionalidade dos aprendizes e, conseqüentemente, suas respectivas primeiras línguas, faixa etária, motivação do aprendiz (que pode ser voluntária ou por necessidade), estar ou não em imersão, dentre outros.

É evidente que qualquer contexto de ensino tem suas especificidades e que, conforme aponta Kumaravadivelu (2003), não haverá uma metodologia que corresponda integralmente à complexidade desses contextos. Todavia, o ensino de PLAc tem uma particularidade que evidencia a necessidade de reflexão acerca de quais metodologias e abordagens adotar, que é o aprendizado compulsório e, na maioria das vezes, urgente da língua, uma vez que sujeitos em situação de refúgio tanto saem de seus países quanto chegam aos países de acolhida sem planejamento, sem preparo e frequentemente sem recursos.

“Ninguém te dá ferramentas para trabalhar realmente o PLAc” - Giovana (excerto 15)

Giovana	1	[...] quando você pesquisa sobre língua de
	2	acolhimento, as metodologias que são usadas, tem
	3	pouquíssimas coisas. E ninguém fala como “ah,
	4	compreensão oral, você trabalha dessa forma...
	5	compreensão escrita, a produção...” Ninguém te dá
	6	ferramentas para trabalhar realmente o PLAc. Pra
	7	mim, seria uma questão de redirecionar conteúdos e
	8	representatividade para aquelas pessoas. Então,
	9	por exemplo, os materiais didáticos tradicionais,
	10	eles são voltados para estudantes que vêm para o
	11	Brasil, para turistas, para empresários... Eles não
	12	são voltados para esse público. Hoje em dia,
	13	existe já uma variedade de materiais, mas o
	14	primeiro que saiu foi em 2015, que é ali, né?
	15	Super atual se parar pra pensar. E agora, 2020,
	16	2021 e 2022 teve uma explosão de materiais
	17	didáticos voltados para essa área com essas
	18	temáticas que são importantes e caracterizam essa
	19	língua de acolhimento, porque tem o estudante
	20	representado ali naquele material pra ter uma
	21	identificação, pra trabalhar a questão da memória,
	22	do que ele quer, da relação entre os países, pra
	23	ele se sentir acolhido.

A professora Giovana sinaliza (excerto 15) a carência de acesso a metodologias no ensino de PLAc, explicando que “Ninguém te dá ferramentas para trabalhar realmente o PLAc” (excerto 15, linhas 5 e 6). Ela menciona um aspecto interessante acerca desse contexto de ensino no seu ponto de vista pedagógico: a representatividade. O modo como os conteúdos são abordados com os alunos, se não contextualizados, podem tanto perder o sentido quanto não ter o objetivo do aluno alcançado, que seria, justamente, o aprendizado e o consequente uso da língua-alvo.

Giovana também reflete sobre um ponto importante relacionado à representatividade e aos materiais existentes de português língua adicional. Segundo ela, “os materiais didáticos tradicionais, eles são voltados para estudantes que vêm para o Brasil, para turistas, para empresários... Eles não são voltados para esse público” (excerto 15, linhas 9 a 12). Essa fala expressa a carência de materiais didáticos pensados para diferentes públicos. A professora faz referência, também, à “explosão de materiais didáticos voltados para essa área com essas temáticas que são importantes e caracterizam essa língua de acolhimento” (excerto 9, linhas 16 a 19). Tais materiais vêm responder a carência anterior, mas, são materiais ainda recentes datando de 2020, 2021 e 2022; tal recência pode

lançar luz sobre a lacuna existente na formação de professores de PLAc. Giovana pondera que, nestes, há representação do público refugiado/vulnerável, possibilitando, assim, uma identificação e, conseqüentemente, um acolhimento, uma vez que esses sujeitos se sentem vistos nos materiais (excerto 9, linhas 19 a 23).

A questão da representatividade e da importância de haver um material contextualizado, que esteja de acordo com a realidade vivenciada pelo aluno, destacada por Giovana, está relacionada com o princípio da particularidade proposta por Kumaravadivelu (2003). Um ensino situado, que considera as especificidades do contexto sociocultural do aluno e de seu aprendizado, conforme defende o autor, gera uma identificação e um sentido ao que está sendo trabalhado com o aprendiz.

No contexto de PLAc, as temáticas que possivelmente vão gerar tal identificação, diferentemente do que é apresentado nos livros tradicionais (como o turismo), estarão relacionadas com o contexto de refúgio em que se encontra esse público. Desse modo, Giovana menciona alguns recortes que estão incluídos nessas temáticas, sendo eles: “trabalhar a questão da memória, do que ele quer, da relação entre os países pra ele se sentir acolhido” (excerto 15, linhas 21 a 23). Sendo assim, destaca-se a importância de trabalhar com esses alunos aspectos que tragam suas vivências, seus objetivos e, de forma comparativa, sua cultura. Para a professora, esta é uma forma de acolher através do ensino.

Assim como Giovana, Ana (excerto 16) também sinaliza o tratamento diferente no modo de passar o conteúdo e os recortes temáticos. Ela esclarece que “Para os alunos refugiados, eu, obviamente, a gente não fala desse tema turismo pelo Brasil dessa forma” (excerto 16, linhas 1 e 2), sinalizando a problemática de tratar o tema do turismo de modo tradicional com esse público-alvo. No entanto, ela explica que faz adaptações para trabalhar com esse conteúdo, como, por exemplo, em uma sequência didática “Conhecendo São Paulo”, em que ela focou em aspectos úteis que esses aprendizes necessitam para residir na cidade de São Paulo, a saber: como é o trânsito, como se locomover na cidade, como usar meios de transportes públicos, conforme podemos ver em sua fala destacada no excerto 16, linhas 3 a 9.

“Para os alunos refugiados, eu, obviamente, a gente não fala desse tema turismo pelo Brasil dessa forma.” - Ana (excerto 16)

Ana	1	Para os alunos refugiados, eu, obviamente, a gente não
	2	fala desse tema turismo pelo Brasil dessa forma. Mas o
	3	que eu consegui inserir, por exemplo, na última
	4	sequência didática que eu usei com eles era o tema era
	5	conhecendo São Paulo, porque eles estão todos em São
	6	Paulo, e aí a gente estava falando do trânsito, né?
	7	Como eles se locomovem por meios de transporte, como
	8	adquirir é passe de metrô, esse tipo de coisa mais
	9	útil, né? Direções, como perguntar. E nessa sequência
	10	eu tratei também lugares de São Paulo, bairros, pontos
	11	importantes que têm atrações gratuitas, né? Então eu
	12	coloquei somente coisas que podem ser usufruídas por
	13	eles de forma gratuita ou, por exemplo, Pinacoteca é
	14	gratuito aos sábados, então a gente é Sesc, o que é que
	15	tem no Sesc? Trabalhei o Sesc com eles, onde tem Sesc
	16	como procurar, que são opções gratuitas de lazer, então
	17	assim é uma adaptação dos temas. A principal diferença
	18	é adaptar os temas. Ou, por exemplo, né? A questão da
	19	alimentação, geralmente a gente coloca, né? Ah, como
	20	você conversa no restaurante, pede uma mesa. A gente
	21	não trabalha restaurante com refugiados porque eles não
	22	comem restaurantes. Eles recebem a cesta básica de
	23	ajuda, né? Ou eles têm o dinheiro deles, mas eles
	24	compram a comida mais barata. Então a gente trabalha
	25	supermercado muito supermercado, não restaurante. A
	26	preparação dos alimentos, então, é o mesmo tema, mas de
	27	uma forma diferente.

A questão da sensibilidade parece ter um peso importante. As aulas em PLAc são pensadas de modo cultural, social e politicamente sensível. Vemos essa sensibilidade quando a professora não descarta o conteúdo turístico, mas faz adaptações necessárias no material para que estejam de acordo com as possibilidades desses alunos:

“E nessa sequência eu tratei também lugares de São Paulo, bairros, pontos importantes que têm atrações gratuitas, né? Então eu coloquei somente coisas que podem ser usufruídas por eles de forma gratuita” (excerto 16, linhas 9 a 13).

Essas adaptações necessárias mencionadas pela professora Ana evidenciam o parâmetro da particularidade proposto, também, por Kumaravadivelu (2003). Segundo o autor, diante de sua prática, o professor torna-se capaz de criar teorias para seu ensino. Mais do que teorias, nesse contexto, o professor precisa ser sensível à conjuntura em que se encontram os alunos refugiados, justamente, para compreender a indispensabilidade de que os temas sejam adaptados e de que modo. Tanto para que façam sentido para o

aprendiz, como ao apresentar um ponto turístico que ele tenha a possibilidade de usufruir, quanto para que o aprendiz o auxilie em seu processo de inserção social e para que consiga, assim, reconstruir sua vida, agora, no país de acolhida.

Ana destaca a importância da perspectiva comparativa entre os países dos alunos e o país de acolhida. Ela ressalta sua atuação: “Eu tento levantar sempre a perspectiva dessas diferenças e semelhanças de como é aqui e como é no país deles” (excerto 16.1, linhas 28 a 30), alinhando-se, também, ao que salienta Giovana em sua narrativa (excerto 15), ao expressar a importância de trabalhar aspectos que se referem à memória dos alunos, isto é, aproximá-los de suas vivências, de suas vidas que foram interrompidas por situações que os fizeram compulsoriamente se refugiar em outro país. Este cenário atrela-se à compreensão de Orlandi (2007) acerca da língua enquanto um corpo simbólico-político.

“Eu tento levantar sempre a perspectiva dessas diferenças e semelhanças de como é aqui e como é no país deles.” - Ana (excerto 16.1)

Ana	28	Eu, eu tento. Eu tento levantar sempre a perspectiva dessas diferenças e semelhanças de como é aqui e como é no país deles. Então, todo o tema a gente pergunta, e no seu país, como é? Como funciona, né? Então, uma situação que teve assim é, foi da parte da alimentação que nós estávamos falando que eles não comem carne de porco e não tomam álcool, né?
	29	
	30	
	31	
	32	
	33	
	34	

A proximidade e o contato com a língua-alvo do país que recebe esse público tem influência de suas relações, bem como de suas vidas sociais e históricas. Entendemos, assim, que é através da língua que eles expressam suas identidades, as quais, conforme defende Hall (2005 [1992]), são híbridas, não sendo, portanto, fixas e/ou imutáveis e estando, assim, sempre em re(construção)/transformação. Agora no novo contexto social em que estão inseridos, ao aprender a língua-alvo, os aprendizes desenvolvem novas formas de se expressar e se comunicar, moldando e negociando suas identidades a partir de suas novas vivências e de suas vivências passadas.

Ana também comenta em sua narrativa que, uma de suas metodologias é o uso de imagens em primeiro plano e o uso da tradução em segundo (excerto 16.2, linhas 40 a 42). As imagens podem ser um recurso útil, sobretudo, quando o público-alvo se trata de alunos em níveis bem iniciantes, como costuma acontecer

com os refugiados, que, normalmente, não tiveram oportunidade e/ou tempo para estudar a língua antes de chegarem ao país de acolhida. A partir das figuras é possível demonstrar, de forma mais palpável, os elementos aos quais um tema se refere. Pela fala da professora, vemos que ela menciona o uso da tradução em contraponto com o uso de figuras. Ela diz que “usa muitas imagens” (excerto 16.2, linhas 35 e 40) e que a “tradução é mais para quando tem um aluno que não fala nada” (excerto 16.2, linhas 45 e 46). Vemos, então, que nem mesmo o uso da tradução nesse contexto se aproxima muito do que propunha a Abordagem da Gramática e Tradução (Leffa, 1988), visto que o modelo de aula ao qual Ana se refere não é um cenário de aula dada na língua do aluno, mas sim, o uso de sua primeira língua apenas como um ponto de referência para o entendimento do contexto que está sendo ensinado/aprendido.

“A gente usa muitas imagens, né? Então a tradução é em segundo plano.” - Ana (excerto 16.2)

35	Então eu uso, tenho que usar muitas figuras, muitas imagens,
36	vou expor como as minhas aulas são online. Eu uso muito o
37	Google imagens, né? Abro lá, Ah, o que é que é isso? Uso
38	bastante e também tenho um apoio de algum aluno que age como
39	um tradutor, porque os meus alunos, eles falam persa. (...) A
40	gente usa muitas imagens, né? Então a tradução é em segundo
41	plano. Se quando o aluno entende um pouquinho do português,
42	é, né, que a maioria da da minha turma, a maioria entende já
43	um pouco de português, então a gente não usa mais tradução,
44	né? Fala um pouquinho. A tradução é mais para quando tem um
45	aluno que não fala nada, nada, e um aluno ajuda o outro, né?
46	
47	O enfoque na situação por ser uma abordagem mais funcional,
48	nós usamos estruturas mais simples.

Por fim, Ana relata, ainda, sobre o aspecto estrutural da língua. Segundo ela, “por ser uma abordagem mais funcional, nós usamos estruturas mais simples” (excerto 16.2, linhas 47 e 48). Esse ponto tem relação com o que vimos no capítulo anterior sobre o contexto de ensino ser emergencial/urgente, pois, os aprendizes precisam se inserir socialmente e, para isso, precisam se comunicar. As estruturas mais simples são as que possibilitam a comunicação de forma mais breve, ao menos nesse momento mais inicial.

Amélia traz em sua narrativa o que defende a abordagem comunicativa. Segundo ela, suas aulas “se baseiam na necessidade do aluno” (excerto 17, linha 2). Atrelado a tal necessidade, a professora destaca que o foco dos alunos de

PLAc são na comunicação, então, seu ensino depositará ênfase nesse aspecto. Amélia ressalta, ainda, sua percepção de que uma vez que se tenha a comunicação como “figura” do ensino, a gramática estará em posição de “fundo”, mas não significando que ela será descartada, apenas não será o elemento principal do processo. Vemos tal entendimento na seguinte fala de Amélia: “Então, se eu quero aprender a me comunicar com brasileiros ou pessoas de outras línguas, o meu foco sempre vai ser mais na comunicação do que na gramática em si” (excerto 11, linhas 7 a 11).

“Eu prefiro usar, a princípio, né? De ponto de partida, a abordagem sociointeracionista” - Amélia (excerto 17)

Amélia	1	Acho que, na verdade, as minhas aulas, elas se
	2	baseiam na necessidade do aluno, não é? Então, por
	3	exemplo, e acho que toda língua se baseia na
	4	necessidade do aluno, não é se ele quer aprender a se
	5	comunicar, se ele quer aprender a sei lá saber um
	6	pouco da cultura dali, da da cultura de um
	7	determinado país e afins. Então, eu sempre me baseei
	8	nisso, né? Com base no objetivo. Então, se eu quero
	9	aprender a me comunicar com brasileiros ou pessoas de
	10	outras línguas o meu foco sempre vai ser mais na
	11	comunicação do que na gramática em si. Lógico que a
	12	gramática é super necessária no processo de
	13	aprendizagem, mas o foco vai ser outro, né?
	14	Eu prefiro usar, a princípio, né? De ponto de
	15	partida, a abordagem sociointeracionista, que é o
	16	foco é na comunicação, no social em si, mas também
	17	não descarto a estrutura linguística, a gramática e
	18	tudo mais. Então, o meu ponto de partida sempre é a
	19	comunicação no geral.

Tanto a necessidade do aluno quanto o enfoque da comunicação, citados por Amélia (excerto 17) em suas abordagens e metodologias de ensino, estão relacionadas com o conceito de *Competência Comunicativa* proposto por Hymes (1972). Segundo o autor, tal conceito “enfativava o uso da linguagem para uma comunicação significativa, incluindo o uso apropriado da linguagem em contextos sociais específicos (Hymes, 1972 apud Decarrico, 2001, p. 286, tradução minha)”³¹. Sendo assim, é fundamental considerar os âmbitos sociais em que estão inseridos os aprendizes de PLAc, bem como ensinar a língua com o objetivo principal de torná-los capazes de se comunicar, desenvolvendo, assim, a

³¹ “Hymes was especially concerned with the concept of communicative competence, which emphasized using language for meaningful communication, including the appropriate use of language in particular social contexts” (texto original)

competência comunicativa dos mesmos e promovendo, conseqüentemente, ferramentas para interagirem e para se inserirem socialmente no Brasil. Por fim, a professora explica, complementando a ideia anterior acerca do foco de sua prática na comunicação, que sua perspectiva de ensino tem como ponto de partida a abordagem sociointeracionista (excerto 17, linhas 14 a 19), a qual, proposta por Vigotski (2007 [1930]; 2009 [1934]), enfatiza a relevância da interação do sujeito com o meio em que ele vive, sendo, no caso dos alunos de PLAc considerados nesta pesquisa, alguma cidade do Brasil.

Gisele, assim como Ana e Amélia, explica que sua base de ensino tem foco na “situação comunicativa”. A professora destaca a importância de que a língua ensinada seja a língua que o aluno realmente precisará utilizar no seu dia a dia. Sem descartar o ensino estrutural, da gramática, mas dando ênfase em uma língua que será realmente útil para esse aprendiz, conforme vemos em sua fala “Mesmo que eu ensine a norma culta, mesmo que eu traga para eles uma demanda de “ó, gente, tem questão de preposição aqui”, mas eu tenho que passar para ele também o que é possível, o que é real, o que ele tem que fazer” (excerto 18, linhas 20 a 24). Diferente do que vinha sendo destacado nas abordagens e metodologias propostas, citadas na seção 2.1, ideologias, conforme as propostas pelo letramento crítico, pelos (multi)letramentos, pelas pedagogias críticas/decoloniais etc, surgem com a proposta de compreensão da língua como uma ferramenta discursiva, a qual leva em consideração as circunstâncias em que a língua é produzida. Nesse contexto, o objetivo, assim como descreve Gisele, é **“ele se comunicar e enfatizar isso na minha prática. Tem ênfase nele se comunicar em português”** (excerto 18, linhas 29 a 31).

Ainda que Gisele, Ana e Amélia enfatizem a importância da competência comunicativa, possivelmente, referindo-se a esta como um caminho e crítico do ensino, vemos que para uma perspectiva crítica e transgressiva no ensino de línguas é preciso ampliar a ideia de língua(gem) nesse contexto. A proposta de competência comunicativa traz, ainda, algumas problemáticas, como: a ênfase na normatividade e na hierarquização das formas de comunicação; a desconsideração de questões sociais e políticas, uma vez que se desvincula de contextos sociais; bem como a desconsideração da comunicação como prática performática, que é construída a partir das interações e das negociações.

“mas eu tenho passar para ele também o que é possível, o que é real” - Gisele (excerto 18)

Gisele	1	Por meio do ensino não formal, né? Eu preparava todo
	2	o meu material, então eu tentava introduzir tudo
	3	dentro de uma situação comunicativa . Sabendo de uma
	4	situação comunicativa, o que ele precisava naquele
	5	momento. Então, por exemplo, tanto com aluno ou com
	6	uma turma, eu vou ensinar futuro, vamos supor que a
	7	questão gramatical fosse essa, então vem uma
	8	situação comunicativa que envolvesse o futuro.
	9	Tentava trazer para uma situação real de
	10	comunicação, né? Vamos fazer compras, eu vou ao
	11	supermercado, eu vou comprar. Então colocar essa
	12	questão numa situação real de comunicação, trazer
	13	material, buscava fazer dessa forma. (...) Então,
	14	assim, é importante em relação à língua, ele se
	15	comunicar, ele precisa no primeiro momento se
	16	comunicar no país para poder fazer essas coisas, por
	17	exemplo, para poder alugar uma casa para poder
	18	trabalhar para poder passar no médico, então eu não
	19	tenho que ficar me preocupando com norma culta nesse
	20	momento. Mesmo que eu ensine a norma culta, mesmo
	21	que eu traga para eles uma demanda de “ó, gente, tem
	22	questão de preposição aqui”, mas eu tenho que passar
	23	para ele também o que é possível, o que é real, o
	24	que ele tem que fazer. Ele vai se comunicar por quê?
	25	Não adianta ensinar para ele todo o português
	26	certinho e na hora dele se comunicar e as pessoas
	27	não falam assim, ele tem que aprender a língua real,
	28	a língua na rua. Só informalidade? Não. Mas é
	29	enfatizar. E o importante é ele se comunicar e
	30	enfatizar isso na minha prática. Tem ênfase nele se
	31	comunicar em português.

Vimos, nas narrativas dos professores, que as abordagens comunicativa e Sociointeracionista parecem ser, em suas concepções, as que mais se alinham ao ensino de PLAc, tendo em vista que nele precisamos levar em conta as circunstâncias em que língua(gem) é produzida. Todavia, apesar do cenário de urgência atrelado ao PLAc, é preciso considerar que a língua a ser aprendida será parte da produção discursiva que o refugiado desenvolverá, a priori, para se comunicar, precisando corresponder às necessidades desses sujeitos. Desse modo, precisamos ponderar em nosso ensino, enquanto professores, o que está atrelado a tal “comunicação”: Comunicar o quê? Por quê? Para quem? Onde? Como? Esses questionamentos colaboram para uma compreensão da língua(gem) como uma forma de atuar no mundo e não somente como uma ferramenta enunciativa, visto que eles ressaltam o caráter social, funcional e situacional da linguagem. A língua, portanto, deixa de ser vista apenas como um meio técnico de construção de frases ou sentenças e passa a ser entendida como uma ferramenta dinâmica e ativa que

permite ao indivíduo agir, negociar sentidos e construir identidades no mundo social.

Conforme temos confirmado nas falas dos professores em suas narrativas, é comum a compreensão de que o contexto de ensino de PLAc evidencia necessidades que estão para além do ensino instrumental da língua e, diante disso, surge o desafio do docente da área. Todavia, Felipe descreve os materiais didáticos utilizados no local em que dava aula de PLAc como “um material feito até para ser utilizado de uma maneira, enfim, com uma certa emergência, né?” (excerto 19, linhas 5 a 7). O professor complementa, explicando que, em seu entendimento, tais materiais “tentavam suprir essa necessidade, essa primeira necessidade de falar o português para sobreviver no país, né?” (excerto 19, linhas 7 a 9).

“essa primeira necessidade de falar o português para sobreviver no país” - Felipe (excerto 19)

Felipe	1	O material para cada aula eram materiais formulados
	2	com pequenos textos. Com a introdução da gramática e
	3	depois um exercício que ele poderia ser iniciado na
	4	sala de aula e também poderia deixar para que o aluno
	5	fizesse em casa. Era um material feito até para ser
	6	utilizado de uma maneira, enfim, com uma certa
	7	emergência, né? E então eu acho que eles tentavam
	8	suprir essa necessidade, essa primeira necessidade de
	9	falar o português para sobreviver no país, né?

O caráter emergencial da aprendizagem expressa a pressão que sofrem os aprendizes de PLAc para compreenderem a língua e, assim, sobreviverem no país de acolhida. A complexidade desta compreensão da língua é marcada, justamente, pela emergência de se aprender a não só como falar determinada frase e/ou expressão, seja para fazer um pedido e/ou uma pergunta, mas também para fazer com que esses sujeitos compreendam questões políticas e sociais que, agora, passam a fazer parte de suas (sobre)vivências.

O professor Felipe, em seu discurso, sinaliza uma problemática que se observa na área de PLAc, sobretudo no que diz respeito aos materiais didáticos, os quais ainda apresentam, como ele diz, uma “cultura do cartão de visita, não é a do brasileiro. É o samba, o futebol, a música, né? Sempre ocultando as questões políticas, os problemas sociais” (excerto 19.1, linhas 14 a 17). Desse modo, além de focar em metodologias que atendam ao caráter emergencial do aprendizado que comumente direcionam o ensino para o

âmbito estrutural, alguns materiais didáticos da área, segundo o professor Felipe, desconsideram as questões políticas e sociais importantes para o conhecimento e, sobretudo, para a própria “sobrevivência” mencionada. A partir dessas falas e do posicionamento de Felipe diante do seu contexto de ensino, ele parece se ancorar em ideologias linguísticas relacionadas a perspectivas críticas/ideológicas de (multi)letramentos, tendo em vista que ele reflete sobre o ensino da língua visualizando-a em um contexto mais amplo, o qual considera questões sociais, culturais e políticas que influenciam a forma como as pessoas interagem com os diferentes modos de comunicação e com as diversas formas de linguagem.

“É a cultura do cartão de visita, não é a do brasileiro. É o samba, o futebol, a música, né? Sempre ocultando as questões políticas, os problemas sociais.” - Felipe (excerto 19.1)

Felipe	10	Principalmente o português como língua estrangeira,
	11	você pega aqui os livros de português como língua
	12	estrangeira... Eles estão se transformando, mas sua
	13	grande maioria é voltado para a gramática e para
	14	aquela cultura. É a cultura do cartão de visita, não
	15	é a do brasileiro. É o samba, o futebol, a música,
	16	né? Sempre ocultando as questões políticas, os
	17	problemas sociais. (...) Eu acho que ele(o PLAc) tem
	18	que inserir o refugiado ou migrante naquela cultura,
	19	de maneira oportuna, quer dizer, ele está ali, ele
	20	precisa aprender tudo, ele não precisa aprender a
	21	língua, ele precisa aprender tudo, né?

Diante das falas do professor Felipe, alguns questionamentos necessários aos profissionais da área de PLAc acerca da ideia de “ensino emergencial” comumente atrelado a um “ensino que vise a sobrevivência dos alunos” é: como promover tal sobrevivência ocultando questões políticas e sociais? De que adianta ensinarmos aos alunos “Eu preciso de uma consulta médica” sem ensinar que existe e o que é o Sistema Único de Saúde no Brasil, se ele tem direito e como acessar?

Considerando que o público-alvo do PLAc são sujeitos que estão em busca da cidadania / naturalização brasileira e que, assim sendo, futuramente, podem adquirir o status de cidadãos brasileiros, o percurso metodológico, bem como as ideologias linguísticas dos professores da área, devem seguir um caminho crítico, pensando em formar não só falantes proficientes do português, mas sujeitos que passam a fazer parte da sociedade brasileira. Marcelino e Silva (2023) em seu artigo *Questionar e subverter práticas colonialistas na sala de aula: a análise*

crítica de necessidades no ensino de Português como Língua de Acolhimento abordam o tema defendendo que o ensino de PLAc promova uma “análise crítica de necessidades” (Marcelino e Silva, 2023) através de uma “educação emancipadora” (Marcelino e Silva, 2023), isto é, ensinar a partir de uma perspectiva de linguagem que comunique não de forma somente literal, mas que desenvolva nos alunos, também, uma postura crítica e socialmente agentiva, visto que esse movimento influencia diretamente em outro ponto mencionado pelo professor Felipe sobre “inserir o refugiado ou migrante naquela cultura” (excerto 19.1, linha 18), possibilitando que se integre socialmente.

“A política da língua, ela tem que estar ligada ao interesse do indivíduo” - Felipe (excerto 19.2)

Felipe	22	As formas de avaliação, elas têm que ser de uma forma
	23	que exista uma política linguística justa. Uma forma
	24	de avaliação que seja aquilo que corresponda de fato
	25	ao interesse do estudante. Quer dizer, você é um
	26	empresário, você vai ter uma empresa no Brasil, você
	27	vai fazer negócios, então você tem que ser avaliado
	28	como um empresário que está falando português. Você é
	29	um estudante, então você tem que ser avaliado como
	30	estudante. Você é um estudante universitário, vai ter
	31	que escrever textos acadêmicos, então você tem que ser
	32	avaliado como? Entende? Então eu acho que seja uma
	33	política justa. A política da língua, ela tem que
	34	estar ligada ao interesse do indivíduo, né? É o que eu
	35	acho. E, no fundo, é o que de fato funciona, né? Não é
	36	o que eu acho, é que funciona. É o que precisa, né?

Outro ponto trazido por Felipe em sua narrativa é um tópico muito importante e que é comum nas vivências dos alunos de PLAc. Ao se refugiarem no Brasil, após terem o reconhecimento pelo CONARE é possível solicitar a naturalização brasileira após quatro anos da apresentação do pedido de reconhecimento da sua condição de refugiado. Uma das exigências desse processo é, justamente, a comprovação da proficiência em língua portuguesa. Todavia, a depender dos métodos avaliativos, tal comprovação pode se tornar um aspecto complexo para o alcance dessa naturalização.

Conforme comenta o professor Felipe “as formas de avaliação, elas têm que ser de uma forma que exista uma política linguística justa. Uma forma de avaliação que seja aquilo que corresponda de fato ao interesse do estudante” (excerto 19.2, linhas 22 a 25). Sendo assim, é essencial que o tipo de avaliação para o objetivo avaliativo esteja de acordo com o contexto em que é exigida a proficiência em língua portuguesa. De

acordo com a Portaria nº 623, de 13 de novembro de 2020, que dispõe sobre “os procedimentos de naturalização, de igualdade de direitos, de perda da nacionalidade, de reaquisição da nacionalidade e de revogação da decisão de perda da nacionalidade brasileira” e de seu artigo 5, que diz respeito ao “ (...) indicativo da capacidade de se comunicar em língua portuguesa”, são válidos, hoje para a naturalização:

I - certificado de: a) proficiência em língua portuguesa para estrangeiros obtido por meio do exame CelpeBras, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP; b) conclusão de curso de educação superior ou pós-graduação, realizado em instituição educacional brasileira, credenciada pelo Ministério da Educação; c) aprovação no Exame de Ordem, realizado pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil; ou d) conclusão, com aproveitamento satisfatório, de curso de língua portuguesa direcionado a imigrantes realizado em instituição de educação superior credenciada pelo Ministério da Educação.

Abrantes (2024) realizou um estudo em que discutiu sobre as formas de comprovação de proficiência, sobretudo do público de PLAc. O autor propõe uma reflexão crítica sobre os cursos que são considerados válidos pela Polícia Federal e propõe maiores esclarecimentos acerca do artigo 5 da portaria mencionada, visando uma abrangência de cursos aceitos como certificados legais para a naturalização. Tal discussão se alinha ao que levanta Felipe em seu discurso sobre os métodos de avaliação no contexto de PLAc, que precisam levar em consideração a condição social do aluno que está sendo avaliado, o que inclui compreender o que fez com que este indivíduo viesse para o Brasil, o porquê e seus objetivos em usar a língua portuguesa. No caso dos sujeitos em situação de refúgio, suas vindas são compulsórias e a necessidade de uso da língua e de seu aprendizado está diretamente relacionada com a manutenção de suas vidas.

O aspecto político da língua deve contemplar o seu caráter legal, que assegura o acesso a ela como um direito do aprendiz. Todavia, seu aprendizado deve estar de acordo com a realidade do sujeito, considerando as circunstâncias com as quais ele chega e passa a viver. Conforme defende o professor Felipe “A política da língua, ela tem que estar ligada ao interesse do indivíduo” (excerto 19.2, linhas 33 e 34). Sendo assim, não basta garantir a oferta do ensino para o indivíduo, é preciso que esta possibilidade que lhe é concedida esteja de acordo com as suas especificidades de aprendizado e com seus contextos de vida. Nesse quadro, reforço a importância do investimento nas formações de PLAc, pois o professor da área deve ser capaz de identificar e

contemplar esses interesses dos aprendizes.

O professor Pedro destaca a importância de utilizar outras línguas como forma de intermediar as situações em sala de aula, pois para ele a primeira língua do aprendiz “às vezes ela pode estar diretamente influenciando nessa língua que está aprendendo” (excerto 20, linhas 11 a 13). Nobre, Freitas e Ceccim (2024) utilizam o conceito de “língua familiar” que seria “língua de origem da criança e língua usada no dia a dia da sua casa de infância” (p. 1145). A pesquisa realizada pelos autores foi em contexto escolar com crianças imigrantes, mas o entendimento acerca da língua familiar e de sua necessidade em sala de aula pode se estender, também, para o público adulto. Nobre, Freitas e Ceccim (2024) concluíram que a interação entre a língua de acolhimento e a língua familiar “construíram potentes pontes de conhecimento e de interação afetiva” (p.1148), proporcionando, assim, além de acolhimento, inclusão. Desse modo, alinhado ao que foi pontuado por Pedro, o conhecimento por parte do professor, ainda que básico, e a utilização da língua familiar dos alunos como uma ponte, pode ser um fator importante no contexto de PLAc, promovendo acolhimento e inclusão desses aprendizes.

“acaba tendo que ter ali uma língua adicional para intermediar às vezes as situações.” - Pedro (excerto 20)

Pedro	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13	Normalmente, na língua de acolhida, pelo que eu percebo, acaba tendo que ter ali uma língua adicional para intermediar às vezes as situações. Embora falar na língua-alvo seja importante. Mas não tem como ficar uma aula inteira falando da língua-alvo. (...) Então, às vezes, algumas implicações linguísticas que ocorrem na é por conta de demais línguas, né? É importante, por exemplo, que nós professores, seja de PLAc, seja de português como língua estrangeira, tenhamos um pouco de conhecimento, né? De como que funciona essa outra língua. Porque às vezes ela pode estar diretamente influenciando nessa língua que está aprendendo.
-------	---	---

Em sua narrativa, Gisele elucida o papel que desempenham o aluno e o professor nesse contexto de ensino-aprendizagem, sobretudo no projeto do qual ela faz parte no momento. Segundo a professora, ela se baseia em uma metodologia “humana, comunicativa, humanística” (excerto 21, linha 7), em que o aluno é “Protagonista da aula” (excerto 21, linha 9).

“colocar o aluno como... como é que eu posso dizer? Protagonista da aula” - Gisele (excerto 21)

Gisele	1	Minhas experiências com esses grupos do Brasil já são
	2	em instituições bem, como eu posso dizer, bem
	3	estruturadas, né? Tem uma equipe que prepara o
	4	material, eu recebo apoio, recebo o que eu tenho que
	5	fazer nessa aula, tudo mais direcionado. Então não me
	6	sinto tão sozinha, né? A metodologia é a mesma, é uma
	7	abordagem humana, comunicativa, humanística, que
	8	coloca o aluno como, como é que eu posso dizer? Como
	9	protagonista da aula.

Em pesquisa realizada por Azambuja, Dornelles e da Costa (2021) as autoras citam o conceito de “análise linguística” proposto por Mendonça (2006) para discutir o aspecto do protagonismo no ensino. Para Mendonça (2006), a análise linguística “privilegia a produção em detrimento do reconhecimento e da reprodução de saberes, a expressão da subjetividade no lugar do silenciamento; o texto e não a frase como unidade básica do trabalho pedagógico; a linguagem como atividade e não como produto de tarefas” (p. 98). Desse modo, o aluno torna-se, então, protagonista do seu processo de aprendizado, do modo como utiliza a língua e de como age socialmente. Apesar de Gisele não ter desenvolvido em sua narrativa como trabalha o protagonismo de seus alunos em sala de aula, a ideia de “análise linguística” parece se alinhar ao que é importante buscarmos em PLAc: compreender a língua como ação e não apenas como uma ferramenta, tendo em vista que, dessa maneira, os aprendizes se tornam, então, capazes de agir na/com/através da língua.

Vale ressaltar uma perspectiva importante refletida por Azambuja, Dornelles e da Costa (2021), sobretudo se pensarmos no contexto de ensino de PLAc, levando em consideração as oportunidades de formação dos professores da área, conforme discutido na seção 2.4; as autoras reforçam a ideia de que para que o professor consiga atuar de modo a colocar o seu aluno em posição de protagonismo “é importante que ele seja protagonista de sua prática, em seu planejamento e no trabalho com a prática de análise linguística intercultural, que só é possível por meio de formação reflexivo-crítica e colaborativa” (p.309). Portanto, o professor deve ser um figura ativa no processo de ensino-aprendizagem para que consiga desenvolver o protagonismo de seu aluno. Entretanto, pode haver, nesse tópico, uma problemática, principalmente se nos

referirmos ao contexto PLAc, visto que a formação de professores na área ainda se mostra embrionária e, conseqüentemente, há uma predominância do voluntariado nesse contexto de atuação, o que significa que a maioria dos professores atuantes na área são voluntários, nem sempre tendo uma formação específica em PLAc, ou, até mesmo, em um curso de superior de Letras.

Alinhado ao que menciona Gisele acerca do protagonismo do aluno, Daniela traz em sua narrativa uma perspectiva de ensino que valoriza o lugar do aprendiz no seu processo de aprendizado. De acordo com sua fala, vemos que a professora se utiliza de uma abordagem translíngua, visto que ela valoriza o discurso do aluno, inserindo-o socialmente através do ensino, além de dar ênfase em sua identidade na medida em que ela dá valor às suas vivências, sua e cultura e sua primeira língua. Daniela expressa o caráter translíngua de seu ensino em suas falas: “Você aprende uma outra língua comparando com a sua.” (excerto 22, linha 5) e “(...)a gente sempre pergunta, como é isso na tua língua? Como vocêalaria esta frase? Então, o aluno se sente parte, ele se sente como agregando valor. A gente nota no olhar, no rosto que eles fazem.” (excerto 22, linhas 20 a 23).

“o professor na sala de aula, ele não é professor, ele é um facilitador” Daniela (excerto 22)

Daniela	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26	Então, nós temos que, primeira coisa, considerar a língua materna do aluno. Porque nós todos podemos, nós todos fazemos isso. Quando eu vou aprender inglês, alemão, espanhol, hebraico, qualquer outra língua. Você aprende uma outra língua comparando com a sua. De que maneira? Quando você coloca uma frase, quando a professora coloca uma frase na lousa, eu fico imaginando onde está o verbo, quem está falando, está no presente, está no passado, que situação é essa. Isso é a mesma coisa que passa na cabeça dos alunos. Então, quando nós colocamos uma frase, nós falamos o enunciado em português, explicamos as coisas importantes, e são todas as frases do dia a dia. Como vai você? Ah, eu gostaria de ir para a região norte. Qual metrô que eu tomo? Todas as frases, tudo é intencional. E tudo está dentro de um contexto, que é para o dia a dia do aluno. Então, o que ele está fazendo? Ele está comparando as duas línguas. Na minha língua é assim, na minha língua é assim. E aí lá, a gente sempre pergunta, como é isso na tua língua? Como vocêalaria esta frase? Então, o aluno se sente parte, ele se sente como agregando valor. A gente nota no olhar, no rosto que eles fazem. Quando você pergunta, como é isso na tua língua? Ah, eu não sabia, que legal, aprendi mais uma. (...) Então, o professor na sala de aula, ele não é professor, ele é um
---------	---	--

	27	facilitador. E o quanto antes um professor de PLAc
	28	entender isso, melhor. Então, como que nós conseguimos
	29	fazer isso? Quando o aluno começa a comparar a língua
	30	materna com o português, a aprendizagem vem mais por
	31	comparação do que realmente por aprendizagem de algo
	32	muito novo. Eu estou dizendo isso com base mesmo,
	33	justificando porque todos os meus alunos fizeram isso.
	34	Eu estou dando aula, esse é o quarto ano, eu já dei
	35	aula para alunos da Nigéria, do Congo, da Síria, do
	40	Líbano, Afeganistão, Paquistão, quem mais? Do Quênia.
	41	Então, em raízes completamente diferentes do nosso
	42	português. E eles aprendem. Então, a nossa turma é uma
	43	turma de integração.

Welp e Garcia (2022) discutem sobre o conceito de “linguar” que se atrela à percepção de Daniela em sua atuação enquanto professora de PLAc. Segundo as autoras, linguar refere-se ao “contínuo processo simultâneo de nos tornarmos nós mesmos e de, ao mesmo tempo, desenvolvermos nossas práticas linguísticas, à medida que interagimos e fazemos sentido no mundo” (Welp e Garcia, 2022, p. 50). Desse modo, observamos que as ideologias que norteiam as práticas da professora valorizam o aluno, colocando-o como peça central em seu processo de aprendizagem.

O protagonismo dos alunos nas aulas de Daniela se dá, por exemplo, a partir do que ela expressava no excerto 22.1, sobretudo nos trechos: “E ele mesmo traz o conteúdo da aula.” (excerto 22.1, linha 44) e “O vocabulário deles é construído a partir das próprias expectativas e experiências deles” (excerto 22.1, linhas 48 a 50). Em complemento a essa ideia, temos, ainda, um trecho em que Daniela expressa o papel do professor nesse processo, no qual “o professor na sala de aula, ele não é professor, ele é um facilitador.” (excerto 22, linhas 25 a 27).

“E ele mesmo traz o conteúdo da aula.” - Daniela (excerto 22.1)

Daniela	44	E ele mesmo traz o conteúdo da aula. Professor, eu
	45	ouvi tal coisa. Aí eu falo, repete aí para mim o que
	46	é. Aí às vezes a gente não entende o que é, porque
	47	ele está só falando os tons. Aí a gente vai ver o
	48	que é. (...) O vocabulário deles é construído a
	49	partir das próprias expectativas e experiências
	50	deles (...) E eu vou, então, ensinar português
	51	através disso.

Outro aspecto destacado por Daniela foi o caráter plurilíngue e intercultural de suas aulas de PLAc. Para a professora, nesse contexto de ensino “o

professor deve levar em conta a realidade linguística do aluno” (excerto 22.2, linhas 54 a 56). Essa fala de Daniela expressa a visão de linguagem proposta por Voloshinov (2017, [1929]), a qual compreende que os contextos social e histórico são elementos inerentes a ela. Desse modo, mostra-se indispensável levar em consideração no contexto de ensino de PLAc as vivências dos alunos, bem como sua língua e cultura, uma vez que, conforme defende o autor, os significados são construídos através da linguagem, refratando ideologias que são articuladas com a materialidade da sociedade. Daniela explicita esse pensamento em sua fala “E eu vou ensinar o aluno, apoiando na bagagem linguística que ele já tem.” (excerto 22.2, linhas 57 a 59).

“Nós temos algo que nós chamamos, o professor de PLAc, como uma didática do plurilinguismo.” Daniela (excerto 22.2)

Daniela	52	Nós temos algo que nós chamamos, o professor de
	53	PLAc, como uma didática do plurilinguismo. Então, o
	54	que isso quer dizer? Isso quer dizer que o professor
	55	deve levar em conta a realidade linguística do
	56	aluno. Quando eles entram, logo no primeiro dia de
	57	aula, a gente faz uma biografia linguística. (...) E
	58	eu vou ensinar o aluno, apoiando na bagagem
	59	linguística que ele já tem. Então a aula vai ficar
	60	mais rica, o aluno ele é despertado para a
	61	existência de mais de uma língua na sala de
	62	aula.(...)Nós vamos ter uma abordagem intercultural,
	63	porque eu vou aprender, eu vou ensinar cultura no
	64	Brasil, mas eu vou aprender a cultura da Nigéria, do
	65	Congo, da Síria, do Líbano, do Afeganistão, do
	66	Paquistão. Então nós vamos ter um encontro cultural
	67	na sala de aula. Lá pelas tantas, na sala, a gente
	68	vai aprender várias culturas, e essas culturas são
	69	explicadas, comentadas, durante a nossa aula. (...)
	70	Então nós temos que, baseado nesse plurilinguismo,
	71	baseado no que o aluno tem uma biografia
	72	linguística, eu vou ter ferramentas de aula para
	73	praticar as atividades ao longo do
	74	ensino-aprendizagem. [...]

O aspecto cultural, também mencionado por Daniela, é um fator crucial para o desenvolvimento do aluno de PLAc na sociedade brasileira. Nas falas destacadas no excerto 22.3 (linhas 75 a 78 e 80 a 84) vemos que Daniela se apoia em uma ideologia intercultural em sua atuação docente.

“nós vamos mostrar para os alunos que língua e cultura, elas são integradas” - Daniela (excerto 22.3)

Daniela	75	[...]Eu vou ensinar o quê? Algo que vai implicar
	76	também nessa diversidade, nessa variedade

	77	linguística e cultural. Então nós vamos mostrar para
	78	os alunos que língua e cultura, elas são integradas.
	79	E a sala de aula vai se tornar o quê? Plurilingue. E
	78	vai haver essa interação entre essas várias línguas.
	80	Eu costumo dizer que o professor que entender a
	81	importância do plurilinguismo, ele vai ser um
	82	facilitador na sala de aula, como eu te disse. Ele
	83	vai promover não só a aprendizagem, mas o encontro
	84	de línguas e culturas. Ele vai demonstrar que a
	85	convivência de várias línguas de forma pacífica é
	86	possível entre os alunos. Isso torna o ensino mais
	87	leve, a sala de aula mais agradável.(...)Então,
	88	nesse mundo plurilíngue do PLAC, na sala de aula, o
	89	que um professor de PLAC vai precisar fazer? Ele vai
	90	ter abordagens plurais. Ele não pode ficar focando
	91	numa única coisa. [...]

Trabalhar com base na interculturalidade crítica (Walsh, 2009) considerando esse “encontro de línguas” mencionado por Daniela, no contexto de PLAC, está diretamente relacionado ao caráter social e identitário do aprendiz. Ao mesmo tempo em que ele aprende a nova língua, está, também, integrando-se à sociedade de acolhida, compreendendo melhor os novos costumes, hábitos e realidade social, sem anular a bagagem e as vivências anteriores de sua cultura e sua primeira língua. Miranda e Fernandes (2022) explicitam a criticidade empregada no ensino de PLAC intercultural, visto que

(...) por sua busca pela efetivação da cidadania, o fazer docente na proposta de PLAC pode se alinhar à potencialidade criativa e problematizadora das trocas interculturais para desenvolver processos e experiências significativos a partir das problemáticas vividas no país receptor sem promover o apagamento do “outro” (...) (p. 240).

Daniela menciona, ainda, em sua narrativa, que se apoia na abordagem da intercompreensão, que, segundo ela, é “Quando mais de uma língua é colocada para explicar um texto que está dando, que a gente está vendo na sala de aula.” (excerto 22.4, linhas 99 a101). A interação entre as línguas, sendo, nesse contexto o português -que está sendo ensinado/aprendido- e a primeira língua dos alunos, pode aproximá-los de suas identidades, bem como ser uma forma de não anular suas trajetórias, além de acolhê-los.

“nós vamos ter uma abordagem de intercompreensão.” - Daniela (excerto 22.4)

Daniela	92	[...]Ele não pode ficar focando numa única coisa. Aí
	93	eu venho aqui para ensinar português, eu vou ensinar
	94	o alfabeto, depois eu vou ensinar palavras, eu vou
	95	ensinar um pouco de verbo, eu vou ensinar como que
	96	fala na farmácia, que vocabulário ele precisa

97	aprender. Não, nada disso. Nós vamos, nós vamos ter
98	uma abordagem de intercompreensão. O que é isso?
99	Quando mais de uma língua é colocada para explicar
100	um texto que está dando, que a gente está vendo na
101	sala de aula. É o que eu te disse. Eu escrevo no
102	português, a gente lê, faz vocabulário, e depois eu
103	pergunto para eles, como é isso na sua língua? Então
104	nós vamos ter uma didática, que ela vai estar
105	integrada em outras línguas. Eu uso o português como
106	base, sem forçar, sem mostrar que ela é a dona de
107	tudo, nunca, jamais.

Inicialmente cunhado por Geraldi (1991) o termo “intercompreensão” está relacionado com o modo como os significados são construídos. Segundo o autor, “(...) pode-se dizer que há ações que os sujeitos fazem com a linguagem e ações que fazem sobre a linguagem; no agenciamento de recursos expressivos e na produção de sistemas de referências pode-se dizer que há uma ação da linguagem” (p. 16). Portanto, podemos entender que a linguagem é agentiva e que com ela “fazemos coisas” ao mesmo tempo em que a utilizamos como objeto reflexivo, para analisar, pensar, discutir, e, a partir do fazer e do pensar através da linguagem nos comunicamos e elaboramos significados.

Para Fugiwara (2013), a abordagem intercompreensiva seria “um trabalho em que ambos os parceiros da comunicação verbal operam sobre os enunciados um do outro para construir a significação” (p. 155). Nessa perspectiva, acrescenta-se à ideia da construção de significados diferentes sujeitos, cenários, culturas, crenças, ideologias, uma vez que há um trabalho de significação conjunto, em que os participantes da interação influenciam-se mutuamente.

Desse modo, no contexto de PLAc, conforme narrado por Daniela, o aprendiz constrói significados, utilizando-se da língua para agir no mundo, bem como para pensá-lo, sendo estas ações realizadas de forma conjunta com os envolvidos na interação, neste caso, professor e outros alunos. O que significa que há influência de línguas e culturas diversas, uma vez que o contexto é plurilíngue, pluriétnico e translíngue.

A partir da narrativa de André, vemos que suas metodologias e suas abordagens são voltadas para atender as necessidades básicas primárias dos alunos (excerto 23, linhas 1 a 6, 22 e 23). Mencionando o aspecto imediatista desse contexto de aprendizado, o professor explica, assim, que sua forma de ensinar tem um teor mais prático. De acordo com sua fala “eu vou também pessoalmente. Acho que é bem interessante” (excerto 23, linhas 12 e 13), vemos que ele

valoriza demonstrar para o aluno a realidade de determinadas vivências, o que é uma forma de ensino diferenciada e que podemos compreender como um modo de acolher, visto que esses alunos, muitas vezes, estão sozinhos no Brasil.

“eu tendo a direcionar mais assim para, não sei se seria uma base funcionalista, né?” - André

(excerto 23)

André	1	Eu tendo a enfatizar questões mais práticas. E o que
	2	seria isso? Seria uma apresentação pessoal, saber
	3	fazer um currículo, saber ir em uma agência bancária,
	4	sacar um dinheiro que um parente enviou ou mandar um
	5	dinheiro pra um parente que está lá, ir em um posto
	6	de saúde. Então, eu tendo a direcionar mais assim
	7	para, não sei se seria uma base funcionalista, né? Em
	8	vez de focar tanto em conjugar verbos, em pronomes,
	9	colocação pronominal... Eu tento dar essa prioridade,
	10	porque, pra eles, é que é mais imediato. Coisas,
	11	assim, que a gente nem imagina. Uma casa de câmbio,
	12	por exemplo. Quando eu posso, eu vou também
	13	pessoalmente. Acho que é bem interessante. Ir no
	14	mercado, na feira, posto de saúde, às vezes eles
	15	ficam doentes e não tem plano de saúde, então, saber
	16	pelo menos, assim, ter um léxico, dominar um léxico
	17	do mínimo, né? Porque, infelizmente, os nossos
	18	serviços de saúde não têm muita estrutura para
	19	recepcioná-los. Poucas pessoas falam inglês, eles não
	20	conseguem se comunicar direito. Tem uma certa
	21	burocracia, às vezes, eles vão em um posto e é no
	22	outro. Então, eu tento focar mais nessa questão assim
	23	de necessidades básicas e primárias, né?

André, assim como Pedro, teoriza sua forma de ensino explicitando que a visualiza tendo uma base funcionalista “Então, eu tendo a direcionar mais assim para, não sei se seria uma base funcionalista, né?” (excerto 23, linhas 6 e 7). A linguística funcional segue uma proposta que “se preocupa em estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas” (Cunha, 2008, p. 157). Assim, o professor explica sobre sua atuação: “Em vez de focar tanto em conjugar verbos, em pronomes, colocação pronominal... Eu tento dar essa prioridade (funcional), porque, pra eles, é que é mais imediato” (excerto 23, linhas 7 a 10). A adesão ao funcionalismo no contexto de PLAc se alinha à busca por atender às necessidades básicas primárias dos aprendizes, uma vez que, como elucida Furtado da Cunha (2010), a área compreende a língua como uma ferramenta da interação social.

Finalizo esta seção de análise refletindo sobre o aspecto funcional do

ensino de PLAc, muitas vezes em ênfase, tendo em vista o seu caráter emergencial, conforme mencionado pelos professores em suas narrativas. Apesar de se reconhecer a necessidade do ensino dos aspectos funcionais no contexto de PLAc, devido à própria dinâmica das vivências dos aprendizes, que estão em situações de vulnerabilidade, é essencial que o professor se atente para a criticidade no ensino, pois este é outro aspecto, também, inerente ao ensino da área.

A complexidade desse contexto de ensino mostra os desafios enfrentados pelos professores da área, os quais precisam, ao mesmo tempo, ensinar de forma a ter resultados rápidos, priorizando, assim, estruturas mais simples, e informar acerca dos direitos e deveres desses sujeitos enquanto cidadãos no país de acolhida. O foco funcional e estritamente instrumental que, por vezes, os professores podem atribuir ao PLAc pode resultar em ideologias linguísticas com pouco espaço para letramentos mais críticos. Desse modo, a reflexão constante acerca das ideologias linguísticas dos professores no contexto de PLAc mostra-se um elemento base para o desenvolvimento de um ensino crítico que não reforce o caráter colonial da língua, bem como não mantenha padrões linguísticos hegemônicos, conforme salientam Tilio e Szundy (2021) e Szundy e Tilio (2023).

No capítulo a seguir, trago uma discussão sobre os desafios enfrentados por professores atuantes no PLAc e reflexões acerca do processo de acolhimento demandado por esse âmbito de ensino, conforme explicitado pela própria nomenclatura.

6.

O professor de PLAc: acolhimento e desafios

O tópico essencial no contexto de ensino de PLAc é, como a própria nomenclatura diz, o Acolhimento necessário e esperado para o seu público-alvo, tendo em vista as condições complexas inerentes às vivências dos aprendizes, que ocupam um lugar frágil na transição entre a saída de seus países, de forma compulsória, e a chegada ao país de acolhida que, na maioria das vezes, não é nada acolhedor. São essas condições que fazem com que surjam os desafios no ensino de PLAc, pois a vulnerabilidade imposta ao sujeito em situação de refúgio, corrobora as dificuldades encontradas tanto pelos aprendizes quanto pelos professores nesse processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, neste capítulo trago alguns trechos das narrativas dos professores entrevistados em que discursam um pouco sobre suas vivências com foco no aspecto do acolhimento e dos desafios encontrados em suas atuações enquanto docentes de PLAc.

6.1.

Afinal, como acolher?

A compreensão acerca do que é acolhimento perpassa uma linha tênue quando nos referimos a pessoas em situação de refúgio. Por ser um público que precisa de apoio em diferentes níveis de complexidade e esferas da vida, entendo que promover qualquer tipo de ajuda é uma forma de acolher. Todavia, a partir do entendimento da língua enquanto ação (Austin, 1975), podemos dizer que proporcionar o ensino da língua-alvo é uma maneira de permitir que esses aprendizes se tornem capazes de agir socialmente, tornando-os parte e, assim, acolhendo-os.

O primeiro ponto deste recorte temático destacado da narrativa de Giovana é um aspecto burocrático que, por vezes, interfere na possibilidade de acolher esses sujeitos em situação de vulnerabilidade. Como já vimos, a língua evidentemente é um dos fatores básicos necessários para os aprendizes de PLAc,

então, o acolhimento se inicia na própria oferta e na facilitação do acesso a ela, uma vez que eles precisam da língua para se comunicar e garantir seus direitos cotidianos. Todavia, a dificuldade de acolhimento já se inicia nas condições impostas para atender esse público. Conforme diz a professora, “muitas vezes, os cursos são voltados, especificamente, para refugiados e você ter o status de refúgio aqui no Brasil não é uma coisa simples” (excerto 24, 6 a 8).

“muitas vezes, os cursos são voltados, especificamente, para refugiados e você ter o status de refúgio aqui no Brasil não é uma coisa simples.” - Giovana (excerto 24)

Giovana	1	o acolhimento ele pode se dar de diversas formas...
	2	até na ajuda da documentação ou com a moradia,
	3	com trabalho e com a língua portuguesa, mas são
	4	coisas diferentes. Uma das questões, é que,
	5	muitas vezes, os cursos são voltados,
	6	especificamente, para refugiados e você ter o
	7	status de refúgio aqui no Brasil não é uma coisa
	8	simples. Então, muitas vezes, os imigrantes vêm
	9	para o Brasil como refugiados, mas eles não têm o
	10	status de refúgio, então eles são simplesmente
	11	migrantes, legais ou não, e eles não conseguem
	12	ter acesso a cursos que um refugiado teria. Tanto
	13	que os haitianos, quando eles precisaram vir para
	14	o Brasil, eles tinham um status diferenciado, que
	15	foi dado pelo governo, em que eles teriam acesso
	16	a todas as ferramentas, os recursos, os
	17	benefícios que um refugiado teria, né? Então,
	18	assim, os haitianos, eles têm um outro status.
	19	Então eles têm acesso a coisas diferentes dos
	20	bolivianos, por exemplo, que representam a grande
	21	quantidade de migrantes que têm em São Paulo e os
	22	venezuelanos, que tem não sei quantos mil
	23	esperando pelo status de refúgio pra ter acesso a
	24	diversos serviços, mas esse status não é
	25	concedido.

Conforme explicam Lacerda e Gama (2016) apesar de utilizarmos, de modo geral, o termo “refugiado” existe uma diferença burocrática entre aqueles sujeitos que são “refugiados” e os que são “solicitantes de refúgio”. Apesar de parecer uma simples diferença na forma de nos referirmos a cada um deles, no que diz respeito às suas condições sociais e de vida no país, ser enquadrado em um ou outro pode fazer muita diferença para esses indivíduos. Segundo os autores, os solicitantes de refúgio vivem apenas com um documento, o qual não garante seus direitos enquanto cidadãos no país de acolhida, desse modo, essas pessoas vivem em uma condição na qual ao mesmo tempo em que não são expulsas do país,

também não são totalmente aceitas em termos legais. Já os refugiados têm seus direitos assegurados.

Giovana também explicita seu ponto de vista acerca do que considera “acolher” no contexto de PLAc e como ela, enquanto professora, atua para conseguir, então, acolher seus alunos, como vemos em sua fala “A questão do acolhimento, como professora, eu acho que o acolhimento se dá na forma de respeito, né? Você respeitar as culturas, as crenças, a língua, a história daquela pessoa” (excerto 24.1, linhas 26 a 29). Segundo Lucena (2023), esse movimento da professora Giovana seria uma forma de resistência, conforme a autora afirma : “A resistência se impõe, então, quando o sujeito utiliza sua língua, relembra sua cultura, se diz na língua estrangeira, estranha, porém penetrável, produzindo um deslocamento da sua subjetividade, mas também o retorno para si” (p. 175).

“como professora, eu acho que o acolhimento se dá na forma de respeito, né?” - Giovana (excerto 24.1)

Giovana	26	A questão do acolhimento, como professora, eu
	27	acho que o acolhimento se dá na forma de
	28	respeito, né? Você respeitar as culturas, as
	29	crenças, a língua, a história daquela pessoa que
	30	está ali na sua sala de aula, porque ele já
	31	sofreu muito, porque ele não está no Brasil por
	32	uma escolha, ele precisou vir pra cá. E são
	33	diferenças, assim, enormes, culturais religiosas,
	34	políticas, de todos os níveis. Então, eu como
	35	professora, não posso oferecer um outro tipo de
	36	acolhimento, não posso ajudá-lo a conseguir
	37	trabalho ou a qualquer coisa mais prática. O que
	38	eu posso é dar o acesso linguístico dele, para
	39	que ele consiga, né, aprender o português para
	40	conseguir se comunicar, para conseguir ir ao
	41	médico e dar acesso a essa nova cultura.

No ensino de PLAc, como também salienta a professora Giovana “É uma bagagem emocional que às vezes você tem que lidar em sala de aula com isso.” (excerto 24.2, linhas 46 a 48). Em decorrência dessa bagagem emocional, torna-se imprescindível que o professor tenha clara suas ideologias, bem como atue de forma protagonista, visando, em consonância a isso, o protagonismo do aluno. Assim, ainda segundo Lucena (2023),

construir um espaço de escuta ativa e sensível desse sujeito envolve distintas particularidades que nos atravessam enquanto professores(as), pois escutamos uma avaliação sobre nossa atuação profissional, como cidadãos(as) nacionais do

país, ao escutar todo o longo processo de rearranjo social, cultural e linguístico percorrido por esses sujeitos (p. 175).

“É uma bagagem emocional que às vezes você tem que lidar em sala de aula com isso” - Giovana (excerto 24.2)

Giovana	42	Nessa questão do acolhimento, é o que eu posso oferecer, como eu posso acolhê-los, podendo construir esse conhecimento com eles e respeitando a história que principalmente para pessoas adultas é muito importante. É uma bagagem emocional que às vezes você tem que lidar em sala de aula com isso.
	43	
	44	
	45	
	46	
	47	
	48	

Portanto, promover um espaço de escuta ativa, além de colaborar com um movimento de resistência desses sujeitos, influencia positivamente na autopercepção do professor acerca de sua atuação, bem como na percepção das particularidades inerentes ao seu contexto de sala de aula, como o próprio acolhimento necessário aos aprendizes de PLAc.

Ana menciona o aspecto intercultural como um fator importante no processo do acolhimento. Segundo ela, “uma forma de acolhimento é quando a gente pergunta sobre o país ou a cultura deles” (excerto 25, linhas 2 e 3). Conforme reflete Barbosa (2016), a interculturalidade é mais do que apenas um conceito que incentiva a interação entre indivíduos de diferentes grupos culturais, ela influencia na questão identitária do aprendiz. Desse modo, os sujeitos se conectam com sua cultura e, conseqüentemente, com sua história e com suas memórias e, como diz a professora Ana, “Eles se sentem acolhidos, eles se sentem vistos, né?” (excerto 25, linhas 12 e 13), interferindo, assim, positivamente, no seu processo de integração e pertencimento no país de acolhida.

“Eles se sentem acolhidos, eles se sentem vistos” - Ana (excerto 25)

Ana	1	uma das coisas que eu acho que que eles gostam muito e que eu encaro como uma forma de acolhimento é quando a gente pergunta sobre o país ou a cultura deles. Então a gente está falando da nossa. No Brasil é assim, tal, tal. E depois a gente ir lá. Como é lá? O que que você come lá? Então é, eles gostam, eles adoram demais. Um falar sobre como era a vida deles lá, o que que eles comiam. É, aí eu pergunto, né, tem mercado que vende comida persa aqui, né? EE, eles adoram falar. Eles explicam as receitas. Então eu entendo essa pergunta, como é lá? Como você fazia, né? Como é na sua cultura,
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	
	8	
	9	
	10	
	11	

	12	na sua religião? Eles se sentem acolhidos, eles se
	13	sentem vistos , né? Porque tu não está só falando, aqui
	14	é assim, aqui é assim, aqui é assim. Eles estão sendo
	15	vistos também.

Para Amélia, o acolhimento se materializa na forma como o professor visualiza o aluno, isto é, observando suas individualidades, bem como suas necessidades e seus contextos específicos tanto de aprendizado quanto pessoal, visto que, como ela diz, “cada aluno tem uma história, cada aluno é individual” (excerto 26, linhas 12 e 13). Essa forma de acolhimento se alinha ao que propõe a concepção da diferenciação pedagógica (Tomlinson, 2001), que propõe um olhar individualizado para o aprendiz, no qual o professor adapta o ensino para atender às variadas necessidades dos estudantes, orientando o aluno e desenvolvendo sua autonomia.

No entanto, Queiroz (2023) chama atenção para o movimento de institucionalização do PLAc, que, ao se consolidar, pode desviar-se do seu objetivo principal, que é ouvir, valorizar as diferenças e tirar o indivíduo da invisibilidade. Para o autor, a noção de acolhimento pode acabar sendo utilizada de forma universalizante e homogeneizadora, apagando as diferenças e as heterogeneidades dos deslocados forçados, ao transformar o acolhimento em um argumento humanitário institucionalizado. Nesse contexto, o autor reforça a importância da agentividade dos envolvidos, destacando que os atores do PLAc podem ressignificar essa prática localmente, levando em consideração aspectos sociais, culturais, políticos e interculturais. Assim, o desafio é garantir que o acolhimento, ao mesmo tempo em que se individualiza e respeita as especificidades de cada aprendiz, não perca de vista a diversidade e a pluralidade de experiências que caracterizam os sujeitos do PLAc.

“você identificar o aluno, trabalhar com o aluno, como um ser individual” - Amélia (excerto 26)

Amélia	1	Eu vejo, né, quem é esse público, qual é, quais são
	2	as necessidades dele e os acolho, né? Então, a
	3	partir disso eu vejo quais pontos eles precisam, né?
	4	E meio, quais pontos imediatos eles precisam, os
	5	pontos linguísticos, né? Se ele sabe se apresentar,
	6	eu vou ensinar assim, a partir dessas, dessa
	7	necessidade dele assim, dessa individualidade, de
	8	fato, assim. Então eu acho que é isso, eu acho que o
	9	acolhimento é, é isso, é você identificar o aluno,
	10	trabalhar com o aluno, como um ser individual, né?
	11	Porque cada um, cada aluno aprende de um jeito, cada

	12	um, cada aluno tem uma história, cada aluno é
	13	individual , enfim, não, acho que a acolhida seria
	14	isso, né, você ter uma visão.

Ao falar de acolhimento, Felipe expressa a importância de que, para que ele exista, “Tem que haver uma interação que seja acima do curso, né?” (excerto 27, linhas 1 e 2). Considerando o contexto de migração forçada dos aprendizes, as informações compartilhadas com eles vão além do aspecto linguístico, sobretudo estrutural, tendo em vista que ele precisa ter conhecimento de forma abrangente da sociedade em que foi inserido.

“Tem que haver uma interação que seja acima do curso, né?” - Felipe (excerto 27)

Felipe	1	O acolhimento é para existir de fato. Tem que haver
	2	uma interação que seja acima do curso, né? Às vezes é
	3	uma informação ali, mas no curso ele contextualiza
	4	todo o material, por exemplo. É como a pessoa
	5	utilizar o meio de transporte, como usar um cartão, é
	6	para pegar um ônibus, como tirar os documentos, em
	7	que lugar, em que serviço público ele tem que
	8	solicitar os documentos?

Como diz o professor Felipe: “Qualquer informação para ele é extremamente valiosa” (excerto 27.1, linha 9). Desse modo, como salienta Grosso (2010, p. 71) “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”.

“Qualquer informação para ele é extremamente valiosa” - Felipe (excerto 27.1)

Felipe	9	Qualquer informação para ele é extremamente valiosa.
	10	Acaba tendo uma preocupação maior, não só de
	11	professor, mas é uma exigência de interação muito
	12	maior, porque ele aproveita ali, a aula, para
	13	começar a te perguntar um monte de coisa... como é que
	14	eu faço para tirar o documento?”, “Como é que eu faço
	15	para ir?” Ele já está ali num certo desespero, né?

O professor Felipe reflete, ainda, sobre o lugar que ocupa o professor para esses alunos, o qual torna-se referência, já que, não dificilmente, é um dos poucos contatos, senão o único desse aluno no país de acolhida. Conforme refletem São Bernardo e Barbosa (2018, p. 487) “o papel da professora vai além de ensinar a língua, pois passa a ser um apoio, um porto seguro a quem o/a imigrante recorre

para buscar auxílio para resoluções de problemas em diferentes setores do cotidiano.”. Assim, como disse o professor Felipe no excerto 27.2, “o professor acaba sendo uma âncora de expectativas” (linhas 16 e 17), sendo um símbolo de acolhimento.

“O professor acaba sendo uma âncora” - Felipe (excerto 27.2)

Felipe	16 17 18	O professor acaba sendo uma âncora de expectativas na ajuda da sobrevivência deles no país, né?
---------------	----------------	---

Pedro traz o tema do acolhimento refletindo sobre os aspectos do ensino de PLAc que estão para além da questão estrutural da língua, como ele diz: “eu vejo que o acolhimento é muito mais do que ensinar gramática é muito mais do que ensinar o vocabulário.” (excerto 28, linhas 1 a 3). Tal como descrevem Silva e Costa (2020, p. 134) “o PLAc assume certa responsabilidade diante do recomeçar dessas pessoas ao agenciar técnica e subjetivamente aspectos da questão migratória com os quais o ensino de língua estrangeira, nos moldes do PLE, não se propõe a fazer”. Assim, no contexto de PLAc, o professor ensina a língua de modo integral, com o objetivo de acolher, como cita o professor Pedro em sua narrativa, ensinando como funciona a sociedade e como o aprendiz pode integrar-se nela (excerto 28, linhas 5, 7 e 8).

“eu vejo que o acolhimento é muito mais do que ensinar gramática” - Pedro (excerto 28)

Pedro	1 2 3 4 5 6 7 8	Se a pessoa está entendendo, então eu vejo que o acolhimento é muito mais do que ensinar gramática é muito mais do que ensinar o vocabulário. É ensinar como que funciona. É uma pergunta difícil, né? É como que é, como que funciona a sociedade, né? Como que essa pessoa pode se acolher, como que essa pessoa, ela pode se integrar numa sociedade que ela não conhece, uma sociedade que ela chegou agora, basicamente.
--------------	--------------------------------------	--

Daniela traz em seu entendimento de acolhimento uma perspectiva que compreende a sensibilidade do contexto de PLAc. Como diz a professora,

“É nessa hora que esse Ac pequenininho do PLAc significa acolher. Porque esse acolher, ele vai além de palavras. Ele vai no respeito, no amor, entender o indivíduo que está numa das situações mais vulneráveis da vida dele.” (excerto 29, linhas 5 a 9)

Em pesquisa realizada no contexto de PLAc, Bottura (2019) destaca a importância de se considerar as emoções tanto do professor quanto dos alunos. A autora reflete, citando Grosso (2010) e Cabete (2010), sobre a “função extraordinária” que é adquirida pelo docente nesse contexto de ensino, explicando que é “extraordinário porque foge da norma, porque exige do professor uma sensibilidade maior ao contexto e ao público-alvo, uma postura que deve extrapolar o linguístico e se funda em um holístico e conflituoso fazer pedagógico”.

“É nessa hora que esse Ac pequenininho do PLAc significa acolher” - Daniela (excerto 29)

Daniela	1	Então, de repente, nós temos uma sala de aula, nós
	2	temos estrangeiros de 3, 4, 5 culturas diferentes.
	3	Como é que um professor de PLAC faz isso? Então,
	4	nessa hora, o PLAC significa esse português como
	5	língua de acolhimento. É nessa hora que esse Ac
	6	pequenininho do PLAc significa acolher. Porque esse
	7	acolher, ele vai além de palavras. Ele vai no
	8	respeito, no amor, entender o indivíduo que está
	9	numa das situações mais vulneráveis da vida dele.
	10	(...) Não é pelo fato de ele estar no Brasil. Eu
	11	estou ali, a aprendizagem do português, ela não
	12	deve ser imposta nem supervalorizada. Ah não, aqui
	13	nós estamos aprendendo português, é só português.
	14	Nada disso. O professor de PLAc vai entender que a
	15	língua de acolhimento, esse é o verdadeiro sentido
	16	da palavra. Eu estou acolhendo aquele aluno que
	17	está chegando com a língua dele, com o material
	18	cultural que ele tem.

A sensibilidade necessária ao contexto de PLAc, mencionada por Bottura (2019) é expressa de forma clara na narrativa da professora Daniela quando ela afirma que “acima de tudo, para dar aula de PLAc, **você tem que ter um coração voluntário**. Amor à flor da pele.” (excerto 29.1, linhas 18 a 19).

“para dar aula de PLAc, você tem que ter um coração voluntário.”- Daniela (excerto 29.1)

Daniela	19	E acima de tudo, para dar aula de PLAc, você tem que
	20	ter um coração voluntário. Amor à flor da pele.
	21	Porque é através desse amor que flui a paciência, a
	22	vontade de ensinar rapidamente tudo aquilo que você
	23	sabe, para que eles possam desfrutar o mais rápido
	24	possível.

A partir das narrativas dos professores, notamos que o acolhimento, vinculado à própria nomenclatura do PLAc, é a base dessa área de ensino e pode

se dar de diversas formas. Arelado ao ensino da língua está o acesso aos direitos, o desenvolvimento do sentimento de pertença cultivado pela escuta, pela atenção, pela interculturalidade que aproxima os aprendizes de suas culturas, bem como pelo respeito aos seus hábitos e costumes e à sua história.

Além do aspecto do acolhimento, os professores também trouxeram em suas narrativas outras questões que entendem como desafios enfrentados em suas atuações no contexto de PLAc, as quais apresento na seção a seguir.

6.2.

Desafios encontrados no ensino de PLAc

No que diz respeito aos desafios da área, agrupei seis aspectos em que houve um posicionamento comum de ao menos dois professores entrevistados, sendo eles: (i) formação de professores, (ii) PLAc e o voluntariado, (iii) avaliação e nivelamento, (iv) material didático (v) língua “ponte” e (vi) dificuldade de acesso no ensino remoto.

Sobre o primeiro tópico, *formação de professores*, na opinião de Giovana, o PLAc “é uma área que ainda está em construção, né? E isso, causa um problema pro professor que está em formação” (excerto 30, linhas 8 a 10). A percepção da professora está de acordo com o que foi discutido na seção 2.4, acerca da formação de professores de língua adicional, que se mostrou limitada, especialmente no âmbito do PLAc.

“é uma área que ainda está em construção, né? E isso, causa um problema pro professor que está em formação” - Giovana (excerto 30)

Giovana	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Em relação aos problemas e dificuldades que a gente enfrenta, é realmente essa formalização dessa teoria ou dessa metodologia, abordagem... a nomenclatura que você queira dar, mas, pra mim ela é um braço do PLE ou PBE ou PLA, porque ela usa das abordagens e da metodologia do ensino de PLE, não foi descartado isso, isso tá presente nos materiais, está presente na nossa prática... (...) é uma área que ainda está em construção, né? E isso, causa um problema pro professor que está em
---------	---	---

	11	formação , porque você não tem acesso a teoria
	12	nessa área. O que se tem são muitos relatos de
	13	experiência, depoimentos, mas essa formalização do
	14	como fazer ou com o que se preocupar ainda é
	15	precária no ensino. Na verdade, todo o ensino de
	16	PLE, ele tem uma deficiência teórica , sendo um
	17	pouco dramática, né? Mas eu sinto um pouco isso.
	18	Como, sei lá, comparando com o francês ou com o
	19	inglês, que tem um arsenal muito maior, o
	20	português ele é muito pouco. Até acesso à
	21	material, quando você quer procurar um conteúdo e
	22	tal... normalmente, um professor de português ele
	23	cria a sua aula, porque não tem material
	24	disponível que você possa se basear, que você
	25	possa usar um exercício. Então, se a grande área
	26	de português é assim, imagina a língua de
	27	acolhimento que é direcionada especificamente para
	28	um determinado público.

Vemos, na percepção de Giovana e de Felipe, que a área carece ainda de teorizações e de investimento em mais cursos de nível superior, de graduação e de pós-graduação, visando formar professores especializados e preparados para lidar com as particularidades desses contextos de ensino. Tais opiniões estão expressas em: “essa formalização do como fazer ou com o que se preocupar ainda é precária no ensino. Na verdade, todo o ensino de PLE, ele tem uma deficiência teórica” (excerto 30, linhas 13 a 16), na narrativa de Giovana e, mais a frente, na fala do professor Felipe “Nós não temos formações de professores para trabalhar como língua estrangeira” (excerto 30.1, linhas 34 a 35).

“Nós não temos formações de professores para trabalhar como língua estrangeira.” - Felipe (excerto 30.1)

Felipe	29	Falando como língua estrangeira, né? Eu, que
	30	trabalhei praticamente todos esses anos com a
	31	gramática. Isso pra mim matava minha aula. Mas é
	32	porque eu também não tinha acesso a outros
	33	materiais. E por incrível que pareça também. Nós não
	34	temos formações de professores para trabalhar como
	35	língua estrangeira. Só em algumas partes do Brasil,
	36	que é no Rio de Janeiro, que tem acho que uma pós,
	37	Brasília, Minas e Bahia, né? O que é um absurdo, né,
	38	principalmente nos tempos de agora, né? Ainda é
	39	pouco conhecido, né? Pouco falado. Eu acho até que o
	40	PLAc trouxe assim um olhar para isso, né? Só que
	41	como ele é bem específico, né? Enfim, acho que as
	42	pessoas não compreendem muito bem.

É importante destacar que Giovana é, atualmente, doutora, tendo defendido sua tese na área de PLAc, enquanto Felipe está finalizando sua

formação na graduação; ambos compartilham a mesma visão acerca das oportunidades de formação e aprimoramento em PLAc. Vemos, assim, o lento percurso do processo de institucionalização da área e o consequente e aparente pouco investimento que se tem nesse aspecto.

Daniela defende que para além do aprimoramento das formações, tanto a nível prático quanto a nível teórico, é importante, também, pensar sobre a interação entre professores que atuem com o mesmo grupo de alunos, pois, como reflete a professora “**os professores todos têm que estar alinhados para que a coisa funcione.**” (excerto 30.2, linhas 45 e 46), ou seja, é indispensável que os professores tenham o mesmo objetivo em sala de aula, principalmente se considerarmos o que também salienta Daniela acerca do fato de que, daqueles que se voluntariam para dar aulas, “nem todo mundo é professor de português.” (excerto 30.2, linha 50).

“Os professores todos têm que estar alinhados para que a coisa funcione” - Daniela (excerto 30.2)

Daniela	45	Os professores todos têm que estar alinhados para que a coisa funcione. Porque não adianta nada eu estar no A, outro estar no B, outro estar no C se a gente não está fazendo a mesma coisa. Principalmente porque nem todo mundo é professor de português.
	46	
	47	
	48	
	49	
	50	

Diretamente relacionado ao item anterior, sobre a formação de professores no contexto do PLAc, está o caráter do voluntariado. A escassez de especialização e a formação insuficiente de professores qualificados para essa área impossibilitam o atendimento da alta demanda de sujeitos em situação de vulnerabilidade e refúgio que precisam aprender a língua para se estabelecer no Brasil. Contudo, a questão central não é apenas a falta de professores especializados, mas a ausência de um sistema estruturado e acessível para o ensino de língua de acolhimento. O ensino-aprendizagem em PLAc é, na prática, viabilizado principalmente por meio do voluntariado, tendo em vista que estamos lidando com sujeitos que não têm condições financeiras para arcar com os custos desse aprendizado. No entanto, o caráter voluntário pode se mostrar insuficiente, já que, por não ser remunerado, a dedicação dos professores comumente não é exclusiva e progressiva. A falta de um modelo de financiamento adequado para esse processo pode comprometer a qualidade do ensino e a continuidade das

ações, ponto destacado por Daniela como importante no contexto de PLAc. Nesse sentido, a responsabilidade pelo custeio desse ensino deveria recair sobre o Estado ou sobre as instituições educacionais, que têm o dever de garantir acesso à educação a todos, independentemente de sua condição social ou migratória.

Lopez (2020) reflete sobre o caráter reivindicatório do professor que atua no PLAc, o qual, segundo ele, “na medida em que colabora para a emancipação do migrante, seu aluno de português, buscando dotá-lo de ferramentas para se posicionar, entender e lutar pelos seus direitos, o docente está atuando de forma ativista” (p. 176). Vemos, nas narrativas de Amélia, Felipe, Pedro e Gisele (trechos do excerto 31), que os professores concordam com a necessidade de profissionalização da área do PLAc, bem como com o investimento de políticas públicas que a incentivem, visando melhores resultados de forma mútua, isto é, tanto no que diz respeito à valorização e ao reconhecimento da profissão/do profissional quanto na garantia do direito de acesso à educação dos aprendizes de PLAc.

Lopez (2020) levanta, ainda, um aspecto que contrapõe o ativismo do professor de PLAc em sua atuação com o majoritário cenário voluntariado da área. Ao mesmo tempo em que o voluntariado colabora com esse aspecto ativista, incentivando a ampliação da área, conforme explica o autor, “o impacto desse trabalho voluntário é significativo no que diz respeito ao desenvolvimento de políticas migratórias voltadas para os migrantes de crise no Brasil.” (p. 175), isto é, embora ajude e incentive a área, acaba por acomodar as já limitadas políticas públicas existentes na área.

“é necessário ver os professores de PLAc como, além de voluntários, profissionais da área” - Pedro (excerto 31)

Amélia	1	muitas vezes esse trabalho voluntário ele não é
	2	remunerado. Então a sua dedicação, querendo ou não,
	3	vai ser o tempo extra que você tem na sua vida, né?
	4	E querendo ou não, a gente tende AA tratar aquilo
	5	que a gente recebe de uma maneira mais AA assim, com
	6	mais dedicação também. Então é trabalhando como
	7	assistente, né? E com os professores eu vi isso, né?
	8	Então, Ah, eu vou passar qualquer coisa, elaborar
	9	minha aula de qualquer jeito, porque é só é o tempo
	10	que eu tive. É, é só para poder saciar a minha alma,
	11	assim eu estou dando o meu tempo e tentando ensinar.
	12	Enfim, só que tem muito disso, né? De geralmente as
	13	pessoas que trabalham com PLAc são as ONGs e as ONGs
	14	trabalham com voluntários, né?

Felipe	15 16 17 18 19 20 21 22 23	Ah, eu acho que teria que ser uma política amparada pelo governo e com professores profissionais, não somente com professores de voluntariado. E que houvesse, né, dentro, uma assistência social dessas pessoas que automaticamente desse a possibilidade de fazer um curso de português. Então o cara chegou no Brasil, recebeu um visto de refugiado ou de migrante? Ele tem o direito de fazer o curso de português, por exemplo. (...)
Pedro	24 25 26 27 28	Falta, por exemplo, algumas vagas de emprego remuneradas. A maioria das vagas são voluntárias. Então, acredito que, por exemplo, é necessário ver os professores de PLAc como, além de voluntários, profissionais da área. E faltam faltam pesquisas.
Gisele	29 30 31 32 33 34 35	Faltam políticas públicas. Eu desconheço uma coisa que seja remunerada. Tudo que a gente tem são ONGs, né? Para o professor, a maioria dos trabalhos, é como trabalho voluntário. E aí é um problema, porque o professor também tem que sobreviver. Então ele acaba podendo disponibilizar só um pedaço de tempo dele para a demanda. Então, falta política pública.

Uma dificuldade apontada por Amélia é a diversidade do público das turmas de PLAc que, como ela descreve, “são sempre pessoas de idades diferentes e de níveis diferentes, né? (...) Então **muitas turmas de PLAc não tem esse nivelamento**, né?” (excerto 32, linhas 1 a 5). Isso acontece, pois, como aponta Soares (2019, p. 44), “encontramos grande rotatividade de alunos e, muitas vezes, impossibilidade de divisão por níveis de proficiência devido ao número reduzido de turmas e professores” (Soares, 2019, p. 44)³².

“muitas turmas de PLAc, não tem esse nivelamento” - Amélia (excerto 32)

Amélia	1 2 3 4 5 6 7 8 9	É o contexto, é, é, é, é porque são sempre pessoas de idades diferentes e de níveis diferentes, né? Então, muitas vezes a gente não consegue avançar no conteúdo, né? Então muitas turmas de PLAc não tem esse nivelamento , né? Dos estudantes assim, de nível, de faixa etária e tudo mais. Então acaba que atrasa, né? O trabalho do professor em todos os âmbitos assim, então é sobrecarga também. Então acho que é isso, assim, a maior dificuldade.
--------	---	---

O desnivelamento das turmas, marcado pela forte heterogeneidade dos alunos, é o retrato do que é possível ofertar para os necessitados de aulas de língua

³²O material didático “Vamos juntos” elaborado, justamente, para a área de PLAc apresenta uma proposta para essa questão. Mais informações em: <https://www.nepo.unicamp.br/wp-content/uploads/2022/03/A-Livro_do_Aluno_2_Fe.pdf>.

de acolhimento diante do nosso panorama político e social. As adaptações acabam por ser feitas de acordo tanto com a disponibilidade de professores, comumente voluntários, quanto com a dos próprios alunos que nem sempre têm possibilidade de estar nas aulas por horas e mais de uma vez na semana, devido ao trabalho.

Desse modo, torna-se um desafio para a área de PLAc a ausência de políticas públicas que correspondam tanto ao acolhimento do sujeito enquanto refugiado, para que tenha assegurado seus direitos, quanto às instituições de ensino com infraestrutura adequada e com professores profissionalizados e valorizados.

O professor Felipe menciona que “**Falta o subsídio do governo para as coisas que de fato interessam para uma integração social, isso engloba o PLAc**” (excerto 33, linhas 1 a 3). E, diante disso, Felipe reflete, também, que “**você não pode pedir para o cara fazer o CELPE.**” (excerto 33, linhas 5 e 60), visto que até mesmo no nível básico do exame é exigida compreensão da língua em um nível que, muitas vezes, o sujeito em situação vulnerável não atinge de forma rápida, demandando tempo. Evidentemente, o Celpebras não foi pensado para esse contexto, assim, mostra-se necessário um outro instrumento que leve em conta as especificidades do ensino e do público de PLAc.

“Falta o subsídio do governo para as coisas que de fato interessam para uma integração social, isso engloba o PLAc” - Felipe (excerto 33)

Felipe	1	Falta o subsídio do governo para as coisas que de
	2	fato interessam para uma integração social, isso
	3	engloba o PLAc e também que fossem criadas novas
	4	formas de avaliação para que essas pessoas pudessem
	5	tirar uma cidadania brasileira. Você não pode pedir
	6	para o cara fazer o CELPE. Uma pessoa que às vezes
	7	nem estudou no país dele, ele não sabe nem a própria
	8	língua. Então você está explicando ali, ele não
	9	consegue entender porque ele não estudou
	10	anteriormente.

Arelado ao item anterior, acerca do caráter multinível das turmas, está o tópico dos materiais didáticos. Soares (2019) realizou uma pesquisa de mestrado em que propôs materiais multiníveis para o contexto de PLAc. A motivação da autora se deu, justamente, devido à “escassez de materiais didáticos específicos para o ensino de português a imigrantes deslocados forçados e a necessidade de se qualificar o contexto de ensino através da estruturação de cursos e qualificação de

professores” (Soares, 2019, p. 12). Conforme relata Giovana, “os materiais são super recentes, tipo ano passado, ano retrasado que teve um “boom” dos materiais dessa área” (excerto 34, linhas 5 a 7). A fala da professora destaca não apenas a escassez de recursos, mas também a recência de formação e teorização sobre materiais tão recentes e, além disso, expressa a necessidade de aprimorar e investir, no âmbito do PLAc, em materiais didáticos específicos que atendam às demandas desse contexto.

“os materiais são super recentes” - Giovana (excerto 34)

Giovana	1	Eu acredito que o direcionamento que você dá, principalmente em relação aos conteúdos de representatividade são diferentes e é uma área em construção aqui no Brasil. Como eu falei, os materiais são super recentes, tipo ano passado, ano retrasado que teve um “boom” dos materiais dessa área.
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	

Do mesmo modo, Pedro também salienta que sua maior dificuldade no início de sua atuação no PLAc era “em relação ao material didático, porque eu tinha que preparar do zero. Eu pegava uma coisa dali, do portas abertas e eu criava alguma coisa” (excerto 34.1, linhas 1 a 4). Assim, vemos que são dificuldades recorrentes e que se entrelaçam no ensino de PLAc o aspecto do voluntariado ser predominante, o que causa certa inconstância nos cenários educacionais de PLAc, marcado por rotatividade dos alunos e dos professores, e a pouca oferta de materiais disponíveis na área, fazendo com que os professores tenham, muitas vezes, que elaborá-los.

“a maior dificuldade que eu tinha era em relação ao material didático” - Pedro (excerto 34.1)

Pedro	1	E aí a maior dificuldade que eu tinha era em relação ao material didático, porque eu tinha que preparar do zero. Eu pegava uma coisa dali, do portas abertas e eu criava alguma coisa. (...) Eu colocava os meus materiais todos em português, eu fazia uma adaptação conforme a turma, conforme eu vi aqui, por exemplo, caramba, eu estou com essa dificuldade de como me comunicar com eles. Eu coloquei, eu comecei a colocar algumas coisas, por exemplo, algumas explicações gramaticais, algumas explicações assim mais pesadas. Ser não tem como falar em português, eu comecei a colocar a tradução para o persa. Por exemplo, eu usava o persa, a tradução para o árabe, então aí eu comecei desse modo.
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	
	8	
	9	
	10	
	11	
	12	
	13	
	14	

Outro desafio encontrado na atuação no campo do PLAc, pontuado por Ana e Gisele (excertos 35 e 35.1), foi a ausência de uma língua para intermediar o ensino. O fato de os aprendizes de PLAc comporem grupos diversos, pluriétnicos e por chegarem ao país de acolhida em uma situação de refúgio faz com que, não raramente, esses sujeitos cheguem sem nenhuma base da língua-alvo e, também, sem nenhum conhecimento de outra língua além de sua primeira. Nesses cenários, o professor precisa pensar em estratégias que façam com que os alunos se aproximem da nova língua. Vimos na seção em que reflito sobre metodologias e abordagens que algumas dessas estratégias incluem o uso de imagens, que ilustrem as temáticas que estão sendo trabalhadas e o auxílio de alguns alunos mais avançados e/ou que tenham algum conhecimento do português e ajudem na mediação com os alunos de nível totalmente básico a partir de tradução.

“essa dificuldade de não ter uma língua ponte” - Ana (excerto 35)

Ana	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Então, a primeira coisa que foi bem diferente é que nos grupos de PLE, eu conseguia usar bastante o inglês como língua ponte. O meu nicho é falante de inglês, né? E agora no Plac, nem todos falam inglês, né? Então tem essa dificuldade de aí, como que a gente vai desenvolver a aula? Uns falam um pouquinho, outros falam bastante, outros não falam nada. Então essa dificuldade de não ter uma língua que eu pudesse me apoiar nela o tempo todo, é bem complicado.
------------	---	---

Enquanto Ana relata que a dificuldade de não ter alunos que falem inglês como língua ponte para auxiliar os momentos iniciais ficou evidente no contexto de PLAc, como vemos no trecho “E agora no Plac, nem todos falam inglês, né? Então tem essa dificuldade de aí, como que a gente vai desenvolver a aula?” (excerto 35, linhas 4 a 6). Do mesmo modo, Gisele pontua, também, sobre uma situação vivenciada com uma aluna Russa: “eu tinha uma senhora, do Cazaquistão, **ela falava russo e não falava inglês. E eu não sei nada de russo.** Então não é tão comum, então foi um desafio.” (excerto 35.1, linhas 4 a 6). A professora disse que não continuou com essa aluna, mas que refletiu sobre como teria sido o ensino com a ausência de uma língua para intermediar. Este aspecto parece ser, desse modo, um fator complicador que demanda o desenvolvimento de estratégias no ensino de PLAc, sobretudo com alunos recém-refugiados no Brasil.

“ela falava russo e não falava inglês. E eu não sei nada de russo.” - Gisele (excerto 35.1)

Gisele	1	Ah, os desafios são sempre muitos, né? Quando eu
	2	estava lá no Porto, naquela instituição, era
	3	diferente daqui, tem vários públicos. Se é falante
	4	espanhol? Está tudo bem. Todo mundo fala em
	5	português,portunhol e todo mundo se comunica. Mas
	6	eu lembro que lá eu tinha muitos chineses, a
	7	maioria falava inglês, tudo bem, mas eu tinha uma
	8	senhora, do Cazaquistão, ela falava russo e não
	9	falava inglês. E eu não sei nada de russo. Então
	10	não é tão comum, então foi um desafio. Mas eu não
	11	continuei com ela porque, como entrou a pandemia,
	12	ela não continuou no online. Mas eu fico pensando,
	13	até hoje, me vem na cabeça, como teria sido?

Por fim, um ponto que também foi sinalizado por Felipe e por Pedro, foi a dificuldade do ensino de PLAc, sobretudo no contexto *online*. A dificuldade é marcada tanto pelo acesso precário que os alunos têm aos recursos necessários para as aulas nessa modalidade quanto pelo distanciamento existente nesse formato de ensino. Felipe, explicitando as barreiras existentes e os desafios enfrentados para conseguir, ainda assim, dar seguimento às aulas, sinaliza que seus alunos **“faziam a aula pelo celular. Nenhum deles tinha um computador. E às vezes eles não tinham dados para fazer a aula”** (excerto 36, linhas 1 a 3).

“Nenhum deles tinha um computador. E às vezes eles não tinham dados para fazer a aula” - Felipe (excerto 36)

Felipe	1	Essas pessoas, eles faziam a aula pelo celular. Nenhum
	2	deles tinha um computador. E às vezes eles não tinham
	3	dados para fazer a aula, o material, a gente passava
	4	pelo WhatsApp e a ia, né? Enfim, compondo da maneira
	5	que fosse possível dentro da realidade de cada um.

Já Pedro reflete sobre a diferença do ensino online para o presencial, tendo, este último, mais proximidade com os alunos, desenvolvendo um contato mais assertivo, como vemos em sua fala “Então... por ser a distância, no remoto não tem o que eu acho muito importante, sabe, que é esse contato visual, esse contato de ver o aluno, de ir na mesa do aluno conferir se entendeu” (excerto 36.1, linhas 2 a 5). Assim como Pedro sinaliza, em pesquisa realizada sobre o ensino de PLAc na modalidade remota, Saldanha (2023, p. 33) aponta que “um grande desafio encontrado já no primeiro

encontro foi a impessoalidade do ambiente digital, o distanciamento físico, imagens com baixa resolução, somados à dificuldade em ouvir e em ser ouvido”. O aspecto impessoal e o distanciamento pode ser um fator crucial no contexto de PLAc, visto que é um cenário sensível e que requer um olhar atencioso para os aprendizes que, no ambiente remoto, pode se perder.

“no remoto não tem o que eu acho muito importante, sabe, que é esse contato visual” - Pedro (excerto 36.1)

Pedro	1 2 3 4 5 6 7 8 9	E tem também uma dificuldade, sabe o que é remoto? Então... por ser a distância, no remoto não tem o que eu acho muito importante, sabe, que é esse contato visual, esse contato de ver o aluno, de ir na mesa do aluno conferir se entendeu porque eu fazia isso na Cáritas, então eu me adaptei com isso. Ah, porque aqui no remoto ou você escuta ou você fala, porque a gente fala ao mesmo tempo e ninguém se escuta, o que no presencial não tem como, né?
-------	---	---

Evidentemente, os desafios no ensino de PLAc são diversos. Todavia, alguns fatores complicadores pontuados pelos professores entrevistados são tópicos importantes a serem pensados, sobretudo sob uma perspectiva crítica que visa o aprimoramento da área. Assim, vimos que a própria formação em si, como apontam Giovana e Felipe, apresenta uma deficiência, mostrando-se insuficiente, com poucas ofertas de cursos tanto de graduação como de aperfeiçoamento. A consequência dessa limitação resulta no aspecto dominante do voluntariado que se faz necessário para atender a grande demanda de alunos em situação de vulnerabilidade que precisam do ensino.

A carência da formação pode dificultar a compreensão dos professores não especializados acerca dos critérios necessários a serem observados e, conseqüentemente, trabalhados na área. Felipe cita, por exemplo, a importância de se considerar a condição dos alunos de PLAc em um contexto em que precisem passar por uma avaliação de desempenho, como em um curso e/ou em um exame como o CelpeBras; Giovana e Pedro sinalizam a dificuldade em relação ao material didático que, a princípio, se mostra pouco ofertado, exigindo do professor conhecimento para a elaboração de materiais, apesar de hoje em dia já termos oferta de alguns materiais específicos para o PLAc disponíveis na internet; Ana e Gisele comentam sobre a dificuldade de não ter uma “língua ponte” que auxilie no ensino, exigindo do professor conhecimento para desenvolver estratégias nesse

contexto; e, por fim, do mesmo modo, outro fator que exige do professor pensar soluções para manejar a situação é o que Felipe e Pedro comentam sobre as dificuldades de acesso dos alunos no ensino remoto devido às próprias condições de vida dos alunos, o que constrói barreiras para um ensino contínuo.

7.

Considerações Finais

A área de PLAc parece carecer de um entendimento que seja comum aos docentes da área. Conforme vimos, a partir das narrativas dos professores entrevistados, ainda que já tenha conquistado um espaço significativo e que seja, hoje, uma vertente conhecida de português como uma língua adicional, alguns aspectos marcam a necessidade de refletir sobre o PLAc com o objetivo de institucionalizá-lo, visando facilitar a docência na área, além de aprimorá-la.

Tendo em vista que a motivação central deste estudo foi ponderar sobre ideologias linguísticas desenvolvidas na área de PLAc a partir de narrativas de professores que atuam nesse cenário, dividi a discussão das análises em três tópicos que auxiliaram no levantamento de questionamentos essenciais em busca de reverberações neste ramo de ensino. No primeiro, trago as *trajetórias profissionais* dos professores; no segundo, apresento a *Conceitualização do PLAc* discutindo sobre como os professores entrevistados compreendem a área, além de apresentar algumas *metodologias e/ou abordagens de ensino* utilizadas por eles em suas práticas docentes; e, no terceiro, analiso os tópicos do *acolhimento* e dos *desafios* enfrentados pelos entrevistados em sua atuação no PLAc.

No primeiro tópico, referente às *trajetórias profissionais* dos professores, trago uma proposta de análise das narrativas de modo a observar como esses profissionais as constroem para pensar seus percursos profissionais no âmbito do PLAc. Considero a narrativa uma forma de produção discursiva de caráter social que possibilita refletir sobre suas vivências docentes. A forma como as narrativas foram construídas demonstram que o modo como os professores as elaboram pode estar relacionado com os seus entendimentos e/ou esclarecimentos acerca de suas trajetórias profissionais. Como exemplo, temos as narrativas de Giovana e de Daniela que, construídas de forma a cumprir com o molde laboviano canônico, expressam uma autocompreensão mais clara sobre a área e sobre como as professoras estão inseridas nela. Felipe, apesar de não ter construído uma narrativa estruturalmente laboviana, demonstra uma perspectiva madura acerca de suas escolhas profissionais, tendo clareza acerca de suas preferências, mesmo que esteja, ainda, em formação, o que expressa maior clareza acerca das ideologias

linguísticas que norteiam sua prática. Já as narrativas de Amélia, Pedro e André, tanto em seu aspecto estrutural quanto discursivo, demonstram um caminho, tanto prático quanto reflexivo, que ainda está em construção.

Além de conhecer as trajetórias profissionais dos professores no contexto de PLAc, outro ponto que achei importante para pensar a área foi buscar compreender como esses docentes *conceitualizam o PLAc*. Visualizando características diversas sobre seus entendimentos acerca da área, podemos pensar alguns aspectos fundamentais que a abrangem, os quais podem, consequentemente, ser um caminho para uma concepção mais clara sobre o conceito de Português como uma Língua de Acolhimento. A ideia foi pensar em alguns questionamentos como: Que português é esse que se ensina? Como ensinar? Quais objetivos se tem (tanto os professores quanto os alunos) nesse contexto de ensino? Como acolher através do ensino de línguas? E, ainda que não se tenha respostas concretas para tais perguntas, alguns pontos de vista levantados por docentes da área podem colaborar na busca por um caminho que demarca elementos comuns basilares que surgem nesse contexto, além de levantar reflexões acerca de como alcançá-los.

A partir das entrevistas e das narrativas dos professores, observo que parece haver um entendimento consensual entre eles de que o ensino de PLAc seja urgente/tenha um caráter emergencial. Ainda que isso possa parecer uma informação intuitiva, tendo em vista o cenário em que se encontra o seu público-alvo, acredito que a clareza dessa informação pelos professores, e o fato de tal ideia ser inerente à essa vertente de estudo, constitui um ponto de partida para compreendermos as prováveis e possíveis ideologias linguísticas que norteiam os profissionais da área.

Uma vez que se compreende que os aprendizes estão em situação de vulnerabilidade e/ou de refúgio, os objetivos de ensino e de aprendizagem passam a ser direcionados. Conforme mencionado pelos participantes da pesquisa, é com base nessa perspectiva que se pensa em estratégias de ensino que foquem nas necessidades dos alunos, comumente primárias -como acesso à moradia, à alimentação e a empregos, por exemplo- as quais, quando atendidas, auxiliam na inserção social desses sujeitos. Sendo assim, esse contexto de ensino precisa levar em consideração a situação de vulnerabilidade do seu público. Dentro desse enfoque, nas entrevistas, um aspecto levantado foi o ensino de direitos e deveres.

É claro que a importância do conhecimento acerca desse recorte temático é fundamental em qualquer contexto de inserção social, inclusive para as pessoas que estão vivendo nos países onde nasceram. No entanto, no ensino de PLAc, tal conteúdo é substancial, pois se torna um conhecimento-chave para a subsistência dos aprendizes, que, majoritariamente, reiniciam suas vidas nos países de acolhida, no caso do PLAc, no Brasil.

Na seção em que discuto sobre as *metodologias de ensino no contexto do PLAc* alguns aspectos interessantes foram apontados pelos professores em suas narrativas. Dentre eles, uma problemática que confirma o caráter embrionário da área de PLAc, sobretudo se compararmos com outros recortes do português como língua adicional, é a carência de materiais específicos para esse público. Como discutido anteriormente, tanto as finalidades quanto o público dessa vertente de ensino são particulares e, por isso, exigem materiais mais focados nas suas especificidades.

A professora Giovana mencionou a importância da criação de materiais mais específicos para que o aluno se veja representado e se identifique com o que está sendo apresentado, discutido e ensinado para ele. O fato de haver, ainda, pouco investimento na produção desses materiais no mercado faz com que seja necessário que os professores criem materiais didáticos que contemplem as especificidades do público-alvo, promovendo uma adaptação dos temas de modo que abordem as necessidades cotidianas desses alunos. Vale destacar que, conforme Giovana também mencionou, hoje em dia, já há mais produção e esse problema parece estar sendo, aos poucos, sanado. Todavia, é, ainda, algo recente a criação desses materiais.

Outros aspectos que também surgiram nas narrativas, de âmbito mais prático do ensino, foram: o uso de figuras/imagens, pois facilitam o entendimento dos alunos, uma vez que os aproxima daquilo que está sendo imaginado; por vezes, o uso da tradução, como uma língua ponte, e o uso de estruturas mais simples, ambos pensando na questão da urgência do aprendizado e na eficiência do uso da língua no cotidiano desses sujeitos.

Levando em consideração que, no contexto de ensino de PLAc, uma das peculiaridades é o acolher através do ensino, surgiu, também, nas entrevistas, a reflexão sobre um ensino que proponha um trabalho que integre conteúdos referentes ao Brasil, país de acolhida, e aos respectivos países de origem dos

alunos. Pensar em atividades que tragam esse olhar contrastivo é um modo de valorizar a memória de suas vivências e de apresentá-los à nova nação em que passam a viver. Desse modo, o ensino se torna mais dinâmico e pode despertar mais o interesse dos aprendizes. O professor André compartilhou que, em sua atuação, propõe um nível prático de ensino, no qual ele vai, quando possível, aos locais das situações de aprendizado, como em mercados, farmácias, postos de saúde, de modo a exemplificar de forma mais concreta para o aluno aquilo que precisa ser/está sendo aprendido. Esta é uma forma de acolhimento demandada nesse contexto de ensino, visto que, não dificilmente, esses alunos estão sozinhos no Brasil e não têm quem os acompanhe.

Apareceram nas narrativas, também, diferentes pontos de vista acerca das abordagens utilizadas no ensino de PLAc. Ana, Gisele e Amélia levantam em suas narrativas aspectos relacionados à Abordagem Comunicativa. Ana menciona, ainda, que adere ao sociointeracionismo no seu ensino, enquanto André se baseia no funcionalismo. Tais concepções são utilizadas, conforme vimos nas falas dos professores, visando o objetivo de alcançar o desenvolvimento dos alunos, considerando os aspectos sociais e o foco na comunicação.

A AC e o Sociointeracionismo, metodologias utilizadas pelos professores entrevistados, proporcionaram para o âmbito do ensino de línguas uma visão de língua(gem) em que pudemos, enquanto professores, promover um ensino cuja abordagem partisse de uma “nova” perspectiva -sobretudo se compararmos com as propostas de abordagens e metodologias propostas anteriormente na literatura- e se mostram sendo utilizadas até hoje, como vemos nas falas dos professores. Entretanto, com ênfase no ensino de PLAc tais abordagens parecem insuficientes ao elaborarmos quais são as especificidades de seus aprendizes. A permanência dessas ideologias implicam em um possível reforço de compreensão da língua somente enquanto uma ferramenta comunicativa, minimizando o caráter crítico-discursivo da língua(gem) que pode ser produtor de cultura, poder, identidade, história etc.

Desse modo, as narrativas dos professores refletem a importância de atualização e aprimoramento na formação de professores da área de PLAc. Mostra-se indispensável o investimento de uma proposta de ensino crítico, que rompa com os percursos tradicionais que ainda se mostram evidentes. A partir das falas dos professores, vemos que suas narrativas não se alinham às suas práticas,

uma vez que, apesar de usarem termos de metodologias e abordagens tradicionais para expressarem suas atuações, não parecem ser essas as estratégias adotadas por eles em sala de aula.

Apesar de citarem explicitamente outras abordagens, nomeando-as, em suas narrativas, os professores parecem se posicionar diante de ideologias linguísticas que expressam uma visão de língua(gem) mais crítica, menos engessada e INdisciplinar. Suas narrativas expressam, por exemplo, ideais que se atrelam às propostas do letramento crítico, dos (multi)letramentos e das pedagogias críticas/decoloniais. Vemos nas entrevistas que eles reforçam a importância do aspecto cultural, como defende o conceito de interculturalidade; bem como podemos observar um olhar crítico para o monolinguismo, tendo em vista seu aspecto excludente e, para os aprendizes de PLAc, discriminatórios; além do olhar plural para a língua, sendo os próprios professores de diferentes locais do Brasil e atuando com alunos de diferentes regiões, como proporciona a modalidade *online*, por exemplo.

No último capítulo de análise discuto sobre o entendimento de acolhimento segundo os professores entrevistados, bem como apresento alguns desafios também por eles sinalizados que puderam observar ao longo de suas trajetórias. No que diz respeito à temática do acolhimento, surgiram nas narrativas os seguintes aspectos: a importância do olhar sensível do professor de PLAc devido à bagagem emocional inerente a esse contexto de ensino e, consequentemente, às demandas desses aprendizes. Do mesmo modo, temos o aspecto intercultural como um elemento essencial, tendo em vista que ele promove uma aproximação do sujeito com sua cultura, sua história, sua identidade; outro ponto refletido foi acerca da necessidade de se considerar as especificidades do contexto de ensino de PLAc, o que significa ter um olhar individual para os alunos, visto que cada ser é único e tem uma trajetória; e o lugar do professor no ensino de PLAc, que está para além de uma referência de ensino da língua em seu aspecto estrutural, como menciona Pedro e, sendo, como dito por Felipe, uma âncora de expectativa para eles.

Em relação aos desafios, os professores entrevistados apontaram alguns aspectos em comum em suas narrativas. Assim, refliti, na seção, sobre dificuldades encontradas no contexto de PLAc que estão atreladas: (i) à formação de professores, (ii) ao PLAc e ao voluntariado, (iii) à avaliação e ao nivelamento,

(iv) ao material didático (v) à ausência de uma língua “ponte” e (vi) à dificuldade de acesso no ensino remoto.

As ideologias linguísticas dos docentes entrevistados evidenciaram a latente necessidade de se compreender o PLAc como um contexto de ensino que está para além do âmbito linguístico sistemático, visto que as necessidades e as especificidades das demandas que surgem de seus aprendizes está muito além do que um breve ensino da estrutura da língua pode promover. As narrativas também expressam o entendimento de que o professor de PLAc precisa pensar de forma a quebrar os paradigmas sociais que, infelizmente, ainda invisibilizam esse aluno. Além disso, os professores reforçam a importância de se propiciar um ensino com perspectivas que não sejam reforçadoras de pré-conceitos e que façam com que esses aprendizes sejam ouvidos, como defende a concepção translingue, e que, assim, sejam protagonistas de suas próprias histórias, que estão sendo (re)construídas.

No âmbito de PLAc, ao se depararem com as dificuldades inerentes à área, os professores narraram o desenvolvimento gradual de suas atuações. Um aspecto que foi bastante enfatizado nas narrativas foi o foco na necessidade do aluno, o qual se torna ponto de partida do ensino dos professores. Então, eles esclarecem que é preciso compreender o que aqueles alunos precisam, o que querem/precisam alcançar através/com a língua para, assim, desenvolverem estratégias de ensino que busquem atender a essas demandas.

As narrativas dos professores expressam, também, seus posicionamentos críticos no que diz respeito tanto às suas formações quanto à oferta de formação da área. Os professores percebem a insuficiência na oferta de possibilidades de formação na área; esta, ainda tem um espaço de muitos questionamentos e apresenta lacunas e limitações. Assim, os entrevistados refletem sobre a necessidade de aperfeiçoamento de suas práticas docentes, bem como daqueles que atuam na área. Apesar disso, as vivências e as experiências desses docentes no campo de PLAc demonstraram a construção de suas concepções teóricas não somente sobre as especificidades da área em si mas também de como eles se compreendem, se enxergam, atuam e se posicionam enquanto professores de línguas.

Este trabalho não tem a pretensão de resolver os diversos problemas observados no âmbito de Português como Língua de Acolhimento, mas de

contribuir com reflexões para a área, que, ainda em desenvolvimento, mostra-se com muitos questionamentos em aberto. A partir das entrevistas e das falas dos professores, pude perceber que a área tem se desenvolvido, principalmente no que diz respeito ao alcance de atendimento aos sujeitos em situação de vulnerabilidade que necessitam do PLAc para viver. Todavia, nota-se que esse atendimento é majoritariamente por força do voluntariado e que as políticas públicas da área ainda se mostram insuficientes.

Como reforcei ao longo de toda a pesquisa, busquei analisar a área de PLAc por um ângulo que observo ter menos ênfase na literatura: a do docente. Em contrapartida, há um expressivo número de estudos que problematizam o lugar do aprendiz, de suas dificuldades e de suas necessidades. Acredito que, como complemento e continuidade ao que proponho, um outro ângulo que poderia contribuir para os estudos de PLAc seria observar demandas a partir do diálogo entre as percepções dos alunos e as dos professores de forma conjunta. Por vezes, podemos nos questionar acerca da visão de um ou de outro, mas normalmente pensando de forma isolada.

Referências bibliográficas

ABRAHÃO, M. H. V. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. *Entre Línguas*, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 25-41, 2015.

ABRANTES, V. V. *Perfis de migrantes no Brasil: subsídios para a discussão sobre formas de comprovação de proficiência em português em processos de naturalização*. 2024. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/66857>. Acesso em: 10 out. 2024.

ALMEIDA, C. S. O professor de inglês e a nossa realidade sociocultural. *Curriculum*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 15-27, 1972.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada: ensino de línguas & comunicação*. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2009.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas: Pontes, 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. Campinas: Museu da Língua Portuguesa, 2017.

ANÇÃ, M. H. S. H. Língua portuguesa em novos públicos. *Saber (e) Educar*, v. 13, p. 71-87, 2008. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/924/2/SeE_13LinguaPortuguesa.pdf. Acesso em: 25 set. 2021.

ANDRADE, L. S. de. Português como Língua de Acolhimento (PLAc): transformando Não-lugares em Lugares no contexto das migrações forçadas. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 24, n. 2, p. 197-206, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/19309>. Acesso em: 20 mai. 2024.

ANSELMÍ MATANGRANO, B. O Ensino do Português como Língua de Acolhimento em contexto pluriétnico: desafios e propostas. *Letras de Hoje*, v. 58, n. 1. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/44794>. Acesso em: 20 ago. 2024.

ANUNCIACÃO, R. F. M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito Português como Língua de Acolhimento. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 35-56, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341/36627>. Acesso em: 15 jun. 2024.

AZAMBUJA, F.; DORNELLES, C.; COSTA, E. V. DA. A análise linguística intercultural em eventos de formação de professoras de Português como Língua de Acolhimento. *Scripta*, v. 25, n. 53, p. 296-329, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/25740>. Acesso em: 10 out. 2024.

BARBOSA, L. M. de A. Imagens do Brasil em Branco e Preto nos Livros Didáticos de Português para Estrangeiros: Reflexões para uma Educação Intercultural. In: TURAZZA, J. S.; BUTTI, C. (Org.). *Estudos em português língua estrangeira: homenagem à Profa. Dra. Regina Célia Pagliuchi da Silveira*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 49-68.

BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópio*, v. 3, n. 2, p. 74-82, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/21840738/Contando_est%C3%B3rias_em_contextos_espont%C3%A2neos_e_institucionais_-_uma_introdu%C3%A7%C3%A3o_ao_estudo_da_narrativa. Acesso em: 25 set. 2021.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *D.E.L.T.A.*, v. 31, n. especial, p. 97-126, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/Y8HLKnQRjQs8ZpdHjQY4fqH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2023.

BENNETT, M. J. (Ed.). *Basic Concepts of Intercultural Communication: selected readings*. Yarmouth: Intercultural Press, 1998.

BLOMMAERT, J. Ideology. In: *Discourse: Key topics in sociolinguistics*. Cambridge: CUP, 2005. p. 158-202.

BLOMMAERT, J. Ideologias linguísticas e poder. Tradução de Ive Brunelli. In: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (Org.). *Nova Pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 67-77.

BOTTURA, E. B. “Como é no seu país?”: Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em Português Língua de Acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. 247 p. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11460>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Portaria nº 623, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre os procedimentos de naturalização, de igualdade de direitos, de perda da nacionalidade, de reaquisição da nacionalidade e de revogação da decisão de perda da nacionalidade brasileira. Publicada no *Diário Oficial da União* (DOU) nº 219, de 17 nov. 2020, Seção 1, p. 66. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-623-de-13-de-novembro-de-2020-284244752>. Acesso em: 8 out. 2024.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. San Francisco: Longman, 2001.

BRUNER, J. *Atos de Significação*. Rio de Janeiro: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, J. The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.

BUIATE, E. M. Estado da arte da produção acadêmica sobre Português como Língua de Acolhimento. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.6016>. Acesso em: 20 mai. 2024.

CABETE, M. A. C. S. D. S. O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento. 2010. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2010.

CALVET, L. J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola/IPOL, 2007.

CANAGARAJAH, A. S. Multilingual Writers and the Struggle for Voice in Academic Discourse. In: PAVLENKO, A.; BLACKLEDGE, A. (Orgs.). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Multilingual Matters, 2004. p. 266-289.

CANAGARAJAH, A. S. *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge, 2013.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. (Orgs.). *Relatório Anual 2021 - 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil*. Série Migrações; Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública / Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral, 2021.

CHAGAS, R. V. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CHAUI, M. Cultura e democracia. *Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*, v. 1, n. 1, p. 53-76, 2008. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. *Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016*. 2016. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 20 jan. 2023.

CUNHA, M. I. *Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino*. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-2555199700010001>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CUNHA, M. A. F. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 157-176.

DECARRICO, J. Vocabulary learning and teaching. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language*. 2001. p. 285-299.

DE FINNA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. *Analyzing Narrative – Discourse and Sociolinguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

DEL VALLE, J. Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica. *Boletín de Filología*, Santiago, n. 2, t. 49, 2014, p. 87-112.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. e colaboradores. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006 [2003].

DE OLIVEIRA, G. M.; DA SILVA, J. I. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? *Gragoatá*, v. 22, n. 42, p. 131-153, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v22i42.33466>. Acesso em: 10 out. 2024.

DERRIDA, J. *Of Grammatology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1976.

EAGLETON, T. *Ideologia: uma introdução*. São Paulo: Boitempo, 1997. Kindle Edition.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UNB, 2001.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra, 2014 [1996].

FREIRE, P. *A educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001 [1991].

FOUCAULT, M. *The archaeology of knowledge*. New York: Pantheon Books, 1972.

FUGIWARA, R. *Processos de (inter)compreensão nas afasias*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/920983>. Acesso em: 25 jan. 2024.

FURTADO DA CUNHA, M. A. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 156-176.

FURTOSO, V. B. *Português para falantes de outras línguas: aspectos da formação do professor*. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade

Estadual de Londrina, 2001.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism, and education*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2014.

GATENBY, E. V. Conditions for success in language learning. In: ALLEN, H. B.; CAMPBELL, R. N. (Orgs.). *Teaching English as a second language: a book of readings*. Bombay: Tata McGraw-Hill, 1972. p. 43-48.

GEE, J. P. *An introduction to discourse analysis: theory and method*. London and New York: Routledge, 2002 [1999].

GEORGAKOPOULOU, A. *Small stories, interaction and identities*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. (Orgs.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002 [1981].

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. 10ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, [1985] 2002.

GROSSO, L. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, 2010, p. 61-77. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886>. Acesso em: 10 mai. 2024.

HABERMAS, J. *The theory of communicative action*. Boston: Beacon Press, 1984.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005 [1992].

HANDERSON, J. Diáspora. Sentidos sociais e mobilidades haitianas. *Horizontes Antropológicos*, n. 43, 2015, p. 51-78. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000100003>. Acesso em: 10 mai. 2024.

HEIDEGGER, M. *Being and time*. New York: Harper & Row, 1962.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972.

JACOBY, S.; OCHS, E. Co-construction: An introduction. *Research on Language and Social Interaction*, v. 28, n. 3, 1995, p. 171-183. Disponível em: https://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/ochs/articles/Jacoby_Ochs_1995_Co-Construction.pdf. Acesso em: 15 mai. 2024.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Pensamento Cultrix, 2001.

JALIL, S. A.; PROCALIO, L. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In: *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*, II Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, p. 774-784.

JEFFERSON, G. Issues in the transcription of naturally occurring talk: caricature versus capturing pronunciational particulars. *Tilburg papers in language and literature*, v. 34, 1983, p. 1-12.

JUNGER, G.; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. *Refúgio em números* (7. ed.). Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. OBMigra, 2022.

LABOV, W. *Language in the inner city: studies in the Black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LACERDA, A. L.; GAMA, C. F. P. S. O solicitante de refúgio e a soberania moderna: a identidade na diferença. *Lua Nova*, n. 97, 2016, p. 53-80. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-6445053-080/97>. Acesso em: 28 set. 2024.

LAGARES, X. C. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2003.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. 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. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Orgs.). *Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

LEURQUIN, E. V. L. F.; SILVA, M. C.; GONDIM, A. A. L. Formação de professores de PLE: análise e produção de material didático como estratégia. *Textura*, v. 22, n. 52, 2020, p. 197-215.

LINDE, C. *Life stories: the creation of coherence*. New York: Oxford University Press, 1993.

LOPEZ, A. P. A. Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/RMSA-AJTNHQ>. Acesso em: 20 mai.

2024.

LOPEZ, A. P. A. O professor de português como língua de acolhimento: entre o ativismo e a precarização. *Fólio Revista de Letras*, v. 12, n. 1, 2020, p. 209. Disponível em: https://www.academia.edu/43749120/O_PROFESSOR_DE_PORTUGU%C3%8AS_COMO_L%C3%8DNGUA_DE_ACOLHIMENTO_ENTRE_O_ATIVISMO_E_A_PRECARIZA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 8 out. 2024.

LUCENA, C. da S. Narrativas do acolhimento: ressonâncias político-discursivas da/na integração escolar do migrante/refugiado venezuelano no município de Igarassu/PE. 2023. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/51429/1/TESE%20Camila%20da%20Silva%20Lucena.pdf>. Acesso em: 8 out. 2024.

MACKEY, W. F. *Language teaching analysis*. London: Longman, 1965.

MARCELINO, B. A. F.; da SILVA, L. Questionar e subverter práticas colonialistas na sala de aula: a análise crítica de necessidades no ensino de Português como Língua de Acolhimento. *Revista do Centro de Ciências da Educação*, v. 41, n. 1, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/92555/54071>. Acesso em: 6 out. 2024.

MARIANE, B. *Colonização Linguística*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

MCKINNEY, C. *Language and Power in Post-colonial Schooling: Ideologies in Practice*. Routledge, 2017.

MELLO, R. R. V. de; KAWACHI-FURLAN, C. J. A formação de professores de PLE na Universidade Federal do Espírito Santo: considerações e encaminhamentos. *Entretextos*, Londrina, v. 21, n. 3 Esp, 2021, p. 111-130. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/44668>. Acesso em: 13 jun. 2023.

MENDES, E. Aprendendo a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 356-378.

MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

MILLER, I. K. de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: LOPES, L. P. da (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121.

MIRANDA, H. P.; FERNANDES, S. R. S. Interculturalidade e PLAc: reflexões acerca de educação e cidadania de imigrantes e refugiados. *Revista Teias*, v. 23, n. 69, p. 230-242, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v23n69/1982-0305-teias-23-69-0230.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

MISHLER, E. *Research interviewing: context and narrative*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MUHR, R. *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide. Volume 1: Pluricentric Languages across continents – Features and usage*. Wien et al.: Peter Lang Verlag, 2016. p. 13-37.

NOBRE, J. S.; FREITAS, C. R.; CECCIM, R. B. Acolhida e inclusão: língua familiar e língua de acolhimento a partir de uma narrativa escolar. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 24, n. 82, jul./set. 2024, p. 1135-1151. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/30473/26904>. Acesso em: 10 nov. 2024.

OCHS, E.; CAPPS, L. *Living Narrative: Creating Lives in Everyday Storytelling*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.

OLIVEIRA, L. E. (Org.). *A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na educação brasileira (1757–1827)*. Maceió: EDUFAL, 2010.

OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 20, n. 43, 2011, p. 298-30.

ORLANDI, E. P. *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ORTALE, F. L. A formação de uma professora de italiano como Língua de Herança: o pós-método como caminho para uma prática docente de autoria. *Tese (Livre docência)* – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/8/tde-10072017-122752/pt-br.php>. Acesso em: 10 jun. 2022.

ORTALE, F. L.; SALVATTO, G. C. B. Dai nonni ai nipoti: práticas familiares em língua de herança. *Revista de Italianística*, XLIV, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/196943/192027>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PONTES, H. A indexicalidade na construção discursiva de identidades sociais. *Revista do GELNE*, Piauí, v. 11, n. 1, 2009, p. 27-40. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9071/6425>. Acesso em: 25 abr. 2021.

POZA, L. *Translanguaging: Definitions, implications, and further needs in burgeoning inquiry*. *Berkley Review of Education*, v. 6, n. 2, 2017, p. 101-128. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/8k26h2tp>. Acesso em: 15 mai. 2024.

QUEIROZ, F. L. O. *Português como Língua de "Acolhimento": ressitando o conceito*. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 27, p. 166-179. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/74157/45957>. Acesso em: 24 ago. 2024.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RAMOS, A. A. L. *Língua adicional: um conceito "guarda-chuva"*. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, v. 13, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207/32129>. Acesso em: 10 jun. 2022.

REINOLDES, M.; MANDALÁ, P. S.; AMADOR, R. S. *Portas Abertas: Português para imigrantes*. São Paulo: USP, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo (SMDHC), 2017. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/noticias/index.php?p=247029. Acesso em: 20 set. 2024.

RIESSMAN, C. K. *Narrative Methods for the Human Sciences*. California: Sage Publications, 2008. 251 p.

ROCHA, N. A. *O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje*. *Revista de Letras, Artes e Comunicação*, v. 13, n. 1, 2019, p. 101-114.

ROMERO, T. G.; ABRANTES, V. V. *Vozes silenciadas das migrações de crise no Brasil: "Para que Língua de Acolhimento?"*. *E-Civitas*, v. 13, p. 263-286, 2020. Disponível em: <https://revistas.unibh.br/dcjpg/article/view/3010/pdf67890>. Acesso em: 8 out. 2024.

RUBIN, H. J.; RUBIN, I. *Qualitative Interviewing*. Sage, 1995.

SANTANA, M. M. *Estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento a migrantes e refugiados em Roraima*. *Revista ENTRELETRAS* (Araguaína), v. 15, n. 1, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/17667/22301>. Acesso em: 19 ago. 2024.

SÃO BERNARDO, M. A. de; BARBOSA, L. M. A. *Ensino de português como língua de acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados (as) no Brasil*. *Revista de Letras*, v. 10, n. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/folio.v10i1.4045>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SAVIGNON, S. J. Communicative language teaching for the twenty-first century. In: CELCE-MURCIA, M. (Org.). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001. p. 13-28.

CAVALCANTI, L.; SILVA, G. J.; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. *Refúgio em Números* (6. ed.). Edição. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Comitê Nacional para os Refugiados. OBMigra, 2021.

SILVA, S. C.; BAHDUR, D. H. Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular: uma análise sobre a saída do Brasil e seus reflexos. *Anais do Pró-Ensino*, n. 2, 2020. Disponível em: <http://anais.uel.br/portal/index.php/proensino/article/view/1407/1287>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SILVERSTEIN, M. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language and Communication*, v. 23, p. 193-229, 2003.

SILVERSTEIN, M. Metapragmatic discourse and metapragmatic function. In: LUCY, J. (Org.). *Reflexive Language: Reported speech and metapragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 33-58.

SOUTO, M. V. L. S.; ALÉM, A. O. F. G.; BRITO, A. M. S.; BERNARDO, C. Conceitos de Língua Estrangeira, Língua Segunda, Língua Adicional, Língua de Herança, Língua Franca e Língua Transnacional. *Revista Philologus*, v. 20, n. 60 Supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2014.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, v. 1, 2006, p. 1-10. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837/2144>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SZUNDY, P. T. C.; TILIO, R. On being critical: language ideologies and the (de)stabilization of the colonial logic in a Brazilian education policy. In: CASTAÑEDA-PEÑA, H.; GAMBOA, P.; KRAMSCH, C. (Org.). *Decolonizing Applied Linguistics Research in Latin America: Moving to a Multilingual Mindset*. 1. ed. New York: Routledge, 2023. p. 54-75.

SZUNDY, P. T. C. Language ideologies on English as a Lingua Franca in Brazil: conflicting positions expressed by undergraduate students. *The Journal of English as a Lingua Franca*, v. 6, 2017, p. 167-192.

TEIXEIRA, A. F. *O pós-método e o ensino de língua inglesa*. *Avepalavra*, v. 11, n. 1, 2011. Disponível em: <https://revista.unemat.br/avepalavra/EDICOES/11/artigos/POSMETODO.pdf>. Acesso em: 5 set. 2024.

TEIXEIRA, V. G. *A formação de professores de PLE (Português Língua Estrangeira) no Brasil*. *Revista Philologus*, ano 22, n. 64, supl.: Anais do VIII

SINEFIL, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2016.

TÍLIO, R.; SZUNDY, P. T. C. Críticidade como prática de resistência: intersecções entre os estudos de letramento e a LA indisciplinar. In: NETO, A. T. (Org.). *Linguística Aplicada de Resistência: transgressões, discursos e política*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2021. v. 1, p. 47-70.

TOMLINSON, C. A. *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. 2. ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.

TORRES DOS SANTOS, D. *Formação de professores de PLE na extensão universitária: peças de um mosaico*. *Revista de Estudos de Português Língua Internacional*, v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/repli/article/view/64215>. Acesso em: 5 maio 2023.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. 1996. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguistico_s.pdf. Acesso em: 20 mai. 2024.

VALLE, V. G.; BONOMO, M.; BRASIL, J. A. *Sírios em situação de refúgio no Brasil: Histórias de vida e processos de inserção social*. *REMHU, Revista Interdisciplinar Da Mobilidade Humana*, v. 31, n. 68, 2023, p. 97–114. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006807>. Acesso em: 10 mai. 2024.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009 [1934]. 496 p.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2007 [1930]. 182 p.

VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017. [1929].

WALSH, C. *Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial*. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos e Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 115-142.

WELP, A.; GARCIA, O. *A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro*. *Ilha do Desterro*, v. 75, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/82165/48273>. Acesso em: 15 ago. 2024.

WITTGENSTEIN, L. *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell, 1953.

YAMANAKA, J. H. C.; SILVA, K. A. *Português como língua de acolhimento: quadro de dissertações e teses produzidas no Brasil*. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 44, 2022.

ZAMBRANO, C. E. G. *PLAc como transgressão: letramentos sociais e prática educativa-reflexiva*. In: SOUZA, R. F. de; COURA-SOBRINHO, J.; DINIZ, M. B. N. P. (orgs.). *Português como língua de acolhimento: práticas e perspectivas*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021. Recurso eletrônico. Disponível em: https://www.sri.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/84/2022/11/Portugues-como-lingua-de-acolhi-Romulo-Francisco-de-Souza-Jero_compressed.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

Anexo A

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: NARRATIVAS DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: ideologias (linguísticas) no fazer pedagógico

Pesquisador responsável: Gabriela Viol Valle

Contato telefônico: **E-mail:** gabrielaviolvalle@gamil.com

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças Dias Pereira (PUC-Rio)

Contato telefônico: **E-mail:** mgdpereira@terra.com.br

Coorientadora: Profa. Dra Danúsia Torres dos Santos (UFRJ)

Contato telefônico: **E-mail:** torresdanusia@gmail.com

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL)

Cara (o) participante,

Este documento é um convite para participar da pesquisa “**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: ideologias (linguísticas) no fazer pedagógico**”, que eu, Gabriela Viol Valle, estou desenvolvendo para tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Católica do Rio de Janeiro, com orientação da professora Dra. Maria das Graças Dias Pereira (PUC-RJ) e coorientação da professora Dra. Danúsia Torres dos Santos (UFRJ).

O objetivo principal do meu trabalho é analisar, a partir de narrativas que você contar em suas entrevistas, quais são e como são as ideologias linguísticas que orientam suas práticas docentes. Se decidir participar da pesquisa, nas entrevistas, conversaremos sobre a prática docente de Português como uma Língua Adicional e, mais especificamente, de Português como uma Língua de Acolhimento. Você contará um pouco sobre suas experiências na área de PLAc, como, por exemplo, os métodos e/ou abordagens que você adota para a realização das suas aulas.

A proposta para a sua participação seria uma entrevista para uma conversa

sobre suas experiências docentes na área e sobre suas perspectivas acerca desse contexto de ensino. A entrevista vai acontecer na modalidade *online* (pelas plataformas *Google Meet* ou *Zoom*), de acordo com as possibilidades /disponibilidades de ambas as partes. O tempo de entrevista depende do andamento da conversa, podendo variar entre 30 minutos e 1 hora.

A entrevista será realizada somente com o seu consentimento prévio, mediante assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As gravações das entrevistas a serem realizadas não serão exibidas publicamente. Os dados coletados na pesquisa serão de uso exclusivo da investigação em pauta; somente os resultados do estudo serão utilizados para a realização de trabalhos acadêmicos, como monografias em disciplinas cursadas na pós-graduação, a minha tese de doutorado, artigos acadêmicos a serem publicados, apresentações em eventos acadêmicos. O seu nome será mantido em completo sigilo, por meio de nomeação fictícia, com o objetivo de preservar a sua identidade.

Em relação aos aspectos éticos, asseguro seguir as recomendações descritas na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que diz respeito às pesquisas realizadas com seres humanos, garantindo, assim, o sigilo e anonimato da sua identidade e compreendendo a realização da pesquisa apenas com o seu pleno aceite de participação. Além disso, declaro que esta pesquisa foi submetida à Câmara de Ética em Pesquisa da Universidade Católica do Rio de Janeiro (CEPq-PUC-Rio) e está dando início a geração dos dados apenas após a sua aprovação.

A fim de dar maiores esclarecimentos, menciono que há benefícios e riscos na realização da pesquisa. Acerca dos benefícios, espera-se que com o desenvolvimento da pesquisa possamos criar um espaço de reflexão, reavaliação e de novos delineamentos para você, enquanto participante, para mim, enquanto pesquisadora, e para outros profissionais que também atuam, direta ou indiretamente, na área. Quanto aos riscos, as entrevistas podem gerar determinados desconfortos a você, pois entendo que, quando narramos, estamos em um momento de exposição e interpretação de si, o que pode fazer com que você se veja diante de informações pessoalmente significativas. Todavia, você terá total liberdade para escolher não responder eventuais perguntas e/ou pausar a entrevista cessando os possíveis desconfortos.

A sua participação na pesquisa é inteiramente voluntária e não há nem

custos e nem nenhuma espécie de recompensa financeira. Assim sendo, você tem a liberdade de decidir interromper a sua participação quando quiser e se assim desejar. Também poderá ser concedido, a qualquer momento que solicitado, o acesso ao material da sua entrevista, que será armazenado por mim em uma plataforma pessoal *online* e também em um HD externo pessoal, a fim de garantir a segurança dos dados pelo período de, no mínimo, cinco anos.

Ressalto que você poderá tirar dúvidas e solicitar maiores esclarecimentos acerca da pesquisa e/ou de sua participação quando julgar necessário comigo, através do meu WhatsApp (21) 97127-3946 ou através do meu e-mail gabrielaviolvalle@gmail.com, ou com a Câmara de Ética da Universidade, por telefone, através do número (21) 3527-1618 (mais informações sobre a Câmara estão ao final deste documento).

Este documento está sendo enviado a você por seu e-mail. Peço que você assine e, posteriormente, me envie para o e-mail gabrielaviolvalle@gmail.com. Após isso, eu também assinarei enquanto pesquisadora responsável, e enviarei uma segunda via, com ambas as assinaturas e rubricas, para o seu e-mail.

Para o aceite de sua participação, peço que preencha o quadro a seguir com suas informações, dando o seu possível consentimento para a realização das gravações das entrevistas, acompanhado de sua assinatura. Além disso, este documento terá **duas cópias**: uma ficará com você e a outra, com a pesquisadora.

Eu, _____, aceito participar da pesquisa “Narrativas de professores: uma investigação sobre ideologias linguísticas no ensino de Português como Língua de Acolhimento”. Declaro que fui informada (o) pela pesquisadora sobre a pesquisa, bem como de seus riscos e benefícios e de que posso desistir a qualquer momento da minha participação.

() Autorizo a gravação da entrevista.
da entrevista.

() Não autorizo a gravação

Nome da (o) Participante

Assinatura da (o) Participante

Nome da Pesquisadora

Assinatura da Pesquisadora

Para mais informações:

Câmara de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

Rua Marquês de São Vicente, 225, 2º andar do Edifício Kennedy – Gávea, Rio de Janeiro, RJ - 22453-900. Tel. (21) 3527-1618. A Câmara é a instância na Universidade que tem a atribuição de analisar do ponto de vista ético os projetos de pesquisa de seus professores, pesquisadores e discentes, quando solicitada.

Anexo B

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio

Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 70-2023 -
Protocolo 84-2023

Proposta: SGOC 482761

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: “Narrativas de professores: uma investigação sobre ideologias linguísticas no ensino de Português como Língua de Acolhimento” (Departamento de Letras da PUC-Rio)

Autora: Gabriela Viol Valle (Doutoranda do Departamento de Letras da PUC-Rio)

Orientadora: Maria das Graças Dias Pereira (Professora do Departamento de Letras da PUC-Rio) **Coorientadora:** Danúsia Torres dos Santos (Professora da UFRJ)

Apresentação: Pesquisa de base qualitativa e interpretativista que visa investigar a partir de análises de narrativas de professores de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), quais são e como são desenvolvidas as ideologias linguísticas que norteiam em suas práticas docentes. A expressão “Acolhimento”, na pesquisa, está relacionada à condição do estudante na condição de refugiado (sujeito em situação de vulnerabilidade social, mesmo que ainda não possua esse status legalmente no Brasil). Abordará professores, em formação ou já formados em Letras que tem alguma atuação prática docente de PLAc nesse contexto. Prevê aplicar entrevistas individuais (duas por participante), via virtual (Google Meet e/ou Zoom). O estudo é de base metapragmática, com uma visão de coconstrução (o que contam os participantes- que são agentes reflexivos de teorias e práticas nas quais se apóiam- e a interpretação da pesquisadora).

Aspectos éticos: O projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. O Termo expõe com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garante a confidencialidade dos dados e a privacidade e sigilo devido aos participantes.

Parecer: Aprovado.

Profa. Marley Maria Bernardes
Rebuzzi Vellasco Presidente do
Conselho de Ensino e Pesquisa da
PUC-Rio

Profª Ilda Lopes Rodrigues da Silva
Coordenadora da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 25 de agosto de 2023.

Vice-Rei
toria para Assuntos
Acadêmicos Câmara de
Ética em Pesquisa da
PUC-Rio —
CEPq/PUC-Rio Rua
Marquês de São Vicente,
225 - Gávea — 22453-900

Rio de Janeiro — RJ — Tel. (021) 3527-1612 / 3527-1618

e-mail: TUC@puc-rio.br