



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**  
**INSTITUTO DE LINGUAGENS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM**

**THAIS REGINA DA SILVA TUFANKCHI**

**DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORAS NO**  
**ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA**  
**ADICIONAL EM CUIABÁ, MATO GROSSO**

**CUIABÁ-MT**

**2024**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**  
**INSTITUTO DE LINGUAGENS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM**

**THAIS REGINA DA SILVA TUFANKCHI**

**DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORAS NO**  
**ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA**  
**ADICIONAL EM CUIABÁ, MATO GROSSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem na Área de Concentração de Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Girardo Botelho Borges

**CUIABÁ-MT**

**2024**

## Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

T914d Tufankchi, Thais Regina da Silva.

Desafios enfrentados por professoras no ensino-aprendizagem de português como língua adicional em Cuiabá, Mato Grosso [recurso eletrônico] / Thais Regina da Silva Tufankchi. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 128 f., il. color., pdf). -- 2024.

Orientadora: Flávia Girardo Botelho Borges.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Cuiabá, 2024.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.

Inclui bibliografia.

1. Português como língua adicional. 2. Formação de professores. 3. Desafios no ensino-aprendizagem de PLA. I. Borges, Flávia Girardo Botelho, *orientador*. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM [NOME DO PPG]**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: "DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORAS NO ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL EM CUIABÁ, MATO  
GROSSO."**

**AUTORA: MESTRANDA THAIS REGINA DA SILVA TUFANKCHI**

**DISSERTAÇÃO DEFENDIDA E APROVADA EM 18 DE MARÇO DE 2024.**

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

- 1. DOUTORA FLÁVIA GIRARDO BOTELHO BORGES  
(PRESIDENTE BANCA/ORIENTADORA)**
- 2. DOUTOR MÁRCIO EVARISTO BELTRÃO (EXAMINADOR INTERNO)**
- 3. DOUTOR ALEXANDRE FERREIRA MARTINS (EXAMINADORA EXTERNA)**
- 4. DOUTORA ANA CAROLINA NUNES DA CUNHA VILELA-ARDENGHI  
(EXAMINADOR(A) SUPLENTE)**

**CUIABÁ, 18 DE MARÇO DE 2024.**



Documento assinado eletronicamente por **FLAVIA GIRARDO BOTELHO BORGES**, Docente da **Universidade Federal de Mato Grosso**, em 15/04/2024, às 11:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Ferreira Martins, Usuário Externo**, em 15/04/2024, às 12:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Márcio Evaristo Beltrão, Usuário Externo**, em 16/04/2024, às 18:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufmt.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6782367** e o código CRC **CC897DE7**.

---

## **AGRADECIMENTOS**

À CAPES sou imensamente grata pela bolsa que me foi concedida. Essa assistência financeira permitiu encarar o desafio da pesquisa de uma maneira mais confortável e prazerosa.

Agradeço aos meus pais Antonio e Judith por serem a minha rede de apoio e, mesmo sem entender o que é um mestrado, por sempre dizerem: você vai conseguir, minha filha. Aos meus filhos Pietro e Nicolas por serem a razão pela qual busco dias melhores, sendo minha fonte de incentivo e força. Agradeço também a minha tia Antonia Maria, que sempre esteve orando por mim. Às minhas amigas Andrielly, Ivone, Elyane e Lefayete por me incentivarem na minha busca pela pós-graduação. Sem elas, eu não teria encontrado a confiança em mim.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha orientadora por ter me acolhido como sua orientanda e por me guiar ao longo deste processo com serenidade e tranquilidade. Sua calma e paciência foram essenciais para que eu conseguisse concluir esta dissertação.

A conclusão de mais essa etapa em minha vida só foi possível porque Deus esteve presente em minha vida, cercando-me de pessoas maravilhosas que, direta ou indiretamente, me ajudaram a atingir meus objetivos.

Por fim, expresso minha profunda gratidão a todos os meus alunos e as minhas alunas, foram eles que me impulsionaram a buscar a profissionalização, despertando em mim o desejo de melhorar a minha prática docente para atendê-los da melhor forma possível. O amor pela minha profissão e por eles foi a motivação por trás da minha jornada acadêmica, desde a graduação em Pedagogia até a especialização em Metodologia do ensino de português para estrangeiros e, agora, a conclusão do mestrado, a eles ofereço todos os meus diplomas.

## RESUMO

Este trabalho se insere dentro do campo de estudos da Linguística Aplicada, sobre o ensino-aprendizagem de Línguas, especificamente o português como língua adicional (PLA). O projeto ancora-se nos estudos de Formação de professores (Dutra, 2007, Souza, 2007), línguas adicionais (Schlatter; Garcez, 2012), ensino de Português para estrangeiros (Santos, 2019, Almeida Filho, 2011, Fernandes, 2020). O interesse por este tema partiu das minhas experiências pessoais no ensino de PLA, que direcionaram a seguinte pergunta orientadora deste estudo: Quais são os desafios encontrados pelas professoras entrevistadas no ensino de PLA em Cuiabá, Mato Grosso? Para buscar a resposta a esta problemática, teve-se como objetivo geral compreender os desafios enfrentados pelas docentes no ensino-aprendizagem de PLA, em escolas públicas de Cuiabá, Mato Grosso. Para atingir o objetivo geral, este estudo teve como objetivos específicos: a) identificar os desafios enfrentados pelas docentes de PLA em Cuiabá, Mato Grosso; b) identificar quais soluções as professoras criaram para lidar com esse desafio; c) refletir sobre estes desafios no futuro da atuação docente no ensino de PLA em Cuiabá, Mato Grosso. Os dados analisados neste estudo foram gerados a partir da participação de duas sujeitas que atuam no ensino de PLA na cidade de Cuiabá, Mato Grosso, pelo método de entrevista, empregando uma abordagem semiestruturada para reunir as informações essenciais destinadas a responder às perguntas desta pesquisa. Na etapa de análise, foi adotada a abordagem qualitativa de natureza interpretativista, pois buscou-se compreender as percepções e experiências das participantes em relação ao tema abordado. Alguns pontos analisados nas falas das docentes foram: Importância da formação específica em PLA; Seleção/adaptação de materiais didáticos; Variação dos níveis de proficiência linguística entre os aprendentes; Diversidade linguística em uma sala de aula. Os resultados obtidos apontaram que os principais desafios estão relacionados ao espaço físico onde as aulas podem ocorrer, à organização das turmas, especificamente nivelamento, à disponibilidade de materiais didáticos específicos para esse público e à formação específica necessária para atuar como professoras de português para imigrantes. A partir da análise destes resultados, este estudo poderá contribuir para a elaboração de planos de ação por parte de agentes educacionais para auxiliar futuros docentes na atuação pedagógica a enfrentar os desafios de trabalhar em uma área tão específica como a de PLA.

**Palavras-chave:** Português como língua adicional. Formação de professores. Desafios no ensino-aprendizagem de PLA.

## RESUMEN

Este trabajo se ubica dentro del campo de estudio de la Lingüística Aplicada, enfocado en la Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas, específicamente el portugués como lengua adicional (PLA). El proyecto se fundamenta en los estudios de Formación de profesores (Dutra, 2007, Souza, 2007), lenguas adicionales (Schlatter; Garcez, 2012), enseñanza de Portugués para extranjeros (Santos, 2019, Almeida Filho, 2011, Fernandes, 2020). El interés en este tema surgió de mis experiencias personales en la enseñanza de PLA, que dirigieron la siguiente pregunta orientadora de este estudio: ¿Cuáles son los desafíos encontrados por las profesoras entrevistadas en la enseñanza de PLA en Cuiabá, Mato Grosso? Para buscar la respuesta a esta problemática, el objetivo general fue comprender los desafíos enfrentados por las docentes en la enseñanza-aprendizaje de PLA en escuelas públicas de Cuiabá, Mato Grosso. Para lograr el objetivo general, este estudio tuvo objetivos específicos: a) identificar los desafíos enfrentados por las docentes de PLA en Cuiabá, Mato Grosso; b) identificar las soluciones que las profesoras crearon para enfrentar este desafío; c) reflexionar sobre estos desafíos en el futuro de la actuación docente en la enseñanza de PLA en Cuiabá, Mato Grosso. La obtención de datos para este estudio se llevó a cabo con la participación de dos sujetos que trabajan en la enseñanza de PLA en la ciudad de Cuiabá, Mato Grosso. Elegimos adoptar el método de entrevista, utilizando un enfoque semiestructurado para recopilar la información esencial destinada a responder a las preguntas de esta investigación. En la etapa de análisis, adoptamos un enfoque cualitativo de naturaleza interpretativa, ya que buscamos comprender las percepciones y experiencias de las participantes con respecto al tema abordado. Categorizamos algunos puntos a analizar en las expresiones de las docentes, como: Importancia de la formación específica en PLA; Selección/adaptación de materiales didácticos; Variación de los niveles de competencia lingüística entre los aprendices; Diversidad lingüística en un aula. Los resultados obtenidos señalaron que los principales desafíos están relacionados con el espacio físico, la organización de las clases, la disponibilidad de materiales didácticos específicos para este público y la formación específica necesaria para actuar como profesoras de portugués para inmigrantes. partir del análisis de estos resultados, este estudio podrá contribuir a la elaboración de planes de acción por parte de agentes educativos para ayudar a futuros docentes en su labor pedagógica para hacer frente a los desafíos de trabajar en un área tan específica como la de PLA.

**Palabras clave:** Portugués como lengua adicional. Formación de profesores. Desafíos en la enseñanza-aprendizaje de PLA.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Abordagem direta
AGT	A abordagem da gramática e da tradução
C.E.J.A	Centro de Educação de Jovens e Adultos
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
EEDIEB	Escola de Desenvolvimento Integral da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFMT	Instituto Federal de Mato Grosso
ISF	Idiomas sem Fronteiras
L1	Português como primeira língua
L2	Português como segunda língua
LA	Linguística Aplicada
L-alvo	Língua-alvo
LD	Livro Didático
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LP	Língua Portuguesa
MDs	Materiais didáticos
PAS	Processo de atribuição da SEDUC
PCD	Pessoa com deficiência
PEC-G	Programa de Estudantes Convênio de Graduação
PLA	Português como língua adicional
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PLE	Português como Língua Estrangeira
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEL	Programa de Pós Graduação em Educação do Instituto de Educação
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNB	Universidade de Brasília

# ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Número de alunos imigrantes na Educação de Jovens e Adultos .....	16
Figura 2 – Número de alunos e alunas imigrantes na Educação infantil.....	24
Figura 3 – Principais dificuldades enfrentadas pela população imigrante .....	28
Figura 4 – Níveis de proficiência Celpe-Bras .....	40
Figura 5 – Unidade 3 do livro Brasil Intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros.....	43
Figura 6 – Pou nou kòmanse (Para começar.....)	96
Figura 7 – Proposta de questionário para avaliação .....	103

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Maiores desafios enfrentados por professores de PLA .....	73
---	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Entrevista com as docentes de PLA (2023).....	69
Quadro 2 – Roteiro para entrevista com as docentes .....	74

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 – SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL.....</b>	<b>20</b>
1.1    Ensino de português para estrangeiros no Brasil .....	20
1.2    Ensino de português como língua adicional em Mato Grosso.....	25
1.3    Ensino e aprendizagem de línguas: abordagens.....	32
1.3.1    A abordagem da gramática e da tradução (AGT).....	32
1.3.2    A abordagem direta .....	33
1.3.3    Abordagem audiolingual .....	34
1.3.4    Abordagem comunicativa.....	35
1.3.5    Abordagem discursiva/dialógica .....	37
1.3.6    Linguística Aplicada no ensino de línguas .....	45
<b>CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE PLA.....</b>	<b>49</b>
2.1    Conceitos de Português como primeira língua, Língua estrangeira, Segunda Língua, Língua Adicional e de acolhimento.....	49
2.2    Formação de professores de PLA no Brasil.....	56
<b>CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE PESQUISA.....</b>	<b>67</b>
3.1    A pesquisa qualitativa: justificativa e considerações gerais .....	67
3.2    Abordagem interpretativista .....	68
3.3    As sujeitas da pesquisa .....	69
3.4    Análise do perfil e das necessidades dos aprendizes .....	70
3.5    Método de pesquisa semiestruturada .....	71
3.6    A Entrevista .....	72
3.7    Contexto sociocultural da pesquisa.....	77
3.8    Análise e critérios .....	78
<b>CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E ANÁLISES .....</b>	<b>79</b>
4.1    Análise dos dados .....	79
4.2    Importância da formação específica em PLA.....	79
4.3    Primeiro contato com os estudantes imigrantes .....	89
4.4    Seleção/adaptação de materiais didáticos .....	93
4.5    Variação dos níveis de proficiência linguística entre os aprendentes.....	103
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>121</b>

## INTRODUÇÃO

Para a maioria dos imigrantes, mudar para um país novo é um ato de fé. Mesmo que você tenha ouvido histórias sobre segurança, oportunidade e prosperidade, ainda assim é um grande salto se afastar de sua língua, de seu povo e de seu país. De suas raízes. (Nicola Yoon)

Esta dissertação nasceu da minha prática docente enquanto professora de Português como Língua Estrangeira (doravante PLE). Para contextualizar a minha escolha profissional, contarei um pouco da minha história. Em 2008, ingressei na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) no curso de Letras com habilitação em francês, pois me identificava com o que é relacionado ao aprendizado de outros idiomas. Formei-me no ano de 2013 e, neste mesmo ano, fui morar na Argentina, esperando uma vida melhor. Consegui emprego passado um mês da minha chegada na Argentina e o nervosismo de iniciar a minha vida profissional em outro país foi inevitável. No meu primeiro dia de trabalho, perguntei-me: Que dificuldades terei como professora de PLE, sendo formada em Letras no Brasil? Posteriormente, descobri que eu teria inúmeras.

Mesmo sendo casada com um estrangeiro e, implicitamente, já lecionar a língua portuguesa a ele, o impacto de atuar em um país estrangeiro e com estudantes do local foi grande durante os primeiros meses de trabalho. Deparei-me com a peculiaridade de que ensinar PLE<sup>1</sup> é diferente de ensinar português como primeira língua. Como explicar as expressões idiomáticas? O que trabalhar com esses alunos e alunas de diferentes níveis? E foi assim que me vi literalmente em terras estranhas. Sem ter nenhuma experiência, tive que iniciar a minha vida profissional dando aulas a estudantes de diferentes níveis de proficiência linguística. Assim sendo, o primeiro desafio foi conseguir um livro didático (LD) que norteasse meu planejamento e contemplasse um público de estudantes estrangeiros muito diverso, haja vista que comecei a lecionar para os três níveis de proficiência: iniciante, intermediário e avançado.

No instituto onde iniciei a minha vida profissional, era utilizado o LD “Falar... Ler... Escrever... português – Um Curso para Estrangeiros”, cujas autoras são Lima e Iunes. Essa obra, publicada em 1999, representou uma reelaboração do material “Falando, Lendo, Escrevendo Português”, originalmente destinado a estudantes de nível avançado. De acordo com Fernandes (2020), o livro de Lima e Iunes tem base estruturalista em que há atividades centradas em

---

<sup>1</sup> Optei pelo uso do termo PLE na introdução por estar em outro país e o português ser visto como uma língua estrangeira. Essas distinções estão justificadas no Capítulo 2.

decodificar os elementos linguísticos para ter significado, focando na estrutura linguística com enunciados com pouca ou nenhuma ligação com as práticas sociais (Fernandes, 2020). Gualda (2009), ao analisar o *Falar... Ler... Escrever... português*, diz que o foco do livro está na produção escrita e quase não há produção oral, já a produção escrita espontânea é muito limitada, restringindo-se a aqueles exercícios de compreensão de leituras. O conhecimento aparece no texto como o domínio da morfossintaxe e do léxico. Em consonância com Gualda, Gondim diz que

As noções gramaticais aparecem de forma concreta e concisa, inseridas no corpo dos textos principais de cada unidade, ou sob forma de diálogo. A progressão dos conteúdos é ativa, motivada pelo nível de dificuldade e pela necessidade do conteúdo gramatical. Os verbos possuem um estudo lento, firme e constante. Há um grande número de exercícios estruturais, de complementação, repetição, substituição e transformação, além de exercícios de redação dirigida e livre (Gondim, 2017, p. 131-132).

Sem experiência em sala de aula, percebi que o conteúdo trabalhado no *Falar... Ler... Escrever... Português* não parecia suficiente para um aluno de nível avançado, pois o livro estava focado em gramática de maneira descontextualizada e repetitiva, “utilizando técnicas de automatização linguística para a memorização de estruturas” (Fernandes, 2020, p. 56). Foi então que comecei a buscar materiais que colocassem meus alunos e alunas em situações comunicativas reais, nas quais eles pudessem “ler criticamente as práticas sociais e institucionais e a perceber a construção social e situada do texto e da linguagem por meio da compreensão de suas fontes, propósitos, interesses e condições de produção” (Freebody, 2008 *apud* Duboc, 2017 p. 219).

Em meio às minhas buscas incessantes por MDs disponíveis gratuitamente na internet, descobri um grupo de *Facebook* de professores de PLE que compartilhavam MDs para essa área de ensino. Nele, consegui bons livros, mas a dificuldade de adaptá-los dando ênfase às necessidades específicas dos meus alunos foi o segundo desafio enfrentado por mim enquanto professora de PLE. Para Nicolaidis e Fernandes (2007, p. 48):

A seleção ou produção de materiais didáticos para o ato pedagógico é, com certeza, uma das maiores preocupações seja do professor, seja da instituição educacional. A primeira decisão que se deve tomar diz respeito à elaboração do próprio material ou simplesmente a opção por algo pronto, produzido.

Foi nesse cenário que as dificuldades se multiplicaram, uma vez que precisei ministrar aulas para uma ampla variedade de perfis de estudantes estrangeiros. Isso incluiu executivos de

empresas internacionais, estudantes de Comércio Exterior, discentes do Ensino Fundamental II e também aqueles que estavam se preparando para a realização do exame de Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

Neste momento, a demanda de trabalho aumentou e, conseqüente, a busca por MDs adequados aos diferentes contextos de ensino em que eu me encontrava. Eu tinha a sensação de que o LD não era o suficiente diante das múltiplas curiosidades culturais que eu poderia trazer a eles, ademais de não contemplar a todos os estudantes. Além disso, foi necessário desenvolver MDs alinhadas à ementa do curso de português para estudantes de Comércio Exterior, bem como na preparação de MDs com diferentes gêneros textuais para discentes que se preparavam para o Celpe-Bras.

Desde a minha chegada na Argentina, em La Plata<sup>2</sup>, não tive dificuldade em conseguir emprego. Eu trabalhava como professora de PLE em todos os períodos do dia em escolas públicas e privadas, institutos de idioma e oferecia, em minha casa, aulas particulares. A caminho do trabalho, todos os dias, eu passava pelo centro da cidade e notava a quantidade de senegaleses que por ali estavam. Como eu trabalhava dando aulas de português, a única dificuldade que eu tinha a respeito da comunicação na língua espanhola era no momento da entrevista de trabalho, foi então que comecei a fazer os seguintes questionamentos: como eles aprenderam a língua espanhola? como esses estrangeiros faziam para trabalhar em outras atividades profissionais em que o domínio da língua é requisito básico? quem os ajudou com a documentação necessária para residir na Argentina? Morar em um país em que não se tem o domínio do idioma implica em inúmeras situações como: dificuldades para regularização da documentação, conseguir um emprego, conseguir moradia, entre outros. Foi então que o tema da imigração despertou em mim o desejo de pesquisar sobre o ensino e aprendizagem do português como língua adicional<sup>3</sup> (doravante PLA).

Comecei a buscar vídeos com temas relacionados à imigração porque, meu objetivo, naquele momento, era mostrar aos meus alunos as dificuldades que os imigrantes enfrentavam na Argentina. Depois de assistirmos aos vídeos, levei alguns questionamentos a fim de mudar o conceito que alguns tinham sobre os estrangeiros. A princípio, o intuito era apenas de conscientizar meus alunos a terem um outro olhar para os imigrantes, já que, muitas vezes, os

---

<sup>2</sup> La Plata é uma cidade argentina, capital da província de Buenos Aires. Se localiza a 56 km a sudeste da cidade de Buenos Aires, sendo a quarta cidade mais populosa do país e o quinto aglomerado urbano com mais habitantes, depois de Buenos Aires, Córdoba, Rosário e Mendoza. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/La\\_Plata](https://pt.wikipedia.org/wiki/La_Plata)>. Acesso em: setembro 2022.

<sup>3</sup> O termo Língua adicional passou a ser usado por mim, a partir do momento que entrei no mestrado e pude me aprofundar nos diferentes termos existentes para o ensino de PLA, os termos são usados dependendo do contexto em que a língua adicional é ensinada.

estrangeiros eram mal vistos no país. Foi então que, pesquisando sobre o assunto, encontrei uma reportagem<sup>4</sup> sobre um projeto que ensinava PLE aos imigrantes que haviam chegado em Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Foi nesse vídeo que conheci o projeto de primeiro atendimento oferecido em escolas estaduais do estado de Mato Grosso.

Segundo o Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais (2020), nos últimos dez anos, pôde-se observar um exponencial aumento de processos imigratórios no Brasil. O relatório aponta que o Brasil recebeu, entre os anos de 2010 e 2018, mais de 700 mil migrantes estrangeiros. Os países que tiveram grande destaque nesse processo imigratório foram Haiti, Venezuela e Colômbia, sendo que os haitianos e venezuelanos apresentaram maiores emissões de carteira de trabalho (Cavalcanti; Oliveira; Macedo, 2020).

Segundo Coggiola (2010), no Brasil, a quantidade de imigrantes haitianos aumentou após o terremoto ocorrido em 12 de janeiro de 2010. Esta data marcou um dos piores desastres ambientais da história do país, uma vez que o abalo resultou em cerca de 250 mil mortos. Por conseguinte, a principal consequência do desastre sofrido pela população indiana está associada a falta de suprimentos, empregos e de moradia. Nesse sentido, a emigração no Haiti teve um grande impulso, pois muitos haitianos(as), atraídos pelas possibilidades de conseguir emprego, pisaram em solo brasileiro em busca de melhores condições de vida. Ao mesmo tempo, o Brasil experienciava um crescimento econômico e sediaria a Copa do Mundo de Futebol da FIFA, e Mato Grosso seria um dos estados de sede.

Em sua dissertação, Batista (2019) relata que, apesar de a principal porta de entrada para os haitianos ser o estado do Acre, eles, depois de dispor da documentação necessária para transitar pelo país, costumam seguir para os estados das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, já que esses Estados oferecem melhores condições de trabalho e moradia.

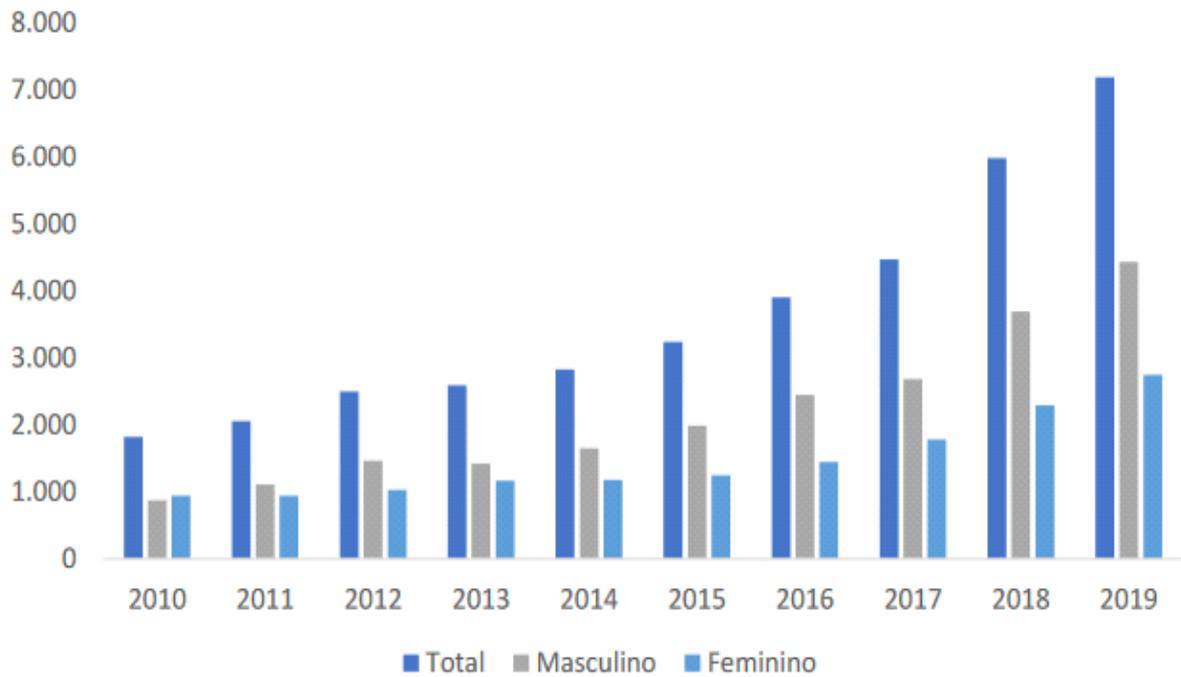
No que tange à chegada dos imigrantes ao estado de Mato Grosso, Batista (2019) expõe que 2013 foi o ano em que Cuiabá começou a receber os primeiros haitianos. Até o ano de 2014, segundo o Centro de Pastoral para Migrantes de Cuiabá, já havia 2,3 mil haitianos morando na capital. A maioria deles trabalhavam na construção civil (Andrade, 2016). No entanto, para a socialização e participação nas atividades profissionais, é necessário falar o idioma do país em que se vive, sendo assim, aprender a língua portuguesa é uma das primeiras barreiras enfrentadas pelos imigrantes ao entrarem no Brasil. Por essa razão, houve, nos anos de 2010 a 2019, um crescimento contínuo na oferta de cursos de Português para Estrangeiros na Educação

---

<sup>4</sup> Haitianos passa por capacitação em Cuiabá YouTube-BR: TV Vila Real – Canal 10.1 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IqIS7bAL990&t=89s>>. Acesso em: outubro de 2022.

de Jovens e Adultos, passando de 1.823 estudantes em 2010 para 7.189 em 2019, o que significou um aumento de 75% (Cavalcanti; Oliveira; Macedo, 2020).

**Figura 1** – Número de alunos imigrantes na Educação de Jovens e Adultos



**Fonte:** Cavalcanti, Oliveira, Macedo. Relatório Anual 2020. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

Em decorrência da crise econômica que assolava a Argentina, voltei ao Brasil em 2017. A primeira iniciativa que tive foi fazer aula de crioulo<sup>5</sup> haitiano. Essas aulas estavam sendo oferecidas por alguns membros da Igreja IBN, e eram compostas por um haitiano e um brasileiro formado em Letras que tinha fluência em crioulo. Movida pelo desejo de integrar-me ao projeto de primeiro atendimento a estudantes estrangeiros oferecido pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), participei dessas aulas, uma vez que me apaixonei por esse projeto desde o momento que o conheci, através daquela reportagem. Neste mesmo ano, fiz o processo seletivo da SEDUC, em seguida, a entrevista para ingressar como docente no Projeto de Português para Imigrantes Estrangeiros. Em 2018, comecei a lecionar no até então Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Licínio Monteiro da Silva, que, posteriormente,

<sup>5</sup> O crioulo haitiano (*kreyòl ayisyen*), também conhecida como *créole*, é uma língua natural falada por quase toda a população do Haiti (9,2 milhões), havendo ainda cerca de 4,5 milhões de imigrantes que falam o crioulo haitiano em outros países, tais como Canadá, Estados Unidos, França, República Dominicana, Cuba, Bahamas e outros. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua\\_crioula\\_haitiana](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_crioula_haitiana)>. Acesso em: dezembro de 2023.

mudou de nome para Escola de Desenvolvimento Integral da Educação Básica (EEDIEB) Licínio Monteiro da Silva, localizada na cidade de Várzea Grande, Mato Grosso. A escola, no ano de 2021, infelizmente foi fechada depois de quase 50 anos de história.

A escola já atendia imigrantes, principalmente haitianos, mesmo antes da implementação do primeiro atendimento aos migrantes estrangeiros em 2018. Contudo, antes, os/as discentes ficavam em uma sala com estudantes brasileiros, mesmo não tendo domínio da Língua Portuguesa (LP). Com a introdução do projeto, esses estudantes foram encaminhados para uma sala dedicada ao aprendizado da LP como LE. Isso permitiu que eles aprendessem a LP de uma maneira específica para que, assim, pudessem avançar em seus estudos, eliminando as dificuldades de compreensão do idioma que antes eles enfrentavam.

Devido à presença de diversos níveis de proficiência em uma única sala de aula, a tentativa de contemplar ao público tão heterogêneo se apresentou como desafio a ser superado por mim. Senti a necessidade de me especializar em minha área, assim, em 2018, iniciei uma pós-graduação em Metodologia do Ensino de Português para Estrangeiros na UNINTER e, em 2022, ao mestrado pela UFMT. A partir de meu ingresso ao mestrado, comecei a fazer parte do grupo de Pesquisa em Linguagem Ensino Interação e Aprendizagem (CNPQ LEIA/UFMT) que é coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flávia Borges, que também é a minha orientadora na UFMT. O grupo LEIA, como bem disse Matos (2020, p. 18):

[...] tem por objetivo reunir professores, pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação que privilegiem, em seus estudos, aspectos sobre o ensino e aprendizagem de línguas naturais, com ênfase no português como língua materna ou língua adicional, destacando a formação de professores, dentro da abordagem dos letramentos e práticas sociais da Linguística Aplicada Crítica.

Dessa maneira, os membros do LEIA têm a oportunidade de trocar experiências em ambiente em que se reúnem profissionais interessados pelo ensino e aprendizado de línguas naturais e também de português como língua adicional (PLA), possibilitando o compartilhamento de pesquisas e de trocas de experiência. Foi nesse momento que conheci novos conceitos que implicam o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira e que me fez optar pelo uso do termo PLA<sup>6</sup>, nesta pesquisa. A UFMT integra também a rede do Programa Idiomas sem Fronteiras (ISF) desde 2012, pois ela “faz parte de um contexto que responde a uma crescente cartografia das migrações e multilinguismo nas universidades públicas

---

<sup>6</sup> A justificativa do porquê escolhi esse termo está no capítulo 2.

brasileiras, motivadas por acordos como o PAEC (Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação)” (Café; Borges; Matos, 2019, p. 106).

Em 2017, a universidade começou a ofertar cursos de PLA de maneira regular, como parte do programa Idiomas sem Fronteiras e, em 2018, credenciou-se como Posto Aplicador do exame de proficiência em português para estrangeiros, o Celpe-Bras. De acordo com Café, Borges e Matos, (2019, p. 106), isto se deu pela “crescente internacionalização das universidades brasileiras, dados os vários acordos de cooperação entre universidades de países vizinhos, no caso de nosso contexto local”. Os cursos abordavam “desde a produção oral e escrita em português até a preparação para exames de proficiência” (Café; Borges; Matos, 2019, p. 106). De fato, em maio de 2019, aconteceu a primeira aplicação do exame Celpe-Bras na UFMT (campus Cuiabá). É importante ressaltar que a UFMT e a Universidade de Brasília (UNB) são os únicos Postos Aplicadores da região Centro-Oeste do Brasil.

Ingressei no mestrado com o propósito de compreender os desafios da docência sob a perspectiva de atender estudantes estrangeiros sem uma formação. Outra motivação foi compreender e refletir sobre as práticas pedagógicas, a fim de proporcionar momentos em que os aprendizes possam se comunicar de maneira crítica usando a língua-alvo (L-alvo), dando a eles as ferramentas linguísticas necessárias para que consigam falar de suas emoções e sentimentos e interagir em diversos contextos sociais.

Essas inquietações surgiram a partir do meu desejo de aprimoramento profissional e da minha vontade de auxiliar meus colegas a superarem os desafios relacionados a essa área de ensino. Essa iniciativa vai reduzir a dependência do LD, de maneira a abordar o ensino da gramática de forma contextualizada. Celce-Murcia e Olshtain (2000, p. 17 *apud* Gottheim, 2007, p. 59), caracterizam o material de ensino ideal para que haja crescimento do aluno e professor, conforme afirmado abaixo:

Materiais usados no processo de ensino/aprendizagem devem permitir ao aprendente autônomo e ao professor facilitador fazer escolhas, considerar alternativas, e planejar para necessidades específicas. Somente materiais que sejam suficientemente flexíveis para permitir e incentivar tais procedimentos podem assegurar crescimento pessoal tanto de professores como de alunos.

Desse modo, a motivação por este tema decorreu da minha prática docente, primeiro em escolas e institutos da Argentina e, em seguida, em uma instituição de ensino público na cidade de Várzea Grande, Mato Grosso. Portanto, a pergunta desta pesquisa foi: Quais são os desafios encontrados pelas professoras de PLA em Cuiabá, Mato Grosso? Para buscar a resposta desta

problemática, teve-se como objetivo geral compreender os desafios enfrentados pelas docentes no ensino-aprendizagem de PLA. Para atingir o objetivo geral, este estudo teve como objetivos específicos:

- a) identificar os desafios enfrentados pelas docentes de PLA de Cuiabá, Mato Grosso;
- b) identificar quais soluções as professoras criaram para lidar com esse desafio;
- c) refletir sobre os desafios.

Considerando suas partes essenciais, este trabalho de pesquisa está organizado em quatro capítulos, além das considerações finais e referências.

O Capítulo 1 está dividido em três seções, na primeira, faço um breve panorama sobre como o ensino de língua adicional chegou no Brasil e como foi o processo de desenvolvimento dessa área educacional. Em seguida, falo sobre o Ensino de Português como língua adicional em Mato Grosso, já que é um estado que abrigou inúmeros estrangeiros. Na terceira seção, discorro sobre ensino e aprendizagem de línguas que envolve as principais abordagens destinadas a essa área de conhecimento.

No capítulo 2, introduzi os conceitos de Português como primeira língua (L1); Português como língua estrangeira (PLE); Português como Segunda Língua (L2); Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e Português como língua adicional (PLA). Em consequente, falo sobre a importância de uma formação específica de professores de PLA para que os desafios sejam menores no ensino e aprendizagem de PLA. Na seção Formação de professor de PLA em Mato Grosso, delinee o processo de formação desses profissionais em um contexto específico.

No capítulo 3, expus quais metodologias foram usadas nesta pesquisa e as etapas da geração de dados. Traço também o perfil das professoras entrevistadas e dos estudantes estrangeiros que são atendidos por essas profissionais. Discorri também sobre a Análise e os critérios elencados para a análise das entrevistadas.

No capítulo 4, apresento as análises dos dados das entrevistas com as docentes de PLA de Cuiabá, Mato Grosso, com o intuito de responder o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa e, na sequência, faço as considerações finais.

## **CAPÍTULO 1 – SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Raramente alguém deixa o seu espaço de afetos se não tiver uma forte motivação que passa muitas vezes pela própria sobrevivência e pela melhoria das condições de vida. (Grosso, 2011)

Este capítulo é dividido em seções que foram intituladas da seguinte forma: Ensino de Português para Estrangeiros no Brasil, Ensino de Português como língua estrangeira em Mato Grosso e Ensino e aprendizagem de línguas. Esse panorama inicial vai ajudar a compreender os motivos pelos quais o ensino de PLA se tornou relevante para o enfrentamento dos desafios relacionados ao ensino-aprendizagem de uma língua adicional.

### **1.1 Ensino de português para estrangeiros no Brasil**

O ensino de português foi trazido ao Brasil pelos colonizadores portugueses. Entende-se que ensino de LE no Brasil existe desde o período colonial. De acordo com Fernandes (2020, *apud* Bortoni-Ricardo, 1984), no Brasil, existe o mito de monolinguismo linguístico, que desconsidera as minorias linguísticas como indígenas e imigrantes e a classe minoritária que não segue a norma culta da língua. Segundo a mesma autora,

[...] as comunidades não falantes de português como primeira língua são formadas por indígenas, imigrantes — diante dos movimentos de trabalho e das crises humanitárias mundiais — populações presentes nos contextos fronteiriços, e os surdos — 4,8% da população nacional de acordo com o Censo de 2010 (Fernandes, 2020, p. 35).

Com a colonização, a Coroa Portuguesa estabeleceu-se no país e ordenou a língua portuguesa como língua oficial. Assim, a LP começou a ser ensinada com o intuito de se explorar o país e de se ensinar uma religião. Esse ensino era feito pelos jesuítas que representavam a igreja Católica. Segundo Almeida Filho (2005):

Embora os jesuítas, importantes agentes educacionais ativos até a sua expulsão por ato do Marquês de Pombal em 1755, cultivassem o interesse pela aprendizagem do Tupi em bases informais e quase incentivassem a língua geral conhecida como Tupinambá, língua essa de ampla circulação na Colônia, o Português em sua variante brasileira foi a criação linguística vencedora nesta parte da América.

Dessa forma, apesar de haver línguas indígenas, a LP foi a língua dominante no Brasil colonial, passando a ser ensinada não só pelos jesuítas, mas também por professores

[...] improvisados como ainda se pode flagrar aqui e acolá no Brasil de hoje: para a Bahia, por exemplo, foram trazidos da metrópole sete pivetes, garotos infratores órfãos da rua, para auxiliar no ensino do Português para os índios. Padres católicos foram trazidos também, nessa época, para aprenderem a gramática das línguas indígenas de modo a facilitar a interpretação do ensino feito em Português (Almeida Filho, 2011, p. 97).

No ano de 1550<sup>7</sup>, foi fundado em Salvador o primeiro Colégio jesuíta com o nome de Colégio dos Meninos de Jesus. Em consequente, em 1554, fundou-se o primeiro Colégio jesuíta localizado em São Paulo, a escola tinha a intenção não só de ensinar a língua, mas também de relacioná-la à ideologia religiosa. Para isso, foram desenvolvidos métodos de ensino que envolviam o ensino da LP como parte do processo de evangelização e da assimilação da cultura e da língua dos colonizadores. Para Leffa (1999, p. 3):

pode-se dizer que a tradição brasileira é de uma grande ênfase no ensino das línguas, inicialmente nas línguas clássicas, grego e latim, e posteriormente nas línguas modernas: francês, inglês, alemão e italiano (O espanhol só muito recentemente, considerando a perspectiva histórica, foi incluído no currículo).

Dessa maneira, a língua dos nativos foi substituída violentamente pela LP. No ano de 1758, Sebastião José de Carvalho e Melo conhecido como marquês de Pombal instituiu a LP como única língua do Brasil. De acordo com Oliveira (2013), calcula-se que haja cerca de 245 milhões de falantes da LP no mundo e “7 e 9 milhões de falantes da língua portuguesa estão nas Diásporas, especialmente nos Estados Unidos da América e no Canadá, em diferentes países europeus, no Japão, na África do Sul, no Paraguai e na Venezuela” (Oliveira, 2013, p. 411), seja ela como primeira língua, segunda língua ou como língua de herança. O Brasil é um país com fronteiras abertas para o acolhimento de imigrantes de diversas nacionalidades, mas também “acompanha o intenso processo de emigração que faz com que hoje mais de 190 milhões de pessoas vivam fora dos seus países de origem” (Oliveira, 2013, p. 411). Mesmo o Brasil sendo o país em que há mais falantes da LP, “a responsabilidade brasileira pela língua e seu ensino numa circulação global tem demorado a se converter em políticas deliberadas e

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://redejesuitadeeducacao.com.br/historia-da-educacao-jesuista-no-brasil/>>. Acesso em: outubro de 2023.

concertadas, entre elas a do ensino do Português como língua segunda e/ou estrangeira” (Almeida Filho, 2005).

Oliveira (2013, p. 412) destaca que:

O português conta com 29 mil quilômetros de fronteiras com outras línguas oficiais: o espanhol, o inglês, o francês, o holandês, o bahasa indonésia, o chinês, o afrikaans, o kiswahili e o guarani, o que permite interessantes alianças geolinguísticas como, por exemplo, a do português e do espanhol num grande bilinguismo estendido a toda América do Sul – um dos ideários político-linguísticos do Mercosul.

Atualmente, a LP é o idioma oficial do Brasil, Cabo Verde, Timor-Leste, Guiné-Bissau, Moçambique, Angola, Portugal, São Tomé e Príncipe e Guiné Equatorial, o que contabiliza 3,7% da população mundial. Cunha (2007, p. 18) pontua que “Em Macau (China), Goa, Damão e Diu (Índia), o português é uma língua *residual*”. Ou seja, é uma língua que não é reconhecida como oficial, sendo usada por apenas um pequeno grupo de falantes. A China é um exemplo bastante curioso, pois “O local foi colônia de Portugal entre os séculos XVI e XVII e a presença dos colonizadores deixou uma herança significativa por lá. A língua portuguesa é empregada especialmente no meio jurídico e pode ser vista em placas de locais públicos[...]” (Santos, 2019, p. 22).

Podemos dizer que “temos um idioma com interesses múltiplos, que fala através de, para e em várias culturas, que abre espaços e une pessoas. Enfim, o Português se constitui como um idioma em expansão no mundo globalizado” (Almeida Filho; Moutinho, 2011, p. 67). Oito dos países já citados são membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) que tem como objetivo de harmonizar a político-diplomática e a cooperação em todas as suas formas e a promoção e defesa da Língua Portuguesa<sup>8</sup>.

Considerando os movimentos políticos, econômicos e sociais, o interesse pelo ensino de PLA começou, sobretudo, pelo português do Brasil. Em face do processo migratório crescente, da diversidade linguística e cultural do Brasil, houve a necessidade de profissionais habilitados para o ensino e aprendizagem de PLA.

Segundo Pinto (2014), por volta de 1940, o professor Idel Becker lançou a obra “O ensino de língua estrangeira no Brasil”, que serviu como única referência didática no Brasil. Posteriormente, no ano de 1956, na cidade de Porto Alegre, foi publicado o livro de PLE “O

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20743-comunidade-dos-paises-de-lingua-portuguesa-cplp>>. Acesso em: 7 maio 2023.

ensino de Português para Estrangeiros” de Mercedes Marchandt, vista até hoje como referência pelos estudiosos de PLE (Pinto, 2014).

É sabido que muitas pessoas não têm recursos financeiros para pagar um curso de língua estrangeira, em alguns casos “aprender línguas é digno de status, como sempre o foi, não obstante, aprender línguas não é mais exclusividade das elites” (Rocha; Gileno, 2015, p. 237). Isso ocorreu devido à onda migratória motivada por situações econômicas, políticas e sociais e, no caso do Haiti, o desastre ambiental. Segundo Almeida Filho,

Todas as sociedades, ricas ou pobres, oralizadas ou letramentadas, todas elas reconhecem o valor educacional, cultural, psicológico, prático e profissional de aprender uma nova língua. Nos países escolarizados e tecnologicizados, esse valor é mais conscientemente brandido e reconhecível pela inclusão da disciplina Língua Estrangeira (muitas vezes com oferta de mais de um idioma) no currículo escolar (Almeida Filho, 2005).

O autor corrobora com a ideia de que possuir o domínio de outra língua abre portas para futuras oportunidades profissionais. Apesar de termos, no Brasil, uma língua estrangeira (LE) incluída na grade curricular do ensino regular, muitas pessoas buscam uma escola de idiomas para garantir a fluência e aprofundar seu conhecimento na L-Alvo. Porém, em decorrência das crises econômicas, políticas e sociais que têm assolado o mundo, nem todas as iniciativas são as mesmas para quem busca aprender um novo idioma. Portanto, compreendemos que, para um profissional de PLA, conhecer a realidade dos estudantes se torna imprescindível, pois é preciso considerar todas as particularidades presentes em uma sala de PLA. Dessa forma, é importante a avaliação do contexto de aprendizado do público-alvo. A respeito disso, Kramsch (1996, p. 67, *apud* Gottheim, 2007, p. 80), observa que

Ensinar uma língua é dar forma ao contexto de uma ‘aula’ como um evento de aprendizagem singular e um encontro social considerando-se o seu cenário, papéis dos participantes, propósito das atividades, tópicos da conversação, tom, modalidades, normas de interação, e gêneros de suas tarefas. O modo como o contexto se forma pela língua estrangeira determina os tipos de significados que os alunos vão ser capazes de explorar, descobrir e compartilhar.

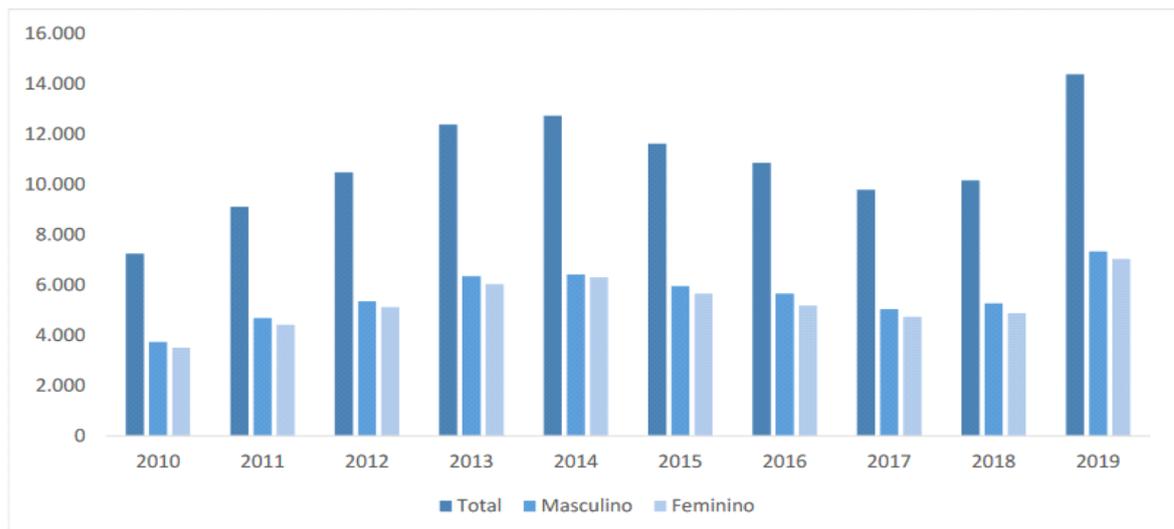
Com o aumento dos estrangeiros no Brasil, nas últimas décadas, houve a criação de cursos de PLA em escolas de idiomas e cursos de extensão destinados à comunidade acadêmica das universidades. No que diz respeito a atender às necessidades dos imigrantes, um dos auxílios iniciais importantes são: assistência à moradia e saúde através do ensino da LP, para

que, assim, eles sejam inseridos na sociedade, pois o desconhecimento do idioma é a maior das barreiras para a integração e inserção na sociedade que os acolhe. Com a chegada dos imigrantes, nosso país ficou ainda mais rico em repertórios linguísticos de outras nacionalidades. Segundo Ruano e Cursino,

O Brasil é um dos destinos finais ou ao menos integra a rota de migração de milhares de solicitantes de refúgio. Somente em 2016, de acordo com dados da ACNUR, o país reconheceu quase 10 mil refugiados de 82 nacionalidades, a maioria da Síria e da República Democrática do Congo – países que há anos se encontram em guerra. As estatísticas da organização não mostram os milhares de migrantes haitianos, que desde o terremoto de 2010 que destruiu parte do Haiti entram em território brasileiro com visto de migração humanitária (Ruano; Cursino, 2019, p. 41).

Dessa forma, é cada dia mais comum nos depararmos com salas de aula multilíngues, multifacetadas e multiculturais. Nossas escolas têm recebido não só imigrantes adultos na EJA, mas também seus filhos. De acordo com o gráfico abaixo, o número de alunos e alunas imigrantes na Educação Infantil, por sexo, aumentou entre os anos de 2010 a 2019, conforme ilustra a figura abaixo.

**Figura 2** – Número de alunos e alunas imigrantes na Educação infantil



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Censo Escolar, INEP, 2010 a 2019.

Fonte: Cavalcanti, Oliveira, Macedo. Relatório Anual 2020. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

Vemos que, de 2010 a 2019, houve um aumento significativo no total de matrículas de imigrantes na Educação Infantil no Brasil. Nessa perspectiva,

Os professores estão constantemente diante de um grupo de alunos cuja maioria é proveniente de contextos de ensino-aprendizagem bastante diferentes do cenário brasileiro. Em outras palavras, a construção de significados de mundo para este público se faz de maneiras muito distintas da realidade brasileira. Percebeu-se, assim, que seria necessário mobilizar outros conceitos que pudessem ser aliados ao de língua de acolhimento (Ferreira, 2019, p. 42).

Portanto, a realidade de estudantes falantes de outras línguas, com cultura e hábitos distintos, tornou-se recorrente em sala de aula. Dessa forma, a mobilização para acolher essas pessoas que chegavam em nosso país começou a acontecer. Conseqüentemente, de acordo com esse cenário, o conceito de PLE passou a não ser mais suficiente, visto que as particularidades desses estudantes devem ser consideradas. É sabido que, nos últimos anos, tornou-se muito comum ver notícias sobre a crise de refugiados que atinge o mundo todo. A partir de 2010, o Brasil passou a receber não só imigrantes haitianos, mas também de várias nacionalidades. O estado de Mato Grosso, localizado na região Centro-Oeste do Brasil, foi um dos estados que recebeu um grande número de imigrantes e, por conta disso, algumas iniciativas tiveram que ser criadas para acolher esse público que precisava de um ambiente seguro, amigável e inclusivo, onde pudesse se sentir bem-vindo e respeitado. Em razão disso, a próxima seção discutirá sobre o processo de acolhida desse público, que teve como intuito garantir a integração comunicativa e laboral dos estrangeiros na sociedade local.

## **1.2 Ensino de português como língua adicional em Mato Grosso**

O número de imigrantes de diversas nacionalidades, com especial destaque aos haitianos e venezuelanos, teve grande aumento no mercado laboral. Mato Grosso foi um dos estados que recebeu imigrantes de várias nacionalidades, cujo maior número fizeram moradia na cidade de Cuiabá, capital de Mato Grosso, especialmente a partir de 2012. Os imigrantes que chegavam à cidade sem recursos para moradia eram acolhidos pelo Centro de Pastoral para Migrantes (Silva, 2018). Em sua dissertação de mestrado, Andrade (2016, p. 75) pontua que a Casa do Migrante era, até então,

mantida pelo Centro Pastoral para Migrantes dos missionários Scalabrinianos Carlistas – uma ordem (família religiosa) católica, voltada para os interesses de migrantes e refugiados - mantém parceria com a Secretaria de Assistência Social do município e a Superintendência Regional do Trabalho e Emprego para orientar os migrantes quanto aos direitos do trabalho e articular emprego.

Podemos dizer que o ensino de PLA é recente em Mato Grosso comparado a outras localidades do Brasil. Segundo Andrade (2016, p. 73) “a história do PLE em Mato Grosso sofre uma grande mudança com a chegada de estrangeiros do Haiti”, pois foi nesse momento que começaram a ser pensadas formas de dar apoio a esses imigrantes no que se refere ao ensino de PLA. À vista disso, surgiu a necessidade de ensinar o PLA, já que

o conhecimento da língua portuguesa passa ainda a ser mais importante se considerarmos, por exemplo, que grande parte do seu processo de inserção social passa por trâmites burocráticos e documentais, com alta regulamentação do Estado, cuja língua oficial é o português. Nesse sentido, destaca-se, mais uma vez, o papel da sociedade civil brasileira que tem, cada vez mais, se mobilizado em prol da realização de cursos de idioma para os sujeitos migrantes (Lopez, 2020, p. 170).

Consequentemente, as ações para acolher esses imigrantes começaram a ser mobilizadas, porém a maior parte das iniciativas para o ensino/oferta do PLA partiram das universidades federais, Pastorais e escolas privadas. Considerando as necessidades emergenciais dos imigrantes, muitas universidades passaram a oferecer aulas de PLA. Foi então que, em 2014, a UFMT criou um projeto de extensão com o nome de “Programa de Extensão Social do Imigrante Haitiano no Estado de MT” com a parceria do Centro Pastoral do Migrante (Andrade, 2016). A UFMT já oferecia, desde 2006, aulas de PLA. O atendimento era ofertado para a comunidade interna e externa.

No ano de 2017, foi inserido o curso de PLA, uma vez que ele passou a ser uma exigência para o credenciamento das universidades brasileiras no programa Idiomas sem Fronteiras (ISF). No mesmo ano, foram ofertados quatro cursos para atender à demanda de 25 estudantes estrangeiros, abordando produção oral e escrita em português até a preparação para exames de proficiência. As aulas eram ministradas duas vezes por semana com duração de 2 horas, totalizando 4 horas semanais (Fonseca Matos, 2020).

Já no ano de 2019, a UFMT aplicou o exame do Celpe-Bras pela primeira vez. Atualmente, o Celpe-Bras é aplicado em 28 países, além do próprio Brasil e suas respectivas regiões. O exame do Celpe-Bras foi criado no ano de 1993 e

[...] desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) é aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE) e é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil (Pinto, 2014).

Em consequência das dificuldades dos imigrantes em aprender a LP, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, pensando em acolher esses imigrantes, começou a ofertar o ensino de PLA para imigrantes em escolas estaduais em que houvesse público para essa área de ensino. O ensino de português para imigrantes possibilita a inserção dos estrangeiros à sociedade, dando a eles autonomia em resolver seus trâmites e garantir seus direitos em nosso país. D’Olivo e Trajano (2019) pontuam que

[...] devido às especificidades das condições de refúgio e a necessidade urgente de aprendizado da língua do país que os acolhe para que estes possam procurar emprego, matricular o filho nas escolas, ir ao médico, comunicar-se na comunidade onde vivem, entre outras situações práticas do cotidiano em que o conhecimento da língua se faz necessário. (D’Olivo; Trajano, 2019, p. 167)

Foi assim que, através da Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos, a proposta de atendimento linguístico e cultural nas escolas estaduais de Mato Grosso foi implantada<sup>9</sup>. Além de aprender a LP, os estudantes imigrantes que não haviam terminado seus estudos no país de origem tinham a oportunidade de dar continuidade aos estudos, assegurando o pleno exercício de seu direito à educação, bem como da sua integração na sociedade e no mercado de trabalho.

Socialmente, muitos aspectos devem ser levados em consideração, como o de que esses estudantes buscam a imigração para superar a insegurança financeira e até mesmo física em seu país de origem, abandonam não somente os membros da família, mas tudo o que é familiar e se inserem em um contexto cultural e linguístico completamente novo, cheio de dificuldades a serem superadas.

Por essa razão, é muito comum a sociabilidade ocorrer entre eles. Como afirma Silva (2017, p.60), “esses imigrantes passam a viver em ilhas, por assim dizer, com seus pares, utilizando como base para a comunicação seu idioma nativo”. O que faz com que muitos estrangeiros estejam no Brasil falando sua L1, pois ficam sempre dependentes de algum amigo que domina um pouco mais do idioma para resolver algum trâmite ou até mesmo para resolver coisas particulares como ir a uma consulta médica.

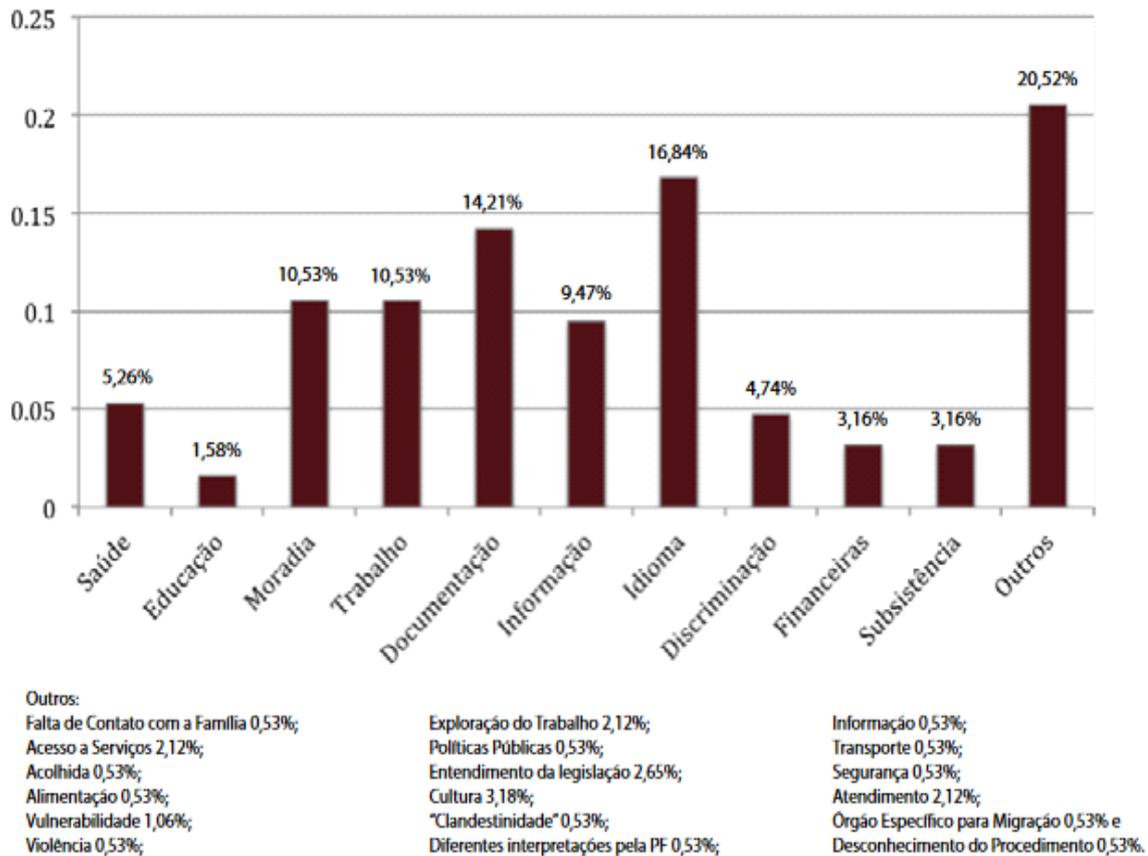
A educação para imigrantes faz parte do atendimento especializado ofertado pela Coordenadoria de Jovens e Adultos e concebe o indivíduo imigrante como “pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no

---

<sup>9</sup> Informação retirada do site Educação para imigrantes, SEDUC. Disponível em: <<https://www3.seduc.mt.gov.br/eja/educacao-para-imigrantes>>. Acesso em: dezembro de 2023.

Brasil” (Mato Grosso, 2019). A figura abaixo apresenta as principais dificuldades dos imigrantes.

**Figura 3** – Principais dificuldades enfrentadas pela população imigrante



**Fonte:** Ministério da Justiça/ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2015).

Com base nessa figura, podemos visualizar que o idioma ocupa a maior porcentagem no ranking perdendo apenas para a tramitação de documentação. A Resolução Normativa Nº 002/2019, publicada no Diário Oficial no dia 27 de novembro de 2019, resolveu fixar as seguintes normas para a oferta da Educação Básica para imigrantes estrangeiros, ingressantes no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso:

**Art. 1º** Fixar normas para o acesso à Educação Básica aos imigrantes estrangeiros, residentes fronteiriços, visitantes e apátridas.

**Parágrafo único** O público a que se refere o caput do artigo, conforme legislação pertinente, assim se define:

- a) imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece, temporária ou definitivamente, no Brasil;
- b) residente fronteiriço: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho;

c) visitante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer, temporária ou definitivamente, no território nacional;

d) apátrida: pessoa que não é considerada como nacional por nenhum Estado, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, assim reconhecida pelo Estado brasileiro, nos termos da legislação em vigor.

**Art. 2º** A Educação Básica, na Política Educacional para os imigrantes estrangeiros, residentes fronteiriços, visitantes e apátridas, será regida pelos seguintes princípios e diretrizes, garantidos no âmbito do Estado de Mato Grosso:

I. igualdade com os nacionais à inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade;

II. acesso a serviços públicos educacionais, sem qualquer discriminação, em razão da nacionalidade e da condição migratória;

III. acesso igualitário e livre a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;

IV. proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente estrangeiro;

V. promoção do reconhecimento acadêmico e do exercício profissional no Brasil, nos termos da lei;

VI. desenvolvimento pleno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, através da educação, considerada direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade;

VII. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

VIII. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

IX. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

X. direito de ser respeitado por seus educadores;

XI. direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

XII. direito de organização e participação em entidades estudantis;

XIII. repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação;

XIV. repúdio à discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional;

XV. acolhida humanitária;

XVI. igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares;

XVII. promoção e difusão de direitos, liberdades, garantias e obrigações do migrante;

XVIII. observância ao disposto em tratados. (Mato Grosso, 2019, p. 1-2).

Essa resolução foi implementada para garantir os direitos legais dos imigrantes em escolas do Estado de Mato Grosso. Essa iniciativa é importante para assegurar que esses estrangeiros não sofram qualquer tipo de discriminação, garantindo igualdade de tratamento. Essa lei veio como forma de acolher esses estudantes e integrá-los ao ensino público e gratuito onde eles possam interagir com os estudantes brasileiros sem se sentir estranhos, já que

Art. 5º A ausência de domínio da língua nacional não deve ser empecilho para que o estudante estrangeiro ingresse no Sistema Estadual de Ensino, cabendo às Mantenedoras e Mantidas se prepararem para o ensino da Língua Portuguesa, para um atendimento humanizado, inclusivo e acolhedor, livre de toda e qualquer forma de xenofobia, preconceito, racismo e intolerância correlatas. (Mato Grosso, 2019, p. 3).

Atualmente, o projeto de primeiro atendimento é intitulado Disciplinas Optativas/Atividade Complementar > Educação de Jovens e Adultos > Língua Portuguesa / Segunda Língua > Atendimento ao Migrante. As vagas são destinadas às escolas que possuem demanda de estudantes imigrantes, assim como estabelece a Resolução Normativa nº 002/2019-CEE/MT:

§ 1º. Os critérios de seleção de escolas são os seguintes: a) oferta de todas as etapas da Educação Básica; b) oferta das modalidades Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação Especial e Educação Profissional Técnica de Ensino Médio; c) realização de levantamento de demanda de migrantes estrangeiros. (Mato Grosso, 2019, p. 3).

Para a realização da matrícula, o estudante precisa do RG, RNE ou Protocolo, porém, se ele não tiver algum desses documentos, a matrícula deve ser realizada da mesma maneira em qualquer época do ano. O principal objetivo do atendimento é de promover o ensino da LP de maneira específica, de modo a atender às necessidades de comunicação imediata desses imigrantes. Antes de serem integrados às salas com os estudantes brasileiros, os estudantes estrangeiros são direcionados à sala de ensino de PLA, para que assim possam alcançar a proficiência necessária para seguir seus estudos, assim como consta o Art. 10 da Resolução Normativa Nº 002/2019:

O imigrante estrangeiro deve ser matriculado na escola com o objetivo de, inicialmente, aprender a Língua Portuguesa e, depois, ser incluído no processo de educação formal, através da classificação, tornando-se apto a matricular-se na oferta regular da Educação Básica, conforme prevê a legislação vigente. (Mato Grosso, 2019, p. 4).

Dessa forma, o imigrante, depois de ter aprendido a LP, passará por uma avaliação de classificação para que assim ele seja enquadrado no segmento que o corresponde. A sala dos imigrantes conta com um professor regente formado em Letras e um intérprete de línguas para executar essa função. Até o presente ano, não há informações de MDs oferecido pela SEDUC, portanto o MD deve ser elaborado pelo docente atribuído “com metodologia específica, a fim de permitir ao imigrante estrangeiro o domínio de nossa língua” (Mato Grosso, 2019, p. 3). O

intérprete de línguas/imigrantes deve “realizar a tradução fiel das aulas ministradas em Língua Portuguesa, até que os estudantes tenham domínio da mesma” (Mato Grosso, 2019, p. 4).

As aulas são ministradas de segunda a sexta-feira, com carga horária de 20 horas semanais no período noturno, o que favorece os estudantes que trabalham no horário comercial. O público de estudantes é de haitianos, cubanos, congoleses e venezuelanos, sendo que a maior procura é de haitianos. A sala conta com alunos não-alfabetizados, de nível fundamental, médio e superior. Muitos desses estudantes já possuem ensino superior em seus países, porém não estão exercendo a profissão por não ter a documentação necessária para validar o diploma ou até mesmo porque em seu país não é possível expedir o diploma por diferentes motivos. Dessa forma, o professor regente costuma ter ampla gama de estudantes de vários níveis educacionais em uma sala de aula.

Nos anos anteriores a 2019, era feito um processo seletivo para selecionar os professores que trabalhariam com os imigrantes no ano posterior. Primeiramente os professores faziam a contagem de pontos na escola escolhida. Por conseguinte, no site da SEDUC, na aba de processo de atribuição da SEDUC-PAS, era publicado um edital para a seleção desses professores de PLA. Publicado o edital de seleção, os professores interessados se inscreviam e em seguida passavam pela banca avaliadora que levava em conta experiência e perfil para trabalhar com esse público. E só assim era feita a escolha desses profissionais mediante o cumprimento dos critérios estabelecidos no edital.

Um dos critérios que envolvia a seleção dos profissionais que iriam trabalhar com os imigrantes era ter experiência com o ensino PLA e, preferencialmente, ter habilitação em Francês. Porém, durante a pandemia, não foi preciso passar pela banca, o professor precisava apenas ter a experiência e estar devidamente cadastrado no PAS.

No ano de 2021, a contagem de pontos foi substituída por uma avaliação e os professores que estivessem bem colocados tinham a opção de escolher a vaga que estava disponível, não sendo mais exigência ter experiência ou habilitação em Francês. Já nos anos posteriores, os professores efetivos passaram a ter prioridade para assumir as salas de imigrantes estrangeiros.

Observa-se que as alterações implementadas não resultaram em benefícios para os estudantes, uma vez que a falta de docentes com experiência ou formação no ensino de PLA afeta o ensino-aprendizado especializado que esses estudantes precisam. Feitas essas considerações, a próxima seção versará sobre algumas abordagens destinadas ao ensino de LE.

### **1.3 Ensino e aprendizagem de línguas: abordagens**

Nesta seção, será dado enfoque às principais abordagens para o ensino de LE. Antes disso, é importante fornecer a definição do que é “abordagem” para justificar a escolha deste termo nas próximas seções. Leffa define abordagem como um “termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem” (2016, p. 21-22). Almeida Filho assenta que a “abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar a língua alvo!” (Almeida Filho, 2015, p. 30). Portanto, a escolha desse termo deve-se ao fato de que ele dá um sentido mais amplo para o que se refere ao ensino de uma LE. Apesar de haver várias abordagens, é importante salientar que não existe uma abordagem única que seja considerada a melhor em todos os cenários. Considera-se que, ao conhecer algumas dessas abordagens, os professores podem combiná-las para atender às necessidades específicas do público-alvo. Assim sendo, a compreensão e a reflexão sobre as diferentes abordagens existentes por parte dos futuros profissionais ou daqueles que já atuam com o ensino de PLA tendem a facilitar o planejamento das aulas.

Nas próximas subseções, será apresentada uma linha do tempo das abordagens utilizadas no ensino de LE, sendo elas a Abordagem da gramática e da tradução (AGT), A abordagem direta, Abordagem audiolingual, a Abordagem comunicativa, Abordagem discursiva/dialógica e, por último, Linguística Aplicada no ensino de línguas.

#### **1.3.1 A abordagem da gramática e da tradução (AGT)**

A AGT nasceu na Prússia no final do século XVIII, o foco de ensino era a leitura, tradução e gramática e até hoje é empregada, mesmo que isoladamente, “com diversas adaptações e finalidades mais específicas” (Leffa, 2016, p. 23). Segundo o mesmo autor, “A ênfase está na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até a leitura final dos autores clássicos do idioma. Pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação” (Leffa, 2016, p. 24).

A L1 do estudante era usada para explicar a gramática, o professor expunha as regras relacionadas à conjugação verbal, através de tabelas de modo que os estudantes pudessem aplicá-las por meio de exercícios de conjugação. Assim, era fundamental que o professor dominasse completamente a “terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras do idioma com todas as suas exceções” (Leffa, 2016, p. 24).

Leffa diz que a AGT “consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno” (Leffa, 2016, p. 23). Sendo assim, o professor repassava os conhecimentos gramaticais da L-alvo a partir da L1 do estudante. Leffa elencou os três passos essenciais para aprender uma LE sob a perspectiva da abordagem direta: “(a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo” (Leffa, 2016, p. 23).

Portanto, a comunicação oral não era considerada essencial para a aprendizagem de um idioma, o foco principal era a tradução e a gramática. Por volta da década de 1880, essa abordagem, embora tenha sido utilizada por um longo período, começou a perder força com os estudos da nova ciência denominada fonética (Gomes, 2015). A AGT começou então a receber críticas relacionadas à sua eficácia para o ensino-aprendizado, o que deu origem à Abordagem Direta.

### **1.3.2 A abordagem direta**

A abordagem direta (AD), também conhecida como Método direto, tem o objetivo de “desenvolver a capacidade de comunicação, sendo a fala o principal alvo de atenção nas aulas. Esse método proíbe o uso da língua materna em sala de aula e utiliza objetos e imagens para explicar os significados das palavras, que não devem ser traduzidas” (Arce; Oliveira, 2016, p. 126).

Nessa abordagem, os estudantes eram expostos à L-alvo desde o primeiro dia de aula, o professor se comunica através da língua ensinada. Com a criação do Alfabeto Fonético internacional no ano de 1886, a importância de se ensinar a pronúncia tornou-se forte para o ensino de uma LE (Gomes, 2015). Isso significa que, ao contrário AGT, a AD focava na compreensão auditiva e interação verbal, tinha-se um maior “cuidado com as questões fonéticas” (Gomes, 2015, p. 21). Nessa abordagem, “A transmissão do significado (das palavras) dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a ‘pensar na língua’” (Leffa, 2016, p. 25). Sendo assim, o contato direto com a L-alvo era visto como fundamental e indispensável para se aprender a LE. A relação entre professor-aluno acontecia da seguinte forma:

Como a tradução não era permitida na sala de aula, o professor, em geral nativo do idioma em questão, não precisava saber a língua mãe dos alunos, o que possibilitava turmas com discentes de diversas nacionalidades. Não somente a gramática era trabalhada de forma indutiva, como também as questões culturais envolvidas no idioma eram abordadas (Gomes, 2015, p. 38).

Conforme afirma Gomes, não era permitida a tradução das palavras e a comunicação era feita através da L-alvo dos estudantes. Dessa forma, o aprendizado de uma nova língua é feito a partir da língua a ser aprendida, de forma indutiva, assim como aprendemos a língua materna, pois “Os alunos devem aprender a pensar na língua-alvo o mais rápido possível, para que o vocabulário possa se tornar mais natural” (Gomes, 2015, p. 38).

### **1.3.3 Abordagem audiolingual**

A abordagem audiolingual surgiu durante a Segunda Guerra Mundial, com origem nos Estados Unidos. Para Arce e Oliveira, seu surgimento se deu “em resposta à explosão tecnológica e aos conflitos bélicos do início do século XX, baseia-se na teoria estruturalista da língua e na corrente behaviorista de aprendizado” (Arce; Oliveira, 2016, p. 121). Na abordagem estruturalista, “o conhecimento é adquirido exclusivamente através de estímulos, que preveem e condicionam respostas” (Fernandes, 2020, p. 55).

Na abordagem audiolingual, o intuito era formar um aluno fluente na língua, privilegiando a oralidade. A escrita, nesse momento, tinha um papel secundário (Arce; Oliveira, 2016). Arce e Oliveira (2016), ao analisar o livro “Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias”, publicado pela Parábola em 2014, tendo como autor Luciano Amaral Oliveira, afirmam que, para esse autor, o professor era visto como um “modelo a ser seguido, e os estudantes participam da aula passivamente, retendo e repetindo as sentenças apresentadas por meio de exercícios de transformação e substituição” (Arce; Oliveira, 2016, p. 121).

Para Fernandes, essa abordagem, “refletia o diálogo como uma representação do dia a dia, mas considerando a língua como um conjunto de hábitos que descartava a criatividade dos falantes” (Fernandes, 2020, p. 55). Os conhecimentos e experiências trazidos pelos estudantes de diferentes nacionalidades não eram levados em conta como forma de trocar experiências e contribuir no aprendizado de uma LE. Foi então que a busca por uma abordagem que habilitasse os estudantes a interagirem em diferentes meios sociais através de diálogos autênticos fez com que surgisse a Abordagem Comunicativa.

### 1.3.4 Abordagem comunicativa

Os estudos linguísticos ganharam força a partir dos anos de 1960 a 1970, quando surgiu então concepções de línguas como um fenômeno social (Santos, 2019). Começou-se também a ganhar destaque

Pesquisas sobre variação linguística passaram a incentivar o entendimento da língua não como algo pronto e acabado e valorizaram a análise das variedades não padrão e não cultas. A sociolinguística direcionou os estudos e as práticas metodológicas para elementos exteriores que compõem a linguagem, como a relação entre locutor e interlocutor e seu contexto de realização (Santos, 2019, p. 68).

Dell Hymes, em 1972, contribuiu com a valorização da abordagem comunicativa ao definir o foco na “comunicação efetiva de situações reais” (Santos, 2019, p. 69). Leffa (1988) pontua que “A língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos”. Essa abordagem tem o intuito de capacitar os alunos a adquirirem autonomia em contextos de comunicação reais. De acordo com Fernandes (2020), é frequente identificar LDs atuais que se autointitulam como comunicativas, mas que priorizam o ensino da gramática, assim como bem pontuou Leffa (2016) ao dizer que alguns profissionais se travestiam numa roupagem comunicativa. Leffa discorre sobre como foi a aceitação dos profissionais com essa nova abordagem:

O entusiasmo dos metodólogos pela Abordagem Comunicativa foi avassalador na teoria e na prática do ensino de línguas, produzindo uma safra fecunda de manuais nocionais funcionais para professores e de material comunicativo para alunos. Publicações anteriores, oriundas de uma abordagem estruturalista, ou eram abandonadas, ou transvestidas numa roupagem comunicativa (Leffa, 2016, p. 39).

Atualmente, assim como disse Leffa, é possível encontrar aqui e acolá escolas que priorizam o estudo da estrutura do sistema linguístico como o principal método de ensino de uma língua. Mesmo quando os professores adotam uma abordagem comunicativa em suas aulas, muitas vezes, enfrentam pressões para alterar sua abordagem devido à insistência dos estudantes em querer aprender através do ensino da gramática. Estes acreditam que a aprendizagem de uma língua requer aulas que se concentrem no estudo da gramática, por meio de exercícios mecanizados de preenchimento de lacunas, sem uma conexão clara com práticas sociais reais, pois “entendem que aprender uma língua, entre outras práticas, significa exercitar insistentemente suas estruturas gramaticais” (Fernandes, 2020, p. 67).

Com base na experiência que tive vivendo em outro país, sei bem o que é querer se expressar e não saber como. Costumo dizer que é o mesmo que estar em um pesadelo em que queremos gritar, mas a voz não sai. Essa é a situação enfrentada por estrangeiros que chegam a um país sem fluência na língua oficial. Portanto, o professor responsável deve possuir o treinamento e as habilidades necessárias para atingir os objetivos, levando em consideração os interesses individuais de cada estudante. Na experiência que tive como estrangeira, foi possível notar que abordagens de ensino-aprendizagem que incorporam tanto as práticas sociais quanto a estrutura linguística e a intercultural têm o potencial de simplificar a vida cotidiana dos aprendizes. Almeida Filho define o ensino comunicativo como:

[...] aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Esse ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais (como pronomes, terminações de verbos etc.) (Almeida Filho, 2015, p. 56).

O ensino comunicativo prioriza a aprendizagem em termos de atividades práticas, tarefas e situações que sejam verdadeiramente relevantes e interessantes para o aluno, atendendo às suas necessidades e aos seus interesses reais. Almeida Filho explica que:

O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno- aprendiz (Almeida Filho, 2015, p. 77).

O objetivo dessa abordagem é capacitar o aluno a usar a L-alvo de maneira autêntica, possibilitando que ele realize ações efetivas na interação com outros falantes e usuários dessa língua. Essa abordagem não lança mão de se ensinar a gramática, pois ela entra de forma contextualizada através de textos autênticos que vão ao encontro das situações vividas pelos estudantes.

Em nosso dia a dia, interagimos com colegas de trabalho, com amigos e pessoas que fazem parte de nosso cotidiano e é comum falarmos de coisas que vão além de diálogos padronizados que, muitas vezes, são encontrados em LDs disponíveis no mercado. Para

Fernandes (2020, p. 5), “o objetivo da Abordagem Comunicativa é capacitar o aprendiz para que ele tenha autonomia em situações comunicativas” reais.

Em conclusão, essa abordagem se faz imprescindível para quem aprende uma língua adicional, pois demonstra a relevância de empregar uma linguagem apropriada, que esteja em sintonia com o contexto da comunicação e com os papéis desempenhados pelos estudantes, lançando mão dos diálogos mecanizados de cunho estruturalista (Leffa, 1988).

A próxima seção é dedicada à abordagem discursiva/dialógica que serviu como base teórica para a criação do exame Celpe-Bras.

### **1.3.5 Abordagem discursiva/dialógica**

Antes de adentrar na discussão sobre a Abordagem discursiva/dialógica no ensino de línguas, é importante destacar que existem outras abordagens importantes que não foram citadas aqui, optando-se apenas por concluir com a Abordagem discursiva/dialógica devido à sua importância para o ensino-aprendizagem de PLA no Brasil e como base teórica do exame que avalia a proficiência linguística de estrangeiros, o Celpe-Bras.

Ter proficiência linguística foi definida pela tradição estruturalista como o ato de “dominar os elementos da língua de forma descontextualizada, ou ser capaz de controlar e manipular formas gramaticais e lexicais, geralmente avaliadas por meio de testes de conhecimentos” (Brasil, 2020, p. 28). Esse conceito ainda é mantido em “muitos contextos”, mas sabemos que não é o suficiente, embora imprescindíveis para adquirir todas as habilidades necessárias (Brasil, 2020), já que o ensino através de uma abordagem comunicativa e intercultural é tão importante quanto conhecer as formas gramaticais de uma língua.

A abordagem discursiva/dialógica, de Bakhtin, tem como base a perspectiva dialógica “cujo histórico epistemológico encontra raízes na recepção do Círculo de Bakhtin no âmbito da Linguística Aplicada (LA) no país” (Martins; Yonaha, 2021, p. 44). Para Vianna, “O Círculo de Bakhtin toma a comunicação como realização concreta da interação verbal porque entende que toda palavra procede de alguém e se dirige para alguém” (Vianna, 2019, p. 22). Dessa forma, a interação verbal se dá a partir das práticas sociais, já que “Todos os diversos campos de atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (Bakhtin, 2003, p. 261). Segundo o mesmo autor,

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em

cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (Bakhtin, 2016, p. 12).

Por isso, é importante o ensino dos gêneros discursivos presentes nas distintas esferas sociais, para que, assim, o aluno consiga interagir de forma autônoma no meio em que está inserido. Sendo assim, os conteúdos selecionados pelo professor devem estar em consonância com a realidade do estudante, trazendo sempre, através de textos, situações relacionadas ao cotidiano do aprendente. Sobre o mesmo assunto, Almeida Filho (2015) expõe que a sala de LE pode servir “como um cenário para interações sociais autênticas ocorrendo entre professores e alunos que não fazem papéis simulados de outras pessoas em outros lugares, mas sim os seus próprios[...]” (Almeida Filho, 2015, p. 49). Por isso, torna-se tão importante o uso de textos autênticos de diferentes esferas discursivas para incitar discussões em que esses alunos sejam levados a expor de maneira crítica as suas opiniões e saberes. Essa prática pode ser vista nas aulas de línguas por meio de

[...] diálogos entre aluno e professor, recados trocados entre alunos, exposições orais diante da classe, entre outros, cujas complexidades enunciativas são variáveis. Esses enunciados, produzidos a partir de temáticas específicas, de uma estrutura mais ou menos estável e de um estilo – concebido, aqui, como o emprego de determinadas formas linguísticas consoante o texto que se escreve –, manifestam-se nos diversos usos que fazemos da linguagem verbal humana (Martins; Yonaha, 2021, p. 52).

Nesse contexto, o professor tem a oportunidade de envolver os alunos em situações do dia a dia, proporcionando a exploração da criticidade desses aprendentes, por isso é “[...] importante que um ensino esteja entrelaçado com a aprendizagem e voltado para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita de forma integrada e com ênfase na abordagem comunicativa e na abordagem intercultural” (Almeida, 2020, p. 42).

As dúvidas a respeito de vocabulário ou de alguns conectivos surgem à medida em que esses aprendentes sentem a necessidade de usá-los e é nesse momento que a Gramática dá aporte linguístico para as produções orais e escritas. Segundo Schlatter e Garcez, o objetivo de se ensinar gêneros textuais em línguas adicionais é de:

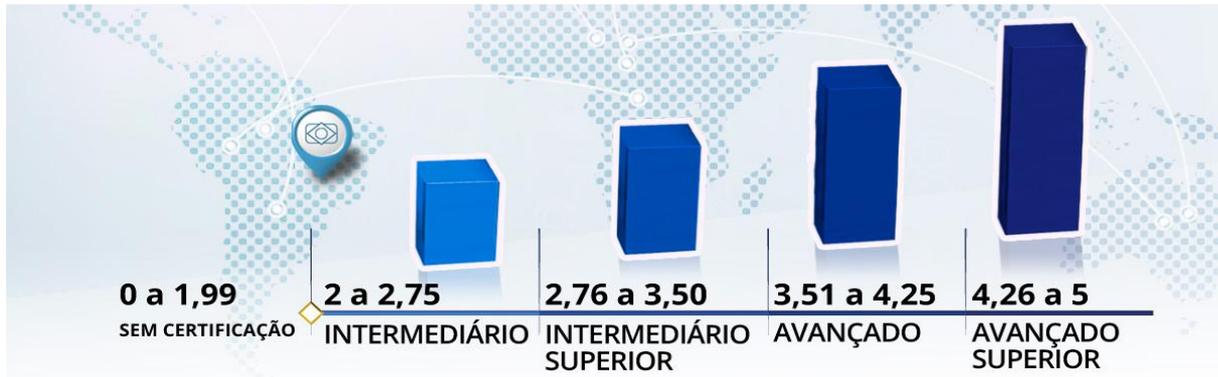
[...] oportunizar a prática do educando com textos na posição de interlocutor e de autor. O objetivo, portanto, para os educandos é aprender as expectativas relacionadas aos textos usados em diferentes campos de atividade humana, posicionando-se em relação aos sentidos e ao texto em si e participando

através dele nas esferas que já conhece ou das quais quer e poderá vir a participar (Schlatter; Garcez, 2012, p. 87).

Sendo assim, o profissional de PLA deve proporcionar aos estudantes a capacidade de abordar de maneira crítica e fundamentada diversos textos, reconhecendo a função social específica de cada um ao circular na sociedade “levando em conta o aqui-e-agora que estamos construindo” (Schlatter; Garcez, 2012, p. 88). Os autores defendem que de nada vale o ensino de gêneros textuais que não coloquem esses aprendentes em posição tanto de autor como de interlocutor. É isso que exame do Celpe-Bras faz ao colocar os candidatos em situações em que explora a “interação Face a Face que exigem compreensão escrita e/ou oral e produção escrita. Ou seja, práticas de uso da língua que possam ocorrer no cotidiano de um/a estrangeiro/a que pretende interagir em Português” (Brasil, 2015, p. 9). Por isso, atualmente, o Celpe-Bras serve como exemplo importante de como se ensinar PLA, além disso, é uma das

[...] ações mais bem-sucedidas de política linguística do Estado brasileiro, considerando os impactos que tem exercido tanto na promoção da língua portuguesa em espaços e contextos socioculturais variados, dentro e fora do Brasil, quanto na transformação de práticas de ensino-aprendizagem de PLE (Dorigon, 2016, p. 18).

Implementado pela primeira vez em 1998, o Celpe-Bras também consolida sua posição como um instrumento de política linguística “estando presente, em 2019, em 48 postos aplicadores no Brasil e em 78 postos no exterior, espalhados por 42 países dos continentes americano, africano, europeu e asiático.” (Brasil, 2020, p. 19). Este exame é responsável por avaliar a proficiência linguística dos candidatos, “com suas abordagens comunicativa e intercultural, suas concepções de língua e cultura, seus níveis de certificação e o processo de avaliação oral e escrita das provas” (Dorigon, 2016, p. 15). O quadro abaixo figura os níveis de proficiência da avaliação do Celpe-Bras. A proficiência em LP possui o nível intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. O candidato que obtiver uma pontuação inferior a 2, não recebe o certificado.

**Figura 4** – Níveis de proficiência Celpe-Bras

**Fonte:** INEP. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras/resultados>>.

O Celpe-Bras certifica quatro níveis de proficiência em LP, sendo necessário atingir o nível intermediário tanto na parte escrita quanto na oral para obtenção do certificado. Para Dorigon,

[...] as abordagens comunicativa e intercultural que servem de base ao Celpe-Bras, as habilidades de compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita são avaliadas de forma integrada no exame, através de tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida cotidiana, e não através de perguntas ou questões de múltipla escolha ou preenchimento de lacunas (Dorigon, 2016, p. 17).

Portanto, o exame do Celpe-Bras avalia o candidato para que ele lide com situações de interação reais de uso da língua, contemplando as habilidades necessárias para interagir em sociedade e não através de exercícios mecanizados em que se prioriza o ensino das regras formais da língua. Dessa forma, o exame avalia

[...] de maneira integrada as habilidades exigidas dos candidatos para que realizem estudos ou desempenhem funções de trabalho no Brasil ou no exterior, quando o uso da língua portuguesa for necessário, e se compõe de tarefas, ou seja, convites para que os candidatos interajam com o mundo em português (Dorigon, 2016, p. 15).

A composição de tarefas se refere à capacidade que o candidato tem de interagir em diferentes espaços sociais que fazem parte das vivências de qualquer indivíduo. Almeida (2020, p. 29) define tarefa como: “Resposta (a) uma produção textual, envolvendo um certo gênero discursivo, relacionado ao uso que se está fazendo da linguagem.” Em consonância com Almeida, Santos (2019, p. 141) define que:

[...] a produção de uma tarefa de texto envolve conhecimentos relacionados à produção de diversos gêneros discursivos e à leitura de textos autênticos, isto é, documentos que circulam na sociedade e não foram escritos para fins educacionais e de avaliação, trabalhando, portanto, com usos autênticos da língua. Essas são, portanto, as principais bases teóricas do Celpe-Bras.

Para isso, o candidato deve estar apto para atuar em distintas esferas sociais comuns ao cotidiano. Em consequência disso, o Celpe-Bras trouxe uma nova forma de se ensinar uma LE, do mesmo modo que tem servido como base para produção/elaboração de MDs que explorem o ensino de diferentes gêneros textuais e variações linguísticas, bem como de expressões idiomáticas.

O Celpe-Bras “é um exame que trabalha com as habilidades de compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita de forma integrada. Além disso, as suas questões apresentam propósitos bem definidos e contextualizados” (Almeida, 2020, p. 29). Segundo Almeida (2020), a produção textual está relacionada a um gênero discursivo, explorando a capacidade que o candidato tem em resolver problemas relacionados às diversas relações sociais que envolvem a interação em situações autênticas de uso da língua. As atividades avaliativas do exame do Celpe-Bras são apresentadas através de textos e “situações que se parecem com as que são reais de comunicação, as tarefas do Celpe-Bras mostram, claramente, o que se propõem a avaliar e são mais envolventes, promovendo um maior engajamento do candidato” (Almeida, 2020, p. 29). Por isso, os candidatos devem estar preparados para situações que avaliem a produção oral e escrita, e não a atividades de completar lacunas com conjugações verbais.

Para Almeida (2020, p. 33), o exame do Celpe-Bras promove um efeito retroativo, pois fundamenta “a prática docente no Ensino de Língua, no planejamento do curso e na avaliação”. Ou seja, o profissional, influenciado por ações externas (neste caso, o exame o Celpe-Bras), muda seu modo de avaliar, selecionar os conteúdos, assim como suas abordagens de ensino para se enquadrar a essas exigências avaliativas. Desse modo, o efeito retroativo acontece quando “o impacto exercido pela avaliação em geral sobre as dimensões de ensino, e também nas atitudes, percepções e ações de professores, alunos e de todos aqueles envolvidos com a educação é o que se chama de efeito retroativo” (Avelar, 2001, p. 2). Essas mudanças ampliam “as capacidades dos professores e dos alunos de realizar leituras (inter)culturais, com base no conhecimento de diferentes realidades representadas pela diversidade de textos” (Brasil, 2020,

p. 20). Segundo o Documento Base do Exame Celpe-Bras (2020), essa nova perspectiva de ensino tem causado algumas mudanças, embora

[...] em muitos contextos ainda tímidas, mostram alternativas para um trabalho docente alicerçado em visões contemporâneas de ensinar a aprender línguas, ampliando as capacidades dos professores e dos alunos de realizar leituras (inter)culturais, com base no conhecimento de diferentes realidades representadas pela diversidade de textos (Brasil, 2020, p. 20).

E foi exatamente o efeito retroativo que aconteceu em Mato grosso. Com o credenciamento da UFMT como Posto Aplicador, em 2018, a Universidade passou a ofertar linha de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL-UFMT), projeto de extensão e projeto de pesquisa. Estes últimos geraram a oferta de cursos contínuos de Português para Estrangeiros, como extensão universitária e como parte do rol de cursos do Programa Idiomas sem Fronteiras.

Isto posto, o que se pode observar é que o exame do Celpe-Bras tem servido como parâmetro “para (re)direcionar as práticas de ensino-aprendizagem, de elaboração de materiais e recursos didáticos e de formação de professores de PLE” (Brasil, 2020, p. 22). A exemplo disso temos a coleção “Brasil Intercultural - Língua e cultura brasileira para estrangeiros”, do Editorial Casa do Brasil, que é um editorial da Argentina. Esta coleção conta com o livro do aluno, livro de exercícios e o manual do professor, os áudios e vídeos que estão nos livros podem ser baixados no site oficial<sup>10</sup>. Além dessa coleção, essa editora conta também com o material “Mão na massa... Preparatório para o Exame Celpe-Bras” e o livro direcionado a professores de PLE “Diálogos Interculturais - Ensino e formação em português língua estrangeira”<sup>11</sup>. No capítulo 3 do livro “Brasil Intercultural - Língua e cultura brasileira para estrangeiros - Ciclo Intermediário - Níveis 3 e 4”, há um exemplo de atividade usando o gênero Charge para explicar a expressão “jeitinho brasileiro”.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <[http://www.brasilintercultural.com.ar/c\\_basico.php](http://www.brasilintercultural.com.ar/c_basico.php)>. Acesso em: dezembro de 2023.

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://www.editorialcasadobrasil.com.ar/>>. Acesso em: dezembro de 2023.

**Figura 5** – Unidade 3 do livro Brasil Intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros

**Jeitinho Brasileiro**

Leia a charge a seguir e responda:

<http://wilsonroque.blogspot.com.ar/2013/01/o-jeitinho-brasileiro.html> (Acessado em outubro de 2012)

- 1 Qual é o propósito comunicativo desse texto? Que reações ele provoca no leitor?
- 2 Que marcas de coloquialismo estão presentes no texto? Cite exemplos.
- 3 O que você entende por "jeitinho brasileiro"? Que relações podemos estabelecer entre o título e o conteúdo da charge?
- 4 Em seu país, existe alguma lei que proíba ou restrinja o uso do celular? Comente.

40      quarenta

**Fonte:** Brasil Intercultural, Língua e cultura brasileira para estrangeiros - Ciclo Intermediário - Níveis 3 e 4, p. 40.

A Charge é inserida para trabalhar a expressão “jeitinho brasileiro”, bem como os distintos contextos em que se pode usar a palavra “jeito” e as respectivas palavras e expressões formadas por ela, como dar um jeito, desajeitar, daquele jeito, entre outras que podem causar confusão aos estrangeiros que estão em contato direto com os falantes nativos. A expressão “jeitinho brasileiro” é definida pelo Dicionário Informal<sup>12</sup> on-line como: a capacidade que os brasileiros têm para resolver determinadas, tarefas e situações positivas ou negativas usando a criatividade. Em alguns casos, através da corrupção. Essa atividade exemplifica o uso do gênero textual para relatar situações discursivas do cotidiano, explorando características socioculturais do Brasil. Além disso, os conteúdos lexicais e gramaticais da língua.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/jeitinho+brasileiro/>. Acesso em: janeiro de 2024.

O livro “Português Brasil Intercultural - Língua e cultura brasileira para estrangeiros”, organiza-se em quatro volumes cada um com dois níveis: Ciclo Básico; Ciclo Intermediário; Ciclo Avançado e Ciclo de Aperfeiçoamento. A abordagem que serve como base para o desenvolvimento das atividades apresenta foco

[...] em uma visão de língua como lugar de interação, como dimensão mediadora das relações que se estabelecem entre sujeitos e mundos culturais diferentes. A língua, desse modo, não significa apenas forma ou sistema, mas um conjunto de possibilidades de interação e vivência que inclui não só estruturas formais e suas regras, mas também todos os significados sociais, culturais, históricos e políticos que a constituem. Ensinar e aprender uma língua de modo intercultural, como objetiva a Coleção, é transformar a sala de aula em um espaço sensível à cultura dos sujeitos que estão em interação, no qual o contato entre línguas e culturas diferentes é construído através do diálogo e da constante reflexão crítica sobre as proximidades e diferenças que as caracterizam (Barbosa; Schrögle, 2015).

Posto isso, o espaço da sala de aula é de constante interação entre aluno-aluno e aluno-professor por meio de atividades que coloquem os estudantes para resolver problemas que englobam as distintas esferas sociais, culturais, históricas e políticas em que estão inseridos. Para os autores, o ensino comunicativo e intercultural é tão importante quando o ensino da Gramática, dessa forma não podem ser ensinadas separadamente. Como já dito anteriormente, o Celpe-Bras tem dado contribuições valiosas para um ensino de PLA mais comunicativo e intercultural, porém é sabido que ainda há instituições que consideram o ensino gramatical como elemento fundamental para se aprender uma língua adicional, o ensino da “cultura é vista como separado da língua e também é pouco levada em consideração” (Santos, 2019, p. 95).

No Brasil, ainda não temos “parâmetros orientadores oficiais, considerando essa especificidade de área docente” (Santos, 2019, p. 192) que sirva como “base teórica para a elaboração de programas, materiais didáticos e processos de avaliação” (Santos, 2019, p. 192), porém há a coleção com oito volumes de Propostas curriculares para ensino de português no exterior do Ministério das Relações Exteriores<sup>13</sup> direcionados ao ensino de PLE, que pode servir como guia curricular para os profissionais de PLA. Essa realidade dificulta a iniciação profissional de professores que começam a atuar no ensino de PLA, portanto o Celpe-Bras não ocupa somente o espaço de um exame de proficiência em LP, mas também fornece “parâmetros teóricos-metodológicos para o planejamento e a organização de cursos de PLE e PL2” (Santos,

---

<sup>13</sup> A coleção está disponível para download no site: [https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/21-21-propostas\\_curriculares\\_para\\_ensino\\_de\\_portugues\\_no\\_exterior\\_oito\\_volumes\\_](https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/21-21-propostas_curriculares_para_ensino_de_portugues_no_exterior_oito_volumes_)

2019, p. 134). Desse modo, o Celpe-Bras não poderia deixar de ser citado, pois tem servido como guia pedagógico para o direcionamento de aulas que vão além do ensino dos sistemas linguísticos.

Posto isso, vemos que um profissional de PLA tem que estar atualizado em tudo que se relaciona ao ensino-aprendizagem de línguas, esse movimento de formação continuada dá espaço para a inserção de teorias contemporâneas que coloque os aprendentes em diversas atividades sociais. Por isso, a Linguística Aplicada é tão importante no ensino de línguas, pois é uma área de estudos que entende a linguagem como uma atividade de prática social. Portanto, na próxima seção tem como foco a importância da Linguística Aplicada no ensino de LE.

### **1.3.6 Linguística Aplicada no ensino de línguas**

Esta dissertação está inserida no campo da Linguística Aplicada (LA), pois aborda a temática do ensino de línguas. Almeida Filho (2005) assenta que a LA se desenvolveu junto ao ensino de línguas “durante e após” a Segunda Guerra Mundial, nos Estados Unidos, pois

[...] a necessidade aguda de contato com os aliados falantes de outras línguas, e mesmo com os inimigos, empurrou as conquistas da psicologia e da lingüística para dentro dos manuais e métodos de ensino de línguas. As questões de uso de outras línguas se transformaram a partir daí num imenso território de estudos e produção de material teórico e prático. O nome lingüística aplicada ainda não se tornara convencional para distinguir o esforço de teorizar sobre os processos de ensinar e aprender línguas (Almeida Filho, 2005, p. 11).

De acordo com Almeida Filho (2005), em decorrência da Segunda Guerra Mundial, as iniciativas para estudos voltados ao ensino e aprendizagem de uma LE se tornaram relevantes, pois o contato com pessoas falantes de outras línguas resultaram na necessidade de se aprender e/ou ensinar línguas de uma maneira rápida e eficaz. Foi nesse cenário que os “princípios audiolinguistas” de cunho behaviorista deram maior visibilidade à LA, dominando-a por décadas. Com o início dos estudos nessa área, não demorou muito para que os linguistas aplicados buscassem “novas idéias e recursos em várias outras ciências de contato: na psicologia, sociologia, lingüística (incluindo-se aí a análise do discurso), na pedagogia, estatística e antropologia” (Almeida Filho, 2005, p. 13), por isso, a LA é uma área de estudos interdisciplinar.

Segundo Rocha e Daher (2015), no ano de 1946, o primeiro curso de Linguística Aplicada foi ministrado por Charles Fries e Robert Lado na Universidade de Michigan, o “curso que esteve centrado no ensino de línguas e na proposta de linguística contrastiva desenvolvida pelos pesquisadores que o ministraram” (Rocha; Daher, 2015, p. 111). De acordo com Almeida Filho (2005), a análise contrastiva de duas línguas pode ter sido a mais conhecida nos anos de 1945 a 1975.

Almeida filho (2005) expõe que, no Brasil, o termo LA, surgiu a partir de 1970, como uma ciência que estava relacionada, principalmente, ao ensino de línguas, no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC-SP e, em 1966, em São Paulo, no Centro de Linguística Aplicada, do Instituto de Idiomas Yázigi. As grandes produções teóricas a respeito do ensino de línguas começaram a ser publicadas nas revistas *Trabalhos e Linguística Aplicada* (Unicamp), *Delta* (PUC-SP), *Revista Horizontes de Linguística Aplicadas* (UnB), entre outras.

Com o desenvolvimento dos estudos acerca do ensino-aprendizado de uma LE, a teoria de que para se aprender uma nova língua e alcançar alguns níveis de proficiência “bastaria calcular o tempo a fim de conciliar os objetivos do aprendiz com o material-amostra de língua e a disponibilidade de estudos desse indivíduo” (Almeida Filho, 2005, p. 17). Segundo o mesmo autor, o ensino-aprendizagem de uma LE vai além disso, pois há outros aspectos que devem ser considerados, sendo assim, não tende a ser tão simplificado como dito anteriormente, pois envolve variáveis como:

[...] *afetivas* (ligadas a aspectos de personalidade, atitude e motivação), *físicas* (ligadas a condições de saúde, cansaço e idade) e *sócio-cognitivas* (ligadas a estratégias conscientes e inconscientes de organizar a experiência linguística com outros em interação na língua alvo) ou *extrínsecas* como material didático, técnicas e recurso do método, tempo disponível para o estudo, condições de exposição de às amostras da língua, etc. (Almeida Filho, 2005, p. 17).

Para o autor, essas variáveis internas e externas impactam diretamente na aquisição de uma nova língua, já que elas “[...] se combinam entre si e com as outras dos outros níveis, possibilitando resultados de aquisição variados e específicos” (Almeida Filho, 2005, p. 17). O autor reflete que o ensino-aprendizagem de uma LE envolve implicações que vão além de dominar o sistema linguístico da língua, pois nós mesmos, ao aprendermos a língua materna, não fizemos isso por meio da aprendizagem das regras gramaticais e sim através das interações discursivas com nossos pais e/ou responsáveis.

Portanto, os estudos direcionados à LA contribuem diretamente para o desenvolvimento do ensino da LE através de “pesquisas sobre formação docente, produção de material didático, alfabetização e letramento, estudos do bilinguismo, estudos sobre gêneros do discurso e políticas linguísticas” (Battisti, 2017, p. 16), porém não se limita apenas ao ensino de LE, mas também a outras áreas de conhecimentos que se preocupam com assuntos que vão além dos conteúdos disciplinares. Sendo assim, a LA é uma ciência que interage com outras áreas, com intuito de entender a realidade política, social, cultural e histórica em que vivemos.

Battisti (2017) define a LA como uma ciência que estuda a linguagem por meio das práticas sociais que se relacionam a situações do cotidiano do falante. Segundo a mesma autora, a LA se relaciona às “demandas sociais, tendo como objeto de investigação a linguagem como prática social contextualizada, ou seja, é a ciência que estuda a linguagem em uso em diferentes contextos e com diferentes objetivos comunicativos e interacionais” (Battisti, 2017, p. 11). Dessa forma, as situações comunicativas devem ser reais e não através de diálogos mecanizados que em nada se relacionam com situações autênticas de uso da língua. Moita Lopes afirma que

O sentido, assim, não é algo que acompanha a palavra, pois uma palavra só se torna significativa no seu uso em determinadas circunstâncias e contextos de comunicação. Isso quer dizer que a significação não é algo anterior às práticas discursivas vigentes em uma comunidade das quais aprendemos a participar. Haveria, então, vínculo indissociável entre linguagem, produção de sentidos, contexto, comportamento social e atividades humanas, o que aponta para o entrelaçamento entre cultura, práticas discursivas, conhecimento e visão de mundo (Moita Lopes, 2006, p. 57).

Assim sendo, a linguagem não pode ser desvinculada das práticas sociais e de como esse falante vê o mundo em que vive, através dela podemos usar a língua para transformar o mundo e/ou a realidade em que vivemos, logo “a linguagem deve ser entendida como atividade, como sistema de ações simbólicas realizadas em determinados contextos sociais e comunicativos, que produzem efeitos e conseqüências semânticas convencionais” (Moita Lopes, 2006, p. 57). À vista disso, podemos observar a relevância de não limitar o ensino de uma LE apenas aos sistemas linguísticos, mas sim em todos os aspectos relacionados ao seu uso nos diversos contextos sociais em que estamos inseridos.

Os estudos em LA abrem espaço para um ensino que sensibiliza as pessoas a atuarem de maneira crítica nas diferentes práticas discursivas dos espaços do cotidiano. Por essa razão, é importante que os profissionais estejam atualizados a tudo que se refere às teorias contemporâneas do ensino de uma LE. Do contrário, esses profissionais tendem a fazer uma reprodução das abordagens que têm como pressuposto o ensino da norma-padrão da língua.

Destarte, o próximo capítulo aborda a importância de uma formação pedagógica específica do professor de PLA. Para iniciar esse capítulo, são definidos os conceitos usados em relação ao ensino de português que surgiram a partir dos diferentes contextos de ensino-aprendizagem de PLA. Além disso, a formação de professores de PLA no Brasil também é discutida.

## **CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE PLA**

Quanto mais orientada a pessoa está, no seu ambiente, menos prontamente terá a impressão de algo estranho em relação aos objetos e eventos nesse ambiente. (Freud, 2006)

Antes de falar da formação de professores de PLA, é preciso apresentar algumas terminologias sobre o ensino de português, que dependem muito do contexto em que a LP está sendo ensinada a falantes de outras línguas. Para Lôpo Ramos (2021, p. 234), novas terminologias surgiram em decorrência “dos recentes movimentos migratórios, pela necessidade de se resgatar a cultura e a língua de egressos em outras comunidades, pela busca de uma relação mais simétrica e respeitosa entre as culturas”. Os diferentes conceitos vieram para diferenciar os contextos de ensino da LP.

Cada um desses termos tem por trás seus significados, estudos e uma justificativa. Na próxima seção, os conceitos de Português como primeira língua (L1), Português como língua estrangeira (PLE), Português como Segunda Língua(L2), Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e português como língua adicional (PLA) serão apresentados de forma contextualizada, para explicar a escolha pela nomenclatura PLA.

### **2.1 Conceitos de Português como primeira língua, Língua estrangeira, Segunda Língua, Língua Adicional e de acolhimento**

Na atualidade, a capacidade de se comunicar em outro idioma, que não a L1, torna-se imprescindível para uma atuação significativa na sociedade, sendo o Brasil um país multilíngue, “por sua formação heterogênea de povos indígenas, africanos, de que resultou o português brasileiro, além das línguas autóctones (quilombolas) e daquelas advindas do continente europeu” (Lôpo Ramos, 2021, p. 234). É comum termos, em nosso país, indivíduos que têm a LP como L2, como os indígenas, “embora essa atribuição seja passível de controvérsia, tendo em vista muitas comunidades indígenas terem adquirido línguas de outras comunidades” (Lôpo Ramos, 2021, p. 235).

Por efeito de vivermos em um mundo globalizado, as motivações para aprender um novo idioma são muitas, já que abrangem indivíduos de diferentes grupos com estímulos e contextos bastante particulares. De acordo com Santos (2019), a procura pelo aprendizado da LP começou a aumentar a partir das duas primeiras décadas do século XXI, “sobretudo, pela projeção econômica do Brasil no cenário mundial” (Santos, 2019, p. 20). Isso evidencia que a

relação entre os indivíduos de diversas nacionalidades está cada vez mais próxima, e é vivida de forma cada vez mais intensa, pois estamos

Num cenário de grande mobilidade, linguística e culturalmente diversificado, as mudanças conjunturais econômicas e sociopolíticas abrem caminho a novos públicos, a novos contextos de ensino-aprendizagem, dos quais resultam diferentes formas de ver a educação em línguas (Grosso, 2011, p. 62).

É indispensável, na atualidade, refletir sobre os conceitos e as várias formas de ver o ensino de línguas, para isso, faz-se necessário conhecer alguns conceitos como: L1, PLE, PLA, L2 e PLAc. O termo L1 “deve ser distinguido ao contexto discursivo. Uma L1 pode ser a língua primeiramente adquirida na infância como pode ser a língua de uso dominante ou preferencial do falante” (Cunha, 2007, p. 16). Para Lôpo Ramos, a L1 é adquirida “naturalmente como primeira, por integrar o nosso desenvolvimento desde bebê, embora algumas situações bilíngues e multilíngues suscitem discussões” (2021, p. 237). A L1 pode ser definida também pelo termo língua materna. Já a respeito do ensino de uma LE, Oliveira define como a língua que não faz parte do

[...] arcabouço linguístico do aluno e que é algo estranho ao seu contexto. Nesse sentido, a língua é do outro, especialmente porque a língua está relacionada a um território. Para quem não é deste território de onde essa língua é ‘própria’, a língua é estrangeira” (Oliveira, 2020, p. 177).

Ou seja, ela pode ser aprendida em lugares muito distante dos que as têm como L1. Vamos tomar como exemplo um haitiano aprendendo português no Haiti, ele vai aprendê-la como LE, assim sendo, é o idioma que é aprendido no país onde ele não é a língua oficial. Dessa forma, a LE é aprendida em contextos de não-imersão. Para Grosso, o conceito de LE:

[...] pode também ser politicamente marcado, omitido, como nos contextos coloniais, pelo fato de uma única língua (a do colonizador) ser a reconhecida. Também há quem evite o próprio termo de língua estrangeira, por considerar que esta designação era, por si própria, ostracizante do outro (Grosso, 2011, p. 64).

Para Santos (2019, p. 23), outros termos ganharam espaço, visto que a palavra estrangeiro “denota o que é estranho ou diferente”. Almeida filho diz que a “LE não conta tradicionalmente com o contato social próximo, interativo e generalizado como uma L1 predominante” (Almeida Filho, 2005, p. 6). Em uma LE, normalmente, os momentos de

imersão com a língua acontecem apenas durante as aulas com seus colegas e professor. A palavra imersão vem do latim *immersio*<sup>14</sup> que nada mais é que a ação de se introduzir ou de se inserir a algo. Assim dizendo, “[...] aprende-se uma língua no país em que ela é oficial e falada em diversas práticas sociais. A palavra imersão significa, nesse contexto, estar envolvido de diferentes modos pela língua e pela cultura da população local” (Santos, 2019, p. 21).

Isto é, a palavra imersão, no ensino de línguas, é usada para se referir a estudantes que aprendem a língua em contato direto com ela, de forma intensiva e contínua em que a língua é a principal forma de comunicação. Assim sendo, o aprendente está inserido/imerso à língua vinte quatro horas por dia, sendo usada como meio comunicação em diversas atividades sociais. Dessa forma, se o aprendiz precisar ir ao mercado, terá que falar a língua aprendida, se for ler um cardápio ou livro, conseqüentemente, estes estarão escritos na L-alvo, portanto, estar imerso ao idioma faz com que o aprendiz pratique o idioma diariamente e não somente em sala de aula com professores e colegas como na LE.

Já a L2 é qualquer língua que é aprendida depois da L1. Para definir L2, Hayashi e González (2015, p. 4) asseveram que

O termo aquisição de segunda língua (L2) - se refere a qualquer língua aprendida após a língua materna. Dessa forma, o termo aquisição de L2 pode se referir à aquisição de terceiras ou quartas línguas, sem, contudo, fazer oposição à língua estrangeira. Nesse sentido, a aquisição de L2 pode ser definida como a maneira pela qual pessoas assimilam uma língua outra, além da materna, em contextos formais ou não e que possibilite uma capacidade de uso em contextos de comunicação e auxilie na construção de sentidos nas práticas sociais.

Em outras palavras, a definição de L2 se relaciona ao local e em que contexto este idioma é aprendido e é usado para “identificar tanto a segunda língua como para referirmos a outras línguas” (Cunha, 2007, p. 15). Assim sendo, a mesma autora enfatiza que “Uma L2 pode ser a segunda língua ou outra língua falada por um indivíduo em uma área multilíngue ou pode ser uma língua estrangeira. O que é certo é que, na referência à L2, se subentende o conhecimento e desempenho prévio de uma L1” (Cunha, 2007, p. 16).

Para Lôpo Ramos (2021), os conceitos de LE e L2 nem sempre são claros, pois a LE, muitas vezes, é definida como qualquer língua que não seja a L1. Santos pontua que o conceito de L2

---

<sup>14</sup> Informação retirada do site: <<https://www.dicio.com.br/imersao/>>. Acesso em: dezembro de 2023.

[...] compreende o ensino de determinada língua como não materna em espaços nos quais ela é oficial e corrente nos meios de comunicação e nas relações sociais e comerciais. Nessa situação, ocorre o ensino em imersão, ou seja, aprende-se uma língua no país em que ela é oficial e falada em diversas práticas sociais (Santos, 2019, p. 21).

Para melhor compreensão, pode-se dizer que a L2 é aprendida no país onde esse idioma é falado, mas podemos defini-la também como qualquer idioma que se é aprendido após a L1, independente se é a segunda, terceira ou quarta língua aprendida em uma multilíngue (Cunha, 2007). O haitiano estudando português no Brasil aprende esse idioma como L2. Diferentemente da LE, que “atualmente, é utilizada para referir-se especialmente ao ensino de uma língua fora do espaço em que ela é oficial e falada nas diversas situações sociopolíticas” (Santos, 2019, p. 21). O estudante de L2 poderá utilizar seus conhecimentos nas interações diárias, no comércio, no restaurante e nas relações cotidianas possibilitando a prática do que foi aprendido em sala de aula. Para Schlatter e Garcez, os conceitos de LE e L2 não são mais suficientes para abarcar os diferentes contextos de aprendizados existentes na atualidade, pois “Em diversas comunidades de nosso estado, essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes” (Schlatter; Garcez, 2009, p. 127).

Para Leffa e Irala (2014), o enunciado é construído não a partir da língua que está sendo ensinada, mas sim a partir da L1 do aluno para que, em seguida, essa transposição seja feita para língua aprendida. Os mesmos autores salientam que

A adição de outra língua às línguas que o aluno já possui deve – idealmente – gerar uma convivência pacífica entre elas, sem atritos, pelo fato de que, em geral, atendem a objetivos diferentes. A língua adicional, por exemplo, poderá ser a língua do trabalho (receber hóspedes em um hotel, traduzir manuais, atender os clientes em um call center), do estudo (ler textos, preparar abstracts, pesquisar na internet) ou do lazer (cantar as músicas preferidas, jogar no tablet, ler um romance lançado no exterior). O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: (cantar as músicas preferidas, jogar no tablet, ler um romance lançado no exterior) (Leffa; Irala, 2014, p. 34-35).

A língua adicional é acrescentada ao repertório linguístico que esse aluno já tem de uma forma pacífica, não como uma língua estranha e/ou do outro, mas sim uma língua que veio para somar e facilitar a integração e autonomia social do falante. Por outro lado, temos o ensino do PLAc com seu caráter humanitário, ela é “OTAMBÉMorientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as

condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional” (Grosso, 2011, p. 71).

Segundo a mesma autora, “o público-adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo” (Grosso, 2010, p. 68). O ensino de PLAc possibilita que os estudantes tomem conhecimento de quais são seus direitos e de como usá-los, “Desse modo, o ensino das línguas insere-se atualmente num modelo de educação que acompanha as mudanças sociais, as questões étnicas e culturais e que tem como finalidade a reconstrução de uma sociedade mais justa, humana e intercultural” (Grosso, 2011, p. 69).

Dessa maneira, entendemos que a PLAc tem o intuito não só de ensinar o idioma, mas sim de inserir esses alunos na sociedade, mostrando que, mesmo estando em um outro país, eles têm os direitos assegurados por lei, bem como um indivíduo nativo, “Assim, as aulas de língua de acolhimento devem proporcionar conhecimentos sobre leis vigentes do país, as relações profissionais e as diversas práticas relacionadas à moradia e ao convívio social” (Santos, 2019, p. 24).

Em vista disso, o ensino da PLAc geralmente tem como objetivo ajudar os recém-chegados a se integrarem com autonomia à sociedade do país de acolhimento, seja por meio dos conhecimentos das leis, seja para desenvolverem as habilidades linguísticas necessárias para se comunicarem em situações do cotidiano. Já a respeito do PLA, Oliveira pontua que ao aprender uma língua adicional,

[...] o sujeito adiciona essa língua ao seu repertório, o que faz com que esta língua-alvo não seja algo estranho a ele e ao contexto no qual está ou pode estar inserido. Dessa forma, o sujeito aprende aspectos de usos da língua (principalmente), se insere com mais facilidade nas práticas linguísticas da língua que adiciona, fazendo com que o processo de aprendizado seja ativo, efetivo e de/em uso (Oliveira, 2020, p. 178).

Como asseverou Oliveira, língua adicional é qualquer língua em agregação a L1, tendo o intuito de complementar os conhecimentos prévios e não de substituí-los. Atualmente, a nomenclatura PLA tem sido adotada por várias universidades brasileiras, “pois é bastante abrangente e, assim, pode-se entender que o aluno adicionou um idioma a seu repertório linguístico” (Santos, 2019, p. 23). Segundo a mesma autora, “Esse conceito leva em conta que na sociedade atual, existem pessoas de diferentes nacionalidades e formações socioculturais, por isso é bastante complexo identificar quem é nativo e quem é estrangeiro.” (Santos, 2019,

p. 23). Como já dito anteriormente, cada dia é mais frequente termos colegas, amigos e familiares advindos de outras nacionalidades. Com base nisso, é preciso considerar que vivemos em uma sociedade multicultural e diversificada com diferentes nacionalidades e identidades presentes em uma sala de aula, cada um com suas experiências, valores e saberes culturais. Para Schlatter e Garcez, a aula de língua adicional

[...] deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso dessa língua para refletir sobre temas relevantes ao seu contexto e ampliar sua atuação através da compreensão da sociedade em que vive, da circulação segura por diferentes gêneros do discurso e da possibilidade de expressar o que quer dizer. Pensar em educação linguística como algo voltado a promover o letramento significa colocar o ensino de línguas adicionais a serviço de garantir as condições para que os educandos tenham elementos para perceber os limites que os seus recursos linguísticos podem impor à sua atuação e também as condições para que possam superar esses limites que os seus recursos linguísticos podem impor à sua atuação e também as condições para que possam superar esses limites (2009, p. 134-135).

Essa perspectiva de ensino tende a ser mais completa por pensar nos alunos como indivíduos sociais que circulam em seu cotidiano em distintos gêneros discursivos. Para Oliveira, (2020, p. 178) o ensino de PLA “perpassa questões globais de multilinguismo e multiculturalismo em que se envolvem os sujeitos que a apreendem.” Destarte, optamos pelo termo PLA “[...] por entender que esse componente curricular tem como compromisso tratar essa nova língua como um acréscimo ao(s) repertório(s) que o educando traz para a sala de aula e como parte dos recursos necessários para fazer a vida na sua própria sociedade” (Prado *et al.*, 2014, p. 137).

Isto posto, o aprendente terá a oportunidade de entender o valor de suas habilidades prévias e usá-las como ferramentas para a sua integração na sociedade em que está inserida, propiciando momentos em que eles

[...] possam refletir sobre outros pontos de vista e sobre seus próprios e, assim, compreender a realidade, como se relacionam com ela e como podem intervir de maneira mais confiante e criativa. Entrar em contato com o novo e o diferente e ter oportunidade de se posicionar frente a outras perspectivas para conhecer os seus limites e as suas possibilidades é fundamental para transitar na diversidade, e as aulas de língua adicional podem ser o espaço em que poderemos praticar esses encontros com o outro (Prado *et al.*, 2014, p. 137-138).

Conseqüentemente, cabe ao professor conduzir o processo de aprendizagem e adaptar atividades que ajudem os aprendizes a desempenharem seus papéis no contexto em que se inserem (Morita, 1998). O ensino de outro idioma não pode ser reduzido apenas ao ato de resolver exercícios gramaticais e leituras de textos que não condizem com a realidade do estudante e com respostas prontas e mecanizadas, visto que ele também forma “leitores críticos, capazes de desvendar as artimanhas das ideologias que mascaram a realidade e fazem com que o código, ou melhor, as línguas, sejam utilizadas para ocultar das pessoas a ‘verdade’ sobre o mundo” (Jordão, 2017, p. 196).

Assumindo que os propósitos dos estrangeiros aprendizes de LP que estão vivendo no país são distintos, torna-se difícil que um LD supra todas as necessidades diversas existentes em uma sala de aula. Colocar os estudantes diante de situações reais de interação, visando prepará-los para resolver problemas e interagir em diversas práticas, exige que os conteúdos selecionados estejam em consonância com a realidade dos discentes estrangeiros. Por isso, a aula de língua adicional:

[...] pode ser um espaço para que os seus participantes se encontrem com uma nova forma de expressão humana, com visões do mundo distintas das suas, com uma língua que pode fascinar ou assustar. E esse espaço deve servir antes de mais nada para reflexão e informação sobre as realidades locais e imediatas dos educandos em tarefas de interlocução com o mundo que se faz nessa outra língua (Schlatter; Garcez, 2012, p. 37).

O ensino de PLA é uma área de ensino que demanda produção/adaptação/elaboração intensa de MDs e sabemos que essa prática “pressupõe muitas exigências, [e] é uma atividade mais específica e desafiadora, além de ser uma experiência pouco transitada nos cursos de Letras do Brasil” (Gonzales, 2015, p. 38). Por isso, a formação específica e continuada do professor de PLA é de extrema importância para o ensino-aprendizagem desses alunos(as), pois exige, do professor, uma formação reflexiva e a escolha de MDs, considerando que esse contexto de ensino pressupõe uma abordagem cuidadosa e adaptável para que assim o docente possa gerar

[...] oportunidades de lidar com textos na língua adicional e valer-se dela para agir, ele poderá conhecer mais e, assim, compor a sua própria visão informada e atuante, capacitando-se para participar mais afirmadamente do seu próprio mundo e do mundo maior que se apresenta na sua vida como cidadão (Schlatter; Garcez, 2012, p. 38).

Apesar de o número de MDs terem aumentado, ainda há a dificuldade de selecioná-los para trabalhar com os estudantes imigrantes. Mesmo que os professores de PLA, no Brasil, tenham interesse em utilizar em aula outras perspectivas além da abordagem gramatical linear (Gottheim, 1996), são poucos os livros que conseguem desvincular as funções da gradação gramatical, priorizando a comunicação real. À vista disso, por meio dessa pesquisa, busca-se encorajar esses professores ao desenvolvimento da capacidade de adaptarem/produzirem seu próprio material, diminuindo a dependência do LD.

Assumindo que os estudos em PLE são relativamente recentes no Brasil, ele

[...] tem recebido efetiva atenção do governo e das universidades, principalmente nas últimas décadas. Assim, a crescente preocupação com o ensino de PLE fez com que tenha havido um maior engajamento na elaboração de materiais didáticos e na formação de professores especificamente capacitados para a docência dessa modalidade de língua, bem como na institucionalização de políticas públicas e de práticas didático-pedagógicas específicas (Resende, 2018, p. 862).

Embora haja, atualmente uma ampla gama de LDs destinados ao ensino de PLA, ainda há dificuldades por parte dos professores iniciantes em adaptar seus MDs com base em temáticas ligadas a atividades relacionadas ao cotidiano, apresentando textos pertinentes aos campos de atuação dos quais os/as estudantes estão inseridos. De acordo com Júdice (2013, p. 148):

Embora vários textos teóricos que abordam, em diferentes perspectivas, o tema gêneros textuais/gêneros discursivos no ensino de línguas tenham sido publicados nos últimos anos no país, o reflexo desses estudos na elaboração de materiais didáticos brasileiros para o ensino de português a estrangeiros tem deixado muito a desejar.

Portanto, a adaptação/seleção de MDs contribui muito para o sucesso dos aprendizes e professores de PLA, corroborando a ideia de que a formação específica é um requisito importante para atuar nessa área. Posto isso, a seção seguinte aborda a formação de professores de PLA no Brasil e a importância de uma formação específica.

## **2.2 Formação de professores de PLA no Brasil**

Esta seção visa discorrer sobre a formação de professores de PLA no Brasil, enfatizando como a formação específica em PLA contribui para a melhoria do ensino-aprendizagem de

estudantes falantes de outras línguas. Atualmente, os professores que iniciam seus trabalhos com o ensino de PLA são formados em Letras ou até mesmo brasileiros que habitam em outros países e que se aventuram a dar aula de PLA. O Plano Nacional de Educação (PNE) nº 13.005/14 e as Leis de diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/96 estabelecem leis que garantem o direito à formação continuada dos professores. O Título VI da LDB intitulado de Dos Profissionais da educação da prevê que

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (Brasil, 1996, p.56).

Essa lei estabelece regras a serem seguidas para a formação universitária e capacitação de professores que trabalham na Educação Básica e a forma como essa formação continuada se dará. No Parágrafo 4º, é falado sobre o apoio governamental para garantir a formação e capacitação docente, porém, apesar de ser um direito estabelecido por leis que regem o sistema educacional de nosso país, é sabido que, por diversas razões, como carga horária de trabalho excessiva e pouca valorização profissional, nem sempre os docentes têm a oportunidade de se especializar em suas respectivas áreas.

O profissional da educação, ao sair da universidade, não faz ideia da multiplicidade de realidades existentes em uma sala de aula, por isso a capacitação docente é vista como algo contínuo. Já nos primeiros contatos com os estudantes, o professor toma consciência das particularidades distintas como: de origem (estrangeiros), pessoa com deficiência (PCDs), entre outros. Assim, já no início da sua carreira profissional, o professor é tomado pela consciência

de que precisa se qualificar em outras modalidades de ensino para poder atender todas as especificidades dos discentes.

A autonomia profissional e o papel do professor reflexivo são fundamentais para o desenvolvimento da educação e do ensino de qualidade. Um professor que está em constante busca para se qualificar tende a beneficiar não só os estudantes, mas também sua “[...] elevação da qualificação do profissional da educação, ao nível superior, a transformação do ensino e da carreira, elevação dos salários e o status profissional” (Bonfante; Bett; Bittencourt, 2018, p. 88). Segundo Bonfante, Bett e Bittencourt, novos termos começaram a serem usados, no final do século XX, para se referir à formação de professores, “como: epistemologia, teoria e prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor- pesquisador, intelectuais transformadores, saberes docentes, conhecimentos, habilidades e competências passaram a fazer parte do vocabulário corrente da área” (2018, p. 87).

O surgimento de novos termos para falar da importância da formação continuada do professor indica um amadurecimento das teorias no campo da educação. Os recentes estudos têm como objetivo evidenciar a relevância da formação continuada dos professores para a qualidade do ensino e conseqüentemente, do progresso dos estudantes. Bonfante, Bett e Bittencourt pontuam que

[...] a preocupação em busca do aprimoramento profissional deve ser uma constante por parte do professor, reconhecendo-se como um profissional reflexivo e não um mero reprodutor de conteúdo dos currículos oficiais, um técnico sem voz, sem formação adequada e submetido a um processo de proletarianização, mas sim um profissional que questiona e reflete sobre sua prática, sobre o que faz e porquê faz, buscando sempre o aprimoramento de sua prática pedagógica, como intelectual transformador comprometido politicamente com a democratização do ensino e da sociedade (2018, p. 88).

Da mesma maneira que reconhecemos a importância de buscar especialização na EJA, Educação Indígena, Educação Especial, e Educação Profissional Técnica, que são comuns no Brasil, agora observamos a necessidade de adquirir uma formação na área de PLA, pois “Quando se ensina a própria língua para falantes de outras línguas, é preciso repensá-la, é preciso um certo distanciamento que nos permita pensar a língua a partir do outro, é preciso, muitas vezes, tentar se colocar no lugar do outro para assim entender melhor suas dificuldades” (Gileno; Rocha, 2021, p. 232).

Já no primeiro momento, percebi, em minha prática pedagógica, a necessidade de me aperfeiçoar na área e foi isso que me fez ansiar pela busca de novos métodos de ensino que facilitassem a absorção dos conhecimentos pelos meus alunos, visto que o professor de PLA

deve buscar meios para identificar as necessidades dos alunos para melhor atendê-los. Santos (2019, p. 187) destaca a importância da atualização constante dos “programas de cursos, assim como os materiais didáticos, (eles) precisam ser revistos continuamente, atualizados e adaptados às novidades que estão sempre nos surpreendendo”.

Dessa forma, a demanda de trabalho de um professor de línguas é imensa, porque as atualizações dos MDs são uma constante na vida do docente. Os estudos nessa área são cada dia mais recorrentes e novas ferramentas e abordagens surgem para auxiliar esses educadores em seu trabalho, visando melhorar o ensino-aprendizado da L-alvo. Com a inserção de novas abordagens, é possível vislumbrar a diversidade de conteúdos que podem ser levados aos estudantes e que antes não eram vistos como importantes. A exemplo disso, temos os aspectos interculturais, gêneros textuais e literários e as diversas variações linguísticas e culturais presentes em nosso país, as quais merecem ser incorporadas na sala de aula de estrangeiros. Santos (2019) sugere que os professores de PLA iniciem a sua aula identificando o nível de proficiência do estudante e seu perfil e, para isso, a autora recomenda que o professor faça

[...] perguntas iniciais ao aluno ou mesmo preparar um questionário em uma língua franca (que ambos dominem), para saber se ele já estudou o idioma, se fala um pouco e como o aprendeu, se o aprendeu com a família (língua de herança), se já visitou o Brasil ou mora no país há algum tempo. Todas essas questões compõem um rol de informações necessárias para o docente imaginar como vai proceder. Além disso, a preparação de um teste de nivelamento poderá evidenciar o nível de proficiência (Santos, 2019, p. 177).

Essas ações iniciais permitem que o professor identifique quais são os níveis de proficiência presentes em uma sala de aula, além das principais necessidades dos discentes. Para professores que têm uma disparidade de conhecimentos linguísticos entre os estudantes, essa investigação inicial pode direcionar as ações para separar os alunos por nível de proficiência ou até mesmo colocar diferentes pares para que um auxilie o outro em possíveis dúvidas. Santos (2019), ao ponderar sobre essas práticas educacionais, explica que elas podem parecer até simples, mas acabam se mostrando desafiadoras para professores não capacitados para executá-las. A mesma autora enfatizou a importância de se destacar essas dificuldades iniciais dos docentes “para que as instituições possam refletir sobre a importância de se investir em formações de professores de PLE e PL2” (Santos, 2019, p. 177). Acredito que essa conscientização seja um dos maiores desafios.

A crescente presença de estudantes estrangeiros ingressando no ensino regular tem revelado uma lacuna na capacidade de lidar com esse público específico de alunos, portanto a

procura por uma formação especializada em PLA tem crescido devido à urgência da situação e à falta de apoio oferecido a esses profissionais que trabalham com esses estudantes. Atualmente, no Brasil, há

[...] apenas quatro universidades públicas brasileiras oferecem licenciatura contendo habilitação para atuação na área. Além do curso ofertado pela UnB (criada em 1997), há o da Universidade Federal da Bahia (UFBA), criado em 2005, o da Universidade da Integração Latino-Americana (Unila), criado em 2014, e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), implantado em 2015 (Mello, 2021, p. 21).

Apesar do aumento na busca por formação inicial em PLA, a oferta não tem conseguido acompanhar essa demanda crescente de profissionais que procuram se especializar nessa área. A ausência de formação resulta em uma atuação docente desprovida de fundamentação teórica e de objetivos predefinidos em seu planejamento.

Essa procura de profissionais com formação em PLA não é exclusividade do Brasil, mas também de países que têm a LP como LE. “Com a assinatura do Tratado de Assunção, que estabelecia a criação do Mercosul” (Gondim, 2017, p. 38), a LP ganhou um grande destaque, passando a ser língua oficial dos países que fazem parte do Mercosul, assim como o espanhol passou a fazer parte do currículo das escolas em nosso país. O “caráter oficial é que viabiliza a criação de políticas e de leis que promulgam o ensino de espanhol no Brasil” (Gondim, 2017, p. 26) e da LP em outros países. Segundo a mesma autora, a Argentina “é o país que melhor acolheu o acordo sobre o ensino da língua portuguesa firmado a partir de uma iniciativa do Mercosul” (Gondim, 2017, p. 37). Assim, a procura por professores de PLA para atuar no ensino da LP como Língua de Herança, como Língua de Acolhimento e em programas de formação no ensino superior como professorado em Língua Portuguesa em Universidades de outros países tem aumentado. O Professorado em Língua Portuguesa “equivale à licenciatura no Brasil, ou seja, o foco é o ensino; enquanto a “licenciatura” se aproxima do nosso bacharelado, que é mais voltada à pesquisa” (Gondim, 2017, p. 43).

Os órgãos públicos que oferecem vagas em escolas do ensino regular para esses estudantes precisam desenvolver formação continuada aos professores que vão recebê-los. Essa iniciativa, além de beneficiar os professores, vai resultar num ensino-aprendizado de melhor qualidade. Essa nova realidade “[...] revela uma questão grave: não temos em nossa grade curricular atual da graduação/pós-graduação uma disciplina de formação de professores para esse contexto” (Café; Borges; Matos, 2019, p. 106), fazendo com que professores enfrentem vários desafios ao iniciarem no ensino de PLA. Para Leffa, a formação de um professor de LE

[...] envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula. A formação de um profissional competente nessas duas áreas de conhecimento, língua e metodologia, na medida em que envolve a definição do perfil desejado pela sociedade, é mais uma questão política do que acadêmica (Leffa, 2001, p. 354).

Portanto, para que o ensino-aprendizado aconteça, esse profissional deve conhecer as especificidades do ensino de PLA, com a finalidade de dominar a ação pedagógica contemporânea. Apesar de ser de extrema importância o conhecimento das ações pedagógicas e das abordagens disponíveis para o ensino de uma língua adicional, Leffa pontua que a sala de aula não é uma redoma de vidro, pois ela é influenciada pelo que acontece fora, que são as “[...] leis e diretrizes governamentais, o trabalho das associações de professores, os projetos das secretarias de educação dos estados, os convênios entre diferentes instituições, etc.” (Leffa, 2001, p. 334). A exemplo disso, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que direciona os docentes na orientação de seu planejamento. Essas ações externas estão ligadas com o que o professor faz em sala de aula e, mesmo que não existam, para essa área de ensino de PLA, “parâmetros orientadores oficiais, considerando essa especialidade de área docente” (Santos, 2019, p. 191), os profissionais de PLA ainda são influenciados direta ou indiretamente por elas.

Dessa forma, é possível entender que a identidade do professor é construída também a partir da “identidade oficial”, isso evidencia que “[...] a identidade (do professor) é produzida e performatizada na interrelação com o discurso legal, administrativo e pedagógico, os quais são expressos através de parâmetros, regulamentos, manuais, portarias, discursos públicos, projetos e programas de formação” (Souza, 2016).

Sendo assim, é possível observar que a identidade do professor é uma construção complexa que se desenvolve a partir de vários fatores contextuais. Além dessas influências externas, há também outros aspectos como crenças, perspectivas sobre línguas e linguagens, entre outros elementos relevantes (Café; Borges; Matos, 2019, p. 108). Entender esses assuntos nos ajuda a compreender como se dá a atuação do professor diante desse público diversificado.

A necessidade urgente de atender esses discentes tem feito com que muitos professores direcionem suas aulas usando métodos de ensino que “se baseiam em estruturas tradicionalistas do ensino do português (como língua materna) para ensinar o português como língua adicional” (Fonseca Matos, 2020, p. 15) ou, até mesmo, no uso do mesmo método de ensino e/ou MDs

que se é usado com os estudantes nativos. Esse equívoco se desfaz logo no primeiro dia de aula, trazendo inúmeros questionamentos e angústias em professores iniciantes sobre o que irão abordar com esses aprendizes na próxima aula.

Ao consideramos os diferentes contextos de imigração de cada estudante, é fundamental salientar que o cenário de aprendizado para imigrantes refugiados é distinto daqueles que viajam a passeio. A situação de vulnerabilidade, por terem sido forçados a deixar seu país devido a guerras, perseguições e devastações, exige um ensino com temas relevantes para o seu dia a dia. Por isso, a necessidade urgente de falar a L-alvo, pois eles chegam ao país de acolhimento, muitas vezes, sem renda para se manter. Nesse sentido, “Quanto mais orientada a pessoa está, no seu ambiente, menos prontamente terá a impressão de algo estranho em relação aos objetos e eventos nesse ambiente” (Freud, 2006).

Portanto, torna-se evidente a relevância de se aprender a LP para conseguir obter um emprego, bem como de ganhar autonomia na realização de tarefas que são simples para falantes nativos, mas que se tornam desafiadoras aos estrangeiros por não dominarem a L-alvo. Essa situação exige que o professor ensine o estudante a interagir diante de situações discursivas reais, visando, com isso, prepará-los para resolver problemas em diversas práticas sociais. Para isso, os conteúdos selecionados devem estar em consonância com as necessidades dos discentes estrangeiros. Leffa diz que

O professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência - tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto, uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala (Leffa, 2016, p. 81).

Sendo assim, a ação do professor não se limita apenas a ensinar a estrutura linguística, por meio de exercícios sistemáticos, mas também de aspectos culturais que ajudam esses aprendizes a se sentirem cada vez mais inseridos aos saberes, políticos econômicos e sociais do país que os acolheu. De acordo com Dutra, o objetivo da aprendizagem de uma LE é habilitar um estudante para que ele possa “[...] interagir em situações sociais diversas ‘sem desconforto’ (ou mesmo com grande prazer!) com as diferentes culturas que compartilham a mesma ‘ficção’ chamada de ‘sistema da língua portuguesa’” (Dutra, 2016). Esse foi um dos motivos que me levaram a ingressar ao mestrado, pois sempre quis que meus alunos se sentissem o mais confortáveis possível ao se expressarem em LP.

Essa reflexão aponta que o ato de ensinar uma língua adicional possibilita que esses estudantes não se sintam estranhos às diferenças culturais, pois, ao conhecerem hábitos, expressões da L-alvo, o estrangeiro não cairá no erro de ter uma má compreensão do que foi dito pelo interlocutor. Entenderá melhor seus direitos e deveres, conseguirá mudar a sua realidade através da língua adicional, abrindo portas para colocar em prática o que já sabe e que o aprendeu em suas vivências e experiências. Como estive na posição de estrangeira, muitas vezes, optava por me manter em silêncio, pois isso evitava qualquer desconforto que eu poderia ter ao não saber me expressar da forma que queria e também de ser mal interpretada. Por essa razão, quanto mais conhecimentos eles tiverem sobre a diversidade linguística e cultural e sobre as identidades que se expressam por meio da LP, mas incluídos eles se sentirão.

Como bem disse Gonzales (2015), a elaboração de um MD para o ensino de PLA é uma prática desafiadora e específica, pois exige uma experiência que não é parte da formação inicial dos professores. Sobre esse assunto, Jordão diz que

[...] em escolas pelo Brasil afora, os professores vêm se virando como podem. Alguns desenvolvem suas aulas com o objetivo de ensinar regras gramaticais, partindo da crença de que é pela gramática que se aprende uma língua. Esta crença está ligada a teorias de aquisição de língua estrangeira (LE) com base no estruturalismo linguístico, que tem uma visão de língua como um conjunto de estruturas, cada uma atrelada a determinadas funções comunicativas (Jordão, 2017, p. 195).

A autora afirma que a falta de experiência em PLA e de uma formação inicial específica resulta em uma prática de ensino que apoia a concepção de que aprendemos um idioma por meio do ensino da gramática. Mesmo sabendo das contribuições que outras abordagens trazem na obtenção da proficiência linguística, assegurando uma inserção efetiva na sociedade de acolhimento, infelizmente são poucas as instituições de ensino que adotam uma abordagem contemporânea, por isso

[...] a necessidade de que língua e cultura sejam trabalhadas de forma integrada, como instrumento de expressão das experiências culturais de professores e alunos, de modo que, por meio do contato com o "outro" e com sua(s) cultura(s) e do contato com a língua que estão aprendendo, possam desenvolver não só a sua competência linguístico-comunicativa, mas também a competência intercultural (Dutra, 2016).

Por consequência, a formação inicial e continuada tende a ser essencial para preparar “[...] um verdadeiro profissional, reflexivo e crítico é um trabalho de muitos anos, que apenas

inicia quando o aluno sai da universidade” (Leffa, 2001, p. 361). Almeida Filho (2007, p. 35) pontua que, logo depois de o professor sair da graduação, ele encontrará os reveses “entre o desejo fundador de ser da área e o equipamento necessário para sê-lo”. Essa reflexão nos faz repensar se os docentes encontram o suporte governamental necessário para desenvolver todas as habilidades que um professor precisa para desempenhar essa função. Nesta mesma linha, Souza reflete que a formação de professores “[...] configura-se como um problema político, porque se vincula ao sistema de controle e de regulação social pelas relações que se estabelecem entre o poder e saber” (Souza, 2016). Isso significa que os conhecimentos repassados pelos professores acabam sendo filtrados e moldados por interesses políticos e sociais, o que invalida a autonomia e a identidade dos professores. Moita Lopes diz que a temática de identidades surge em meio a “[...] concepção de linguagem como discurso, ou seja, uma concepção que coloca como central o fato de que todo uso da linguagem envolve ação humana em relação a alguém em um contexto interacional específico” (2003, p. 19).

Para Moita Lopes (2003), as mudanças culturais, sociais, políticas e econômicas são um dos principais motivos pelos quais a identidade é tão discutida, pois

[...] vivemos em um mundo multicultural e que essa multiculturalidade, para qual muitas vezes torcíamos/torcemos os narizes, está em nossa própria vida local atravessando os limites nacionais: os grupos gays, feministas, de rastafaris, de hip-hop, de trabalhadores rurais sem terra etc. (Moita Lopes, 2003, p. 15).

Assim sendo, por viver em um mundo globalizado, multifacetado e multicultural, é comum que sejamos convidados a repensar nossas vidas sociais e os diferentes discursos que estamos expostos. A velocidade com que recebemos informações exige que lidemos diariamente com a múltiplas realidades e temos sentido isso ao encarar estudantes de várias nacionalidades em sala de aula. O que “inscreve-se numa problemática mais ampla que envolve dimensões científicas e epistemológicas sobre saberes da profissão e sobre a profissão” (Souza, 2016). Sendo assim, a formação do professor não envolve somente o domínio do conteúdo a ser ministrado, mas também das teorias que podem ser eficazes no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e das múltiplas identidades presentes em uma sala de aula, revelando

[...] o perfil de um sujeito interessado em línguas adicionais, que agreguem uma fluidez a sua identidade situada em entrelugares. Ser multifacetado linguisticamente e manter uma identidade que flutue entre várias culturas

reforçam a ideia de se pensar no ensino de português sob uma ótica pluricêntrica (Fernandes, 2020, p. 26).

Para que essas identidades sejam preservadas, é preciso que o professor esteja em constante construção de seus conhecimentos, “centrando seu saber ser e saber fazer numa prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo e escolar no cotidiano profissional e pessoal” (Souza, 2016). Apesar de o ensino de LE ser regulamentado pela LDB, no Artigo 26:

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (Brasil, 1996).

O ensino de português ainda não tinha sido pensado como uma LE e, com o aumento do fluxo migratório, o olhar para essa diferença começou a ser ampliado, estudado e explorado por pesquisadores e profissionais interessados no tema. A causa foi a demanda crescente de estrangeiros no ensino regular/superior do Brasil, pois, anteriormente, esse público estava centralizado nas universidades que recebiam estrangeiros pelo “processo de internacionalização impulsionadas pela conjuntura de nosso tempo a valorização da troca e construção de conhecimentos entre várias culturas” (Dutra, 2016). Na maior parte das vezes, sabemos que muitos professores iniciam a dar aulas de PLA “oriundos de outras áreas de ensino de línguas, dentre as quais o português como língua materna e outras línguas estrangeiras nas quais se formaram professores” (Consolo, 2021, p. 1), por essa razão, esses profissionais encontram inúmeros desafios ao se depararem com essa área de ensino, tendo que planejar e selecionar seus materiais de forma intuitiva. Em consonância com essa afirmação, Dutra concorda que

[...] podemos concluir que a área de Português como Língua Estrangeira é um campo que merece muitas outras investigações, visto tratar-se de uma área recente, em que muitos professores estão trabalhando de uma forma intuitiva, deixando transparecer uma falta de uma metodologia sistematizada no ensino de Português como Língua Estrangeira (Dutra, 2016).

A autora enfatiza a importância de uma profissionalização especializada, de mais estudos direcionados a essa área, para que haja uma tomada de consciência que o ensino de PLA não pode ser visto como algo comum ao que se aplica aos nativos. Acredito que isso seja um dos maiores desafios a serem superados pelos órgãos que oferecem essa especialidade.

No capítulo seguinte, busca-se explicar a razão pela qual este estudo se fundamentou pela pesquisa qualitativa e pelo método semiestruturado. Além disso, as sujeitas da entrevista

são apresentadas. Realiza-se também uma análise do perfil e das necessidades dos aprendizes, buscando compreender o contexto sociocultural em que a pesquisa se insere.

## CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE PESQUISA

Depois, essa outra língua que queremos chamar de nossa também será sempre uma experiência cultural de compreendermos, amarmos, de querermos estar nela de certos modos em que ela se construiu e se expressa. No mínimo, quando a nova língua não for do nosso desejo espontâneo, mas necessária ou aconselhável, teremos de nutrir por esse caldo de cultura que ela transpira, pelo menos tolerância (Almeida Filho; Moutinho, 2017).

Este capítulo versa sobre a metodologia da pesquisa utilizada e apresenta uma breve justificativa sobre o motivo pelo qual a abordagem qualitativa foi escolhida, uma vez que ela permite uma compreensão profunda dos fenômenos sociais, focando nas perspectivas, experiências e opiniões das participantes. Para esta pesquisa, isso é extremamente relevante para compreender as práticas de ensino utilizadas pelas sujeitas entrevistadas e os principais desafios enfrentados pelas docentes que estão envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de PLA. As sujeitas da pesquisa foram duas professoras que atuam no Projeto de Português como Segunda Língua para Migrantes da Secretaria do Estado de Mato Grosso (SEDUC). Elas foram escolhidas em razão de terem contato direto com esse público, para que, assim, seja possível refletir sobre os principais desafios enfrentados por elas nessa área de atuação.

### 3.1 A pesquisa qualitativa: justificativa e considerações gerais

É sabido que, para a realização de uma pesquisa, deve-se buscar levantar informações para “promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele” (Lüdke; André; Marli, 2015, p. 1). Segundo as mesmas autoras, esse levantamento de dados:

Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esses conhecimentos são, portanto, frutos da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se construiu a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado (Lüdke; André; Marli, 2015, p. 2).

A abordagem qualitativa foi a escolhida para essa pesquisa, pois ela preocupa-se “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e

explicação da dinâmica das relações sociais” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32). De acordo com Gerhardt e Silveira, a abordagem qualitativa não se preocupa com valores numéricos, mas sim “com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (2009, p. 32).

A entrevista com duas docentes que atuam no Projeto de Ensino de Português como Segunda Língua para Migrantes, sob o amparo da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), fornecerá informações para refletir sobre as principais dificuldades que essas professoras enfrentaram/enfrentam no ensino-aprendizado de PLA a estudantes estrangeiros.

O Brasil, assim como outros países, tem recebido muitos imigrantes de diferentes nacionalidades sem conhecimento prévio do idioma do país que os acolheu, realidade que tem impulsionado o desenvolvimento de políticas públicas nessa direção. Antes de apresentar as participantes da pesquisa, é importante destacar a motivação pela qual a perspectiva interpretativista foi adotada na análise das entrevistas.

### **3.2 Abordagem interpretativista**

As análises de dados desta pesquisa são conduzidas sob uma perspectiva interpretativista, que é uma abordagem de pesquisa que emergiu no final do século XIX, tendo Kant como um dos principais teóricos. Para Ribeiro, *et al.* (2023), “O interpretativismo se preocupa em entender a essência do mundo e do seu cotidiano pela perspectiva dos seus participantes”. Nesse sentido, a compreensão se dá a partir das impressões, experiência dos participantes considerando o contexto e as diferentes visões que os participantes têm acerca do tema explorado. Essa abordagem possibilita que o pesquisador faça comparações entre as entrevistas, outros fatores como: ambiente adequado para este trabalho, apoio da equipe gestora, disponibilidade de LDs/MDs por parte da instituição, entre outros.

Os diferentes contextos de atuação das docentes fornecem um olhar diversificado a respeito do tema em estudo, uma vez que, dentro dessa perspectiva, “o procedimento de investigação deve ser maleável, acessível para receber a visão dos atores pesquisados e sensível ao contexto da pesquisa que está sendo realizada” (Ribeiro *et al.*, 2023), por se tratar de pessoas que trabalham diretamente com o público de imigrantes. Ribeiro *et al.* (2023) pontuam que “Conforme a visão interpretativista, um fenômeno pode ser mais bem compreendido no ambiente em que ocorre e do qual faz parte, necessitando ser investigado numa perspectiva integrada”.

Dado que as participantes são profissionais que lidam diretamente com o público de imigrantes, essa abordagem se torna mais apropriada para obter os dados necessários para responder as perguntas desta pesquisa.

### 3.3 As sujeitas da pesquisa

No ano de 2022, foi criado um grupo intitulado de “Educação para Imigrantes”. Esse grupo era composto por profissionais que atuavam junto aos imigrantes, inclusive esta pesquisadora. O grupo foi criado por um responsável do projeto Educação para imigrantes da SEDUC, nele era possível trocar experiências, MDs e cursos desenvolvidos por outras instituições. Este grupo era formado por seis profissionais e foi através dele que convidei as entrevistadas para participarem desta pesquisa. Como fazia parte deste grupo, pude dialogar individualmente com cada uma das participantes, com o objetivo de encontrar uma colaboradora para a coleta de dados desta pesquisa. Para assegurar a integridade das participantes e os princípios éticos que uma pesquisa impõe, foi proposto que as participantes optassem por pseudônimos, sugerindo que escolhessem nomes de países que lhes fossem queridos, para que assim pudessem interagir mantendo a confidencialidade.

**Quadro 1** – Entrevista com as docentes de PLA (2023)

Pseudônimo	Idade	Quanto tempo na docência	Formação	Tempo atuando no Projeto	Público atendido (países)
França	33	Sete anos	Letras	Dois anos	Haiti, Venezuela e Congo.
México <sup>15</sup>	31	Nove anos	Letras	Nove anos	Haiti, Venezuela e Congo.

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas com as professoras.

As sujeitas da pesquisa são duas profissionais formadas em Letras que atuam como professoras de português como língua adicional no projeto de primeiro atendimento a imigrantes oferecido pela SEDUC em escolas em que há demanda de imigrantes.

<sup>15</sup> A entrevistada escolheu o codinome Brasil, mas para evitar confusões de quando me refiro ao país e à entrevistada, adotei o codinome México.

México tem 33 anos e trabalha no projeto de primeiro atendimento a imigrantes estrangeiros desde 2014. Tem graduação em Letras com habilitação em Português e Francês. É especialista em Educação de Jovens e Adultos em Estudos e Práticas de culturas. Iniciou sua carreira profissional em 2014 no projeto de primeiro atendimento a imigrantes estrangeiros e mantém seu cargo até o presente ano.

França tem 31 anos e trabalha com PLA desde 2022. Ela é graduada em Letras em uma instituição pública. Durante sua graduação, obteve uma bolsa integral para estudar *Lettres Modernes* na *Université Paris IV Sorbonne*, na França, onde dedicou dois anos aos seus estudos. Esse período no exterior resultou em uma dupla titulação devido às suas experiências em duas instituições acadêmicas. Atualmente, faz mestrado no Programa de Pós-Graduação em uma instituição pública. França deu início à sua carreira de docência em 2016, lecionando em uma escola particular de Educação Infantil, mas formou-se em Letras no ano de 2018.

### **3.4 Análise do perfil e das necessidades dos aprendizes**

A maioria dos imigrantes que chegaram ao estado de Mato Grosso são compostos por haitianos, embora tenha havido um aumento significativo de venezuelanos e congolezes. Após o desastre ambiental ocorrido em 2010, que deixou muitos mortos e desabrigados no Haiti, muitos haitianos vieram para o Brasil em busca de trabalho para garantir sustento próprio e dos seus familiares que permaneceram no Haiti. Por outro lado, os venezuelanos chegaram ao Brasil por motivos diversos, sendo um deles a crise política e econômica que os levou a buscar refúgio não apenas no Brasil, mas em vários países vizinhos. Essa situação está alinhada com o argumento de Grosso, que afirma que

Raramente alguém deixa o seu espaço de afetos se não tiver uma forte motivação que passa muitas vezes pela própria sobrevivência e pela melhoria das condições de vida, o que leva a uma mobilidade que afeta todas as áreas da vida de quem se desloca, principalmente na área laboral, pois nem sempre é coincidente entre o país de origem e o país da língua-alvo (Grosso, 2011, p. 66).

Grosso pontua que, por mais que existam múltiplas motivações para que uma pessoa saia de seu país, dificilmente alguém deixa seus familiares, bens, amigos apenas para se aventurar em terras estranhas, normalmente são motivados pela busca por trabalho, para dar e ter uma melhor condição econômica.

Atualmente, a composição do corpo discente nas escolas que atendem imigrantes em Cuiabá abrange estudantes de diferentes níveis de ensino, desde aqueles que estão em processo de alfabetização até aqueles que cursam ensino fundamental, médio e superior. A riqueza da diversidade presente em uma única sala de aula, que, muitas vezes, passa de três níveis de proficiência linguística, pode representar um desafio que exige estratégias diferenciadas do professor regente. Isso implica a necessidade de planejamentos ou MDs adaptados que deem conta de atender às distintas demandas de aprendizado desses estudantes imigrantes.

Ao chegarem ao país, os imigrantes buscam urgentemente aprender a LP, pois o domínio da língua é o primeiro obstáculo a ser superado por eles. Essa superação dá aos discentes autonomia para resolver coisas que eram vistas como simples e que, agora, estando em outro país, se torna difícil pelo não domínio da língua. Nessa perspectiva, os discentes costumam trazer dúvidas relacionadas às suas vivências e experiências linguísticas do cotidiano para a sala de aula, para que, assim, seus desafios com a LP diminuam. Porém,

[...] quando os adultos aprendem outra língua, é necessário grande empenho. Diversas variáveis podem influenciar esse processo, facilitando ou retardando seu desenvolvimento. Fatores emocionais, afetivos, empáticos, culturais e econômicos, por exemplo, podem motivar ou desmotivar alguém que esteja aprendendo um novo idioma (Santos, 2019, p. 20).

Além disso, existem estudantes que residem no Brasil há muitos anos, porém habitam comunidades onde predominam falantes da sua L1. Sendo assim, apesar de estarem aprendendo a língua em imersão, não a praticam, tornando o processo de aprendizagem mais lento, mesmo estando imersos à língua do país por um longo período. Santos (2019) define isso como imersão *parcial*, pois esses imigrantes convivem com familiares e amigos resultando na falta de integração com os nativos, ocasionando a esses estudantes pouco estímulo linguístico.

A próxima seção visa justificar a opção pelo método semiestruturado e de qual maneira essa escolha facilitará o acesso às informações pertinentes para esta pesquisa.

### **3.5 Método de pesquisa semiestruturada**

O método de pesquisa semiestruturado foi o método escolhido para essa pesquisa por não seguir um questionário, mas sim um roteiro de entrevista “ao qual o entrevistado não tem acesso, que orienta a relação interativa entre pesquisador e entrevistado” (Leitão, 2021, p. 9).

Para orientar as perguntas feitas às sujeitas, foi feito um roteiro de entrevista<sup>16</sup>, estruturado em uma lista de perguntas, o que permitiu estabelecer uma conversação fluida entre a pesquisadora e as participantes, tendo “flexibilidade quanto à ordem ao propor as questões, originando variedade de respostas ou até mesmo outras questões” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 73).

É comum que, durante a entrevista, outros assuntos que podem ter relevância para a pesquisa surjam. Nesse sentido, o método semiestruturado permite essa flexibilidade para reformular as perguntas e também para fazer outras que não precisam, necessariamente, estarem listadas no roteiro. Em consonância com Gerhardt e Silveira, Cunha diz que “as entrevistas semi-estruturadas partem de um roteiro inicial de perguntas pré-estabelecidas, mas é possível que o pesquisador altere as perguntas dependendo do que ocorrer durante a interação” (Cunha, 2007, p.72).

Seguindo as orientações do método, o roteiro foi elaborado seguindo um fluxo natural de uma conversa, respeitando a ordem dos temas que seriam tratados, pois “Apesar da aparente naturalidade, a entrevista é, portanto, uma técnica de coleta de dados sistemática, distinta de uma conversa intuitiva” (Leitão, 2021, p. 16). Esse método permite que o “entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 72).

### **3.6 A Entrevista**

A entrevista foi escolhida como fonte de obtenção de dados por ser “instrumento dinâmico, flexível e criativo, capaz de fornecer maior contribuição diante dos objetivos gerais e específicos a serem alcançados” (Miguel, 2010). Segundo Miguel (2010), “a entrevista não é simplesmente um instrumento neutro de pesquisa ou um método, entre outros, de coleta de dados, uma caixa preta cujo funcionamento seria óbvio e fora de questão.” Marconi e Lakatos (2003, p. 195) definem a entrevista como

[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

---

<sup>16</sup> O roteiro da entrevista está disponível na página 74.

Assim, a entrevista foi o método de coleta de dados mais indicado para a obtenção das informações necessárias para atingir os objetivos desta pesquisa. A entrevista do tipo despadronizada ou não-estruturada foi elencada por ser uma ferramenta em que “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 197).

No ano de 2020, comecei a fazer parte de um grupo de professores de PLE com 578 participantes de todas as partes do mundo, cujo nome é “Troca de Materiais de PLE 1”. Nele percebi que, entre as perguntas mais levantadas pelos participantes, estavam: Qual é o melhor LD para adotar com estudantes asiáticos, falantes da língua espanhola ou até mesmo para trabalhar com o Português como Língua de herança? Vez ou outra, aparecem professores desesperados buscando algum MD para aplicar no dia seguinte. Em uma enquete feita no grupo, fiz as seguintes perguntas que estão presentes no gráfico:

**Gráfico 1** – Maiores desafios enfrentados por professores de PLA



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas com professores num grupo de Whatsapp

É possível observar que os maiores desafios enfrentados pelos professores do grupo giram em torno das dificuldades em selecionar/adotar um LD e de adaptar/elaborar MDs para os diferentes níveis de proficiência existentes em uma sala de aula. Isso acontece, pois, normalmente, essas pessoas dão aula em escolas de idiomas, particular e universidades, o que gera uma busca incansável de MDs, pois o público é muito diversificado.

É preciso ressaltar que alguns desses participantes não possuem formação para a docência, mas, mesmo os que têm, sentem-se perdidos quando iniciam a dar aulas de PLA. Sabemos que esses desafios poderiam ser superados ou minimizados se houvesse nas instituições de ensino superior uma formação específica para contemplar essa área de ensino.

A inexperiência na área faz com que muitos professores tenham que “se virar” na organização do conteúdo a ser ensinado. Segundo o Dicionário Popular, a expressão “se virar” é o mesmo que arrumar um jeito de fazer alguma coisa<sup>17</sup>, mesmo não sabendo como fazê-lo. E é isso que muitos professores têm feito para atender esses estudantes, eles estão agindo intuitivamente sem uma abordagem teórica que se alinhe aos objetivos desejados.

Com base nas angústias e dificuldades que pude experimentar ensinando PLA para grupos de diferentes contextos e também na percepção que tive diante das aflições de meus colegas no grupo de *WhatsApp*, elenquei alguns pontos importantes para nortear as análises dos dados coletados:

- a) Importância da formação específica em PLA;
- b) Seleção/adaptação de materiais didáticos;
- c) Variação dos níveis de proficiência linguística entre os aprendentes;
- d) Diversidade linguística em uma sala de aula.

Com o propósito de analisar essas dificuldades, desenvolvi o seguinte roteiro para orientar as entrevistas realizadas com as professoras.

**Quadro 2** – Roteiro para entrevista com as docentes

### Informações gerais

<b>Sexo</b> ( ) Mulher ( ) Homem	<b>Idade:</b>
Cidade onde a professora(o) atua:	<b>Escola Pública</b> ( ) <b>Escola particular</b> ( )
Formação em Letras há quanto tempo:	
Possui especialização, mestrado ou doutorado:	
<i>Descreva seu processo formativo: graduação, cursos, pós-graduação:</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Não fez pós-graduação, por quê? Não quis continuar os estudos?</li> <li>+ Você acha que é necessário ter uma formação específica para dar aula de PLA?</li> <li>+ Você tem interesse em se especializar nessa área?</li> </ul>
<i>Quanto tempo você tem de prática de sala de aula? E outros cargos na escola, como coordenação?</i>	+ Antes de trabalhar com os imigrantes, você havia tido contato com algum estudante estrangeiro?
<i>Quando iniciou a dar aulas de PLA, você tinha experiência?</i>	+ Há quanto tempo?

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.dicionariopopular.com/se-virar/>. Acesso em: novembro de 2023.

<i>Durante sua graduação, você teve acesso a conteúdos relacionados ao ensino de Português para estrangeiros? como foi?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Você acha que deveria ter uma disciplina destinada ao ensino de PLA? Por quê?</li> </ul>
<p><i>Descreva como foi seu primeiro contato com os estudantes?</i></p> <p><i>Você notou diferença entre o ensino de português para estudantes estrangeiros e para nativos?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Se sim, quais foram?</li> </ul>
<i>Você vê diferenças na formação para língua materna e língua estrangeira?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Quais são as diferenças?</li> </ul>
<i>Como aconteceu de você começar a ensinar Português para estrangeiros?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Você achou que seria um desafio ou encarou sem medo?</li> </ul>
<p><i>Como você fez para preparar sua aula? Planejamento, currículo?</i></p> <p><i>Você teve alguma dificuldade?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Quais foram as principais dificuldades: material didático, gramática, línguas nativas dos estudantes.</li> <li>✚ Como você se organizava com estudantes de diferentes nacionalidades? Você usa o mesmo material ou são diferentes?</li> <li>✚ Você tem ajuda de algum intérprete?</li> <li>✚ Eles conseguem desenvolver as atividades que você propõe?</li> </ul>
<i>Como você lida com a diversidade de idiomas em uma mesma sala de aula? Você usa os mesmos materiais?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Quando o estudante não tem intérprete, como você faz para se fazer entender? Faz alguma ponte com o idioma materno dele?</li> </ul>
<i>A sala de PLA possui vários níveis de conhecimento da língua, como contemplar os vários níveis?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Você tem mais que um material em uma sala de aula?</li> <li>✚ Como você lida com estudantes que foram semialfabetizados em sua língua materna?</li> </ul>
<i>Você escolheu ou se apoia em algum material didático?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Por que você o escolheu?</li> </ul>
<i>Qual livro? Por quê? Você gostou?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Quais conteúdos, em sua opinião, não podem faltar em um livro didático de PLA? Por quê?</li> </ul>
<p><i>O que você gosta neste material, o que não gosta?</i></p> <p><i>Como o encontrou?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Você teve dificuldades em encontrar materiais destinados a esse público?</li> </ul>
<i>Se você preparou seu próprio material, como foi? Posso ver um exemplo?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Você se baseia em outros livros destinados a estrangeiros para elaboração do seu material? Quais?</li> <li>✚ Você considera necessário o ensino da gramática para se aprender um idioma? Por quê?</li> <li>✚ Vocês priorizam o ensino da gramática? Quais gêneros textuais não podem faltar?</li> </ul>

<p><i>O que você faz quando chega um estudante recém-chegado ao Brasil? Você dá continuidade ao conteúdo que está trabalhando com a sala ou desenvolve outra atividade para ele?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ É feito apenas um apanhado do que foi dado antes desse estudante entrar ou você segue o material independente da data que entre?</li> <li>+ Se sim, esse estudante consegue acompanhar seus colegas?</li> </ul>
<p><i>Como é o seu processo no início com um novo estudante: descreva para mim? Tem algum nivelamento? Prova de nível? Como você avalia os estudantes estrangeiros?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Quem elabora essa avaliação diagnóstica?</li> <li>+ Como é feito a classificação desse aluno?</li> <li>+ Quais são os critérios estabelecidos para se classificar um estudante em iniciante, intermediário e avançado?</li> <li>+ Quais são os conhecimentos necessários para que você libere um aluno para dar continuidade aos seguimentos posteriores?</li> </ul>
<p><i>Você recebeu algum material didático da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso?</i></p>	
<p><i>Há alguma formação específica para professores de língua estrangeira oferecido pela SEDUC? A coordenação da escola tem sabido orientar os professores de PLA?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Você já buscou se especializar na área?você acha necessário ou a vivência já te habilita?</li> </ul>
<p><i>Se fornece qual? Se não, a escola disponibiliza a impressão?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Você gostou do material? Tem dado resultado?você sai do material didático ou dá sequência ao conteúdo planejado?</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas com as professoras.

A modalidade escolhida foi a on-line em decorrência da disponibilidade das entrevistadas, pois permite uma maior flexibilidade na programação dos horários. A entrevista on-line dá “a possibilidade de o entrevistado estar em um espaço que ele mesmo habita cotidianamente” (Leitão, 2021, p. 9), sentindo-se mais à vontade para se expressar do que estando frente a frente. Foram consideradas também as possibilidades de as participantes se sentirem constrangidas, caso tivessem alguma informação sensível que gerasse algum desconforto estando em um lugar que elas não se sentissem à vontade. Como bem pontua Leitão, “Esse tipo de entrevista é especialmente interessante para pesquisas cuja conversa envolve muito constrangimento e um certo grau de distanciamento é desejável para motivar a participação e a espontaneidade” (Leitão, 2021, p. 7).

Gil (2008) pontua que a entrevista é um documento com maior flexibilidade do que as outras técnicas de coleta de dados na área de ciências sociais, pois pode ter categorias diferentes. Logo, quando estruturadas, elas “predeterminam em maior grau as respostas a serem obtidas;

ao passo que as menos estruturadas são desenvolvidas de forma mais espontânea, sem que estejam sujeitas a um modelo preestabelecido de interrogação” (Gil, 2008, p. 111).

Para conduzir a entrevista, o método semiestruturado permite a possibilidade de estabelecer uma interação entre entrevistado e entrevistador a fim de esclarecer possíveis dúvidas que possam ocorrer durante a entrevista, oportunizando “pedir esclarecimentos, interromper um ao outro, adicionar comentários espontâneos, de forma análoga a uma conversa cotidiana e coloquial” (Leitão, 2021, p. 7).

O convite para a realização da entrevista se deu de forma individual com cada uma das participantes via *WhatsApp*. Após conversar com cada uma delas, visitei a escola para apresentar a pesquisa e obter a autorização dos responsáveis para entrevistar as professoras designadas ao cargo. Coletando as assinaturas da gestão escolar, a documentação necessária foi providenciada para submissão ao Comitê de Ética.

O consentimento das participantes se deu de forma digital, via formulário on-line do *Google Forms* ao clicar na opção 1) eu concordo em participar da pesquisa, uma vez que as entrevistas também foram on-line. Após o aceite, uma via foi enviada para os e-mails das participantes e as entrevistas foram marcadas respeitando a disponibilidade de horários de cada uma. A primeira entrevista ocorreu com México e teve a duração de cinquenta e nove minutos, foi realizada por meio da plataforma de reuniões *Meet*. Já a entrevista de França durou trinta e cinco minutos, também utilizando a plataforma de reuniões *Meet*.

Na seção posterior, delinea-se melhor o contexto sociocultural da pesquisa que se desenrolou em escolas da capital de Mato Grosso, Cuiabá.

### **3.7 Contexto sociocultural da pesquisa**

Atualmente existem, em Mato Grosso, salas de primeiro atendimento a imigrantes nas cidades de Várzea Grande e Cuiabá. Porém, anteriormente, havia também atendimento em Sorriso e em Sinop. Em Várzea Grande, a demanda de imigrantes é pequena em comparação às escolas da capital, portanto há somente uma sala na escola Professora Adalgisa de Barros. Já em Cuiabá, cidade onde a procura é maior, existem quatro salas na E.E. Leovegildo de Melo, e na E. E. Prof. Heliodoro Capistrano da Silva há uma sala destinadas aos imigrantes. A maior parte dos estudantes são oriundos do Haiti e Venezuela.

Para geração de dados desta pesquisa, foram entrevistadas duas professoras que trabalham com imigrantes em uma das escolas do estado de Mato Grosso.

### **3.8 Análise e critérios**

Os dados gerados pelas participantes deste estudo foram analisados para responder à seguinte pergunta de pesquisa: Quais são os desafios encontrados pelas professoras de PLA em Cuiabá, Mato Grosso? Para buscar a resposta desta problemática, tem-se como objetivo geral compreender os desafios enfrentados pelas docentes no ensino-aprendizagem de PLA. Tendo como objetivos específicos:

- a) identificar os desafios enfrentados pelas docentes de PLA de Cuiabá, Mato Grosso;
- b) identificar quais soluções as professoras criaram para lidar com esse desafio;
- c) refletir sobre os desafios.

Após a realização das entrevistas, foi realizada a transcrição. A transcrição da entrevista com México foi realizada por um profissional especializado em transcrições. No caso da entrevista com França, inicialmente um aplicativo de transcrição de áudio foi utilizado e, em seguida, foram feitas as correções necessárias para garantir a precisão do conteúdo transcrito.

Em consequente, foi realizada uma leitura prévia dos documentos com o intuito separar os temas por assunto, essa marcação facilitou a análise comparativa das narrativas das duas participantes. Então, o próximo passo foi a execução das análises com base no referencial teórico desta pesquisa. Para tal propósito, o próximo capítulo apresenta a análise dos dados provenientes das entrevistas.

## CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E ANÁLISES

*E aí a gente ficava assim sem saber muito o que fazer, porque não tem uma regra assim sabe, a gente que tem que decidir pela vida do aluno, vamos dizer assim (França, 2023).*

Este capítulo tem como foco as entrevistas realizadas com professoras que atuam no ensino de PLA para imigrantes em Cuiabá, Mato Grosso. Os resultados aqui apresentados envolvem as narrativas das entrevistadas, cujo objetivo é aprofundar nos principais desafios que elas enfrentam/enfrentaram com o ensino-aprendizagem de PLA a imigrantes.

Essa análise tem como propósito oferecer uma visão geral do contexto da pesquisa e preparar o leitor para os resultados que serão apresentados.

### 4.1 Análise dos dados

As primeiras perguntas do roteiro da entrevista abordavam informações como idade, local de nascimento, formação e tempo de trabalho na área. Esses dados já foram apresentados na seção intitulada “Sujeitas da pesquisa”. Adiante, as perguntas subsequentes do roteiro são exploradas com o objetivo de compreender melhor os principais desafios enfrentados por essas professoras.

A análise das entrevistas se inicia com as perguntas relacionadas à relevância de possuir uma formação em PLA, visando minimizar os impactos decorrentes de não possuir formação específica.

### 4.2 Importância da formação específica em PLA

Nos capítulos anteriores, abordamos a importância de possuir uma formação específica ao se envolver no ensino de PLA. O primeiro impacto ao lidar com esse público ocorre, frequentemente, pela ausência de uma formação inicial e/ou uma preparação oferecida pelos órgãos responsáveis para atuar com os imigrantes. Os impactos iniciais ocorrem por não haver, também, uma reflexão prévia sobre algumas questões que, embora possam parecer evidentes, desafiam os docentes em seu primeiro dia de aula. Estão entre essas questões:

- Diversidade linguística e cultural dos estudantes;
- Variação nos níveis de proficiência linguística entre os aprendentes;
- Ausência de fluência em português (parece óbvia, mas não é);

- Comunicação por meio de intérprete (Crioulo-haitiano), considerando que, se o estudante tiver outra nacionalidade, não haverá intérprete para fazer essa intermediação linguística;
- Estudantes não-alfabetizados na L1.

Embora essas situações possam parecer óbvias, é comum que muitos professores, em seu primeiro contato com os aprendizes, sintam-se despreparados por não terem pensado nesses fatores que implicam ser professor de PLA. Os dias que seguem à primeira aula costumam ser marcados por dúvidas e angústias, em meio a buscas incansáveis por MDs que atendam os diversos níveis de conhecimento dos estudantes. Almeida Filho (2011, p. 73), sugere que “o ensino por conteúdo temático ou o ensino temático são a base para se iniciar um planejamento.” Para o autor, o gênero textual deve ser selecionado, para que, depois, respeitando o nível dos estudantes, a seleção dos MDs seja feita.

As entrevistas realizadas com México e França oportunizam o acesso a relatos reais que envolvem os desafios tão comuns aos profissionais de PLA. Com base nas vivências de seu cotidiano profissional, as professoras envolvidas na pesquisa compartilharam suas impressões e experiências em relação à importância de possuir formação específica na área de PLA. Em relação à formação, México enfatiza que “[...] *com certeza que precisa ter um curso específico (PLA) para que você possa trabalhar com esse público, que trabalhar, por exemplo, a língua portuguesa para estrangeiros*” (México, 2023).

México acredita que a inclusão de uma disciplina no currículo da graduação em Letras seria importante para preparar os profissionais para os desafios inerentes ao trabalho pedagógico com o ensino de PLA. Isso poderia também contribuir para atenuar os impactos linguísticos e culturais que podem ser encontrados em uma sala de imigrantes. A primeira situação que se é experienciada é a de não conseguir passar o conteúdo ensinado por não poder estabelecer uma comunicação com os estudantes, esse sentimento é o mesmo que os imigrantes têm em não conseguir fazer um pedido, uma pergunta, entre outras necessidades básicas do cotidiano. México pontua também que a formação universitária não prepara totalmente para a docência e não é apenas em termos de ensino-aprendizagem de PLA, mas também para as diversas realidades encontradas em uma sala de aula, pois

*[...] tem muita coisa que acontece depois que você sai da faculdade, que você vê que você não foi preparado pra isso, não só de trabalhar com o estrangeiro, mas trabalhar com o aluno, por exemplo, com deficiência, aluno com baixa visão. A faculdade não me preparou, eu não sabia que eu tinha que*

*pegar, um material, adaptar o material, ampliada o tamanho da letra. Eu não sabia nada disso, eu só indo na escola, trabalhando na escola pra eu poder aprender isso, mas na faculdade mesmo, eu não aprendi nada disso (México, 2023).*

Para ela, a universidade, por muitas vezes, não capacita os futuros professores para as múltiplas realidades presentes em uma sala de aula, como trabalhar com aluno com deficiência, adaptar materiais para alunos com baixa visão e com dificuldades na aprendizagem, entre outros. Sendo assim, esses desafios não se restringem apenas ao ensino PLA, mas também estão ligados ao trabalho com alunos que fazem parte do sistema de Educação Inclusiva do país.

A respeito do mesmo assunto, México recorda que, durante sua graduação, teve a oportunidade de fazer uma leitura de um livro que se tratava especificamente do ensino da LE. No entanto, esse contato se limitou a esse único momento, não tendo mais exposição ou aprofundamento do tema ao longo de sua formação acadêmica:

*Eu não lembro o nome do livro, mas eu só lembro do material que a gente leu e esse material falava sobre ensinar, mas só que na questão ele estava falando sobre a língua francesa, não português em si, você ensinar a língua portuguesa para estrangeiro, por exemplo. Então foi só isso que eu tive de contato assim, de falar texto mesmo. Agora, dá aula não, eu não tive essa (México, 2023).*

México, relembra que a leitura que ela fez a respeito do ensino-aprendizagem de LE focava no ensino da Língua Francesa e não era especificamente relacionada ao ensino de PLA. A respeito disso, Mello (2021) relata que há apenas quatro universidades brasileiras que oferecem essa licenciatura em PLA, sendo elas a UnB, Unila, UFBA e a Unicamp. É possível observar que, mesmo que alguns professores tenham feito leituras sobre o ensino de língua adicional, são poucos os que conseguem fazer a transposição para o ensino de PLA por, até então, não conseguirem visualizar a LP como uma língua adicional. O estágio supervisionado obrigatório para a conclusão da graduação em Letras contemplou, naquele momento em que México era estudante, apenas situações que englobavam aprendentes dentro de um todo sem considerar as particularidades decorrentes de lidar com realidades multiculturais e/ou de outras modalidades de ensino. Moita Lopes pondera que, atualmente

*[...] vivemos em um mundo multicultural e que essa multiculturalidade, para qual muitas vezes torcíamos/torcemos os narizes, está em nossa própria vida local atravessando os limites nacionais: os grupos gays, feministas, de rastafaris, de hip-hop, de trabalhadores rurais sem terra etc. (Moita Lopes, 2003, p. 15).*

Essa nova realidade amplia a perspectiva do que é ser professor na atualidade. Frequentemente, somos desafiados a repensar as nossas práticas de ensino, em decorrência das múltiplas identidades existentes em uma sala de aula. Essa multiplicidade nos revela uma lacuna profissional que deve ser preenchida na formação inicial e/ou formação continuada nas modalidades existentes.

Embora México considere importante uma formação específica, ela enfatiza que os desafios são uma constante para todos os professores, tanto da Educação Básica quanto em PLA. Ela reconhece que as diferenças entre ensinar PLA e português como L1 são evidentes, mas acredita que as barreiras que um educador enfrenta no ambiente escolar podem ser superadas, à medida em que se vai ganhando experiência na área. México, salienta que os conteúdos ministrados aos brasileiros são essencialmente os mesmos que são ensinados aos estudantes imigrantes. Para ela, a distinção está na abordagem e na forma como esse conteúdo é apresentado a eles. No entanto, em outra fala, ela reflete sobre algumas diferenças:

*[...] antes de ir pra escola, eu fiz estágio de língua portuguesa, né. Então, no estágio a pessoa já sabe lê, já conhece os alfabetos, já sabe tudo, a estrutura língua portuguesa, então eu não vou, eu não precisei fazer muita coisa. Agora com estrangeiro não, ele foi alfabetizado, mas ele não conhece o alfabeto português, então eu tive que passar o alfabeto, pra eles sabe, por que eles confundem muito, eles confundem muito a pronúncia do francês para português, então tive que fazer todo esse, no primeiro momento. Mas aí depois eu tive que trabalhar verbo que é uma coisa que eu não precisava trabalhar tanto com aquele que é nativo, com eles tive que trabalhar bastante verbo, pra que eles possam entender, por que tem coisa aqui no Francês é masculino, quando ele virá pro português já é feminino. Então tem que fazer todas essas diferenças e explicar para eles, então essa é a diferença pro português. Mesmo tipo, ano passado eu trabalhei com o Ensino Médio, é totalmente diferente no planejamento do ano passado, com o meu planejamento de hoje (México, 2023).*

Dessa forma, por mais que o conteúdo dado aos brasileiros e estrangeiros sejam relacionados ao mesmo idioma, as diferenças são grandes em comparação ao que se é passado aos estrangeiros. Informações que, normalmente, são característica do PLAc são colocados também no ensino de PLA, pois

Em um primeiro momento, quando alguém chega a um país para nele residir, seja por um período curto, seja para ficar por tempo indeterminado, é essencial que faça uma nova documentação, como o Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), por exemplo, no Brasil. Os imigrantes deparam-se com necessidades como encontrar um local para morar, procurar trabalho (no caso dos refugiados) e conhecer o funcionamento do sistema de transporte público, entre outras. Os problemas enfrentados envolvem, inicialmente, questões básicas de

sobrevivência e, pouco a pouco, transformam-se e passam a exigir conhecimentos socioculturais e sócio-históricos, por exemplo (Santos, 2019, p. 41).

Essas orientações são relevantes a eles e podem ser repassadas através de diversos gêneros discursivos. É preciso salientar que os estudantes estrangeiros não sabem como se apresentar, como agradecer ou cumprimentar entre outros vocabulários que são básicos e que só experimentamos quando somos crianças, no momento em que somos orientados por nossos responsáveis no que devemos dizer quando recebemos um agrado, entre outras coisas.

Desde a implementação do projeto de primeiro atendimento a imigrantes estrangeiros em 2014, houve diversas modificações a respeito da matriz do projeto. O professor regente, anteriormente, tinha que ser formado em Letras, mas, com a modificação, esse profissional foi substituído por um profissional formado em Pedagogia. Não é preciso dizer que não deu certo, é comum que um professor pedagogo trabalhe conteúdos relacionados a pessoas não-alfabetizadas ou em processo de alfabetização, essa troca ocasionou a desistência de muitos estudantes, pois ensinar “alunos adultos seguindo o mesmo processo de alfabetização em língua materna são equivocadas, pois cada uma situação envolve estratégias específicas de ensino e aprendizagem” (Santos, 2019, p. x). A falta de conhecimento por parte dos órgãos responsáveis causou um ano de perda a esses estudantes.

Durante a entrevista, México lembrou que, neste ano de 2023, ela prestou ajuda a uma professora que não tinha experiência e pode observar que a

*[...] primeira semana, ela ficava muito perdida. A outra falava assim – Gente, as vezes no meio da aula ela entrava e falava. – Fulano o que que eu tenho que fazer, como que eu faço, mas tem que fazer assim. Você percebia essa angústia dela, hoje não ela não faz mais isso. Já passaram o que dois meses, hoje não, mas no primeiro mês foi complicado (México, 2023).*

Para aqueles profissionais que estão iniciando, Santos (2019) propõe que preparem um questionário em uma língua franca, a fim de identificar se o aprendiz já teve contato com a LP, a quanto tempo está no país ou se já visitou, essas perguntas vão orientar esses profissionais em sua ação docente. Ademais disso, a aplicação de um teste de nivelamento para identificar o nível de proficiência tem o potencial de ajudar no planejamento das aulas e seleção dos MDs.

Atualmente, México já possui experiência na área e encara os desafios de uma forma mais tranquila em comparação ao início de sua carreira profissional. No entanto, ela percebe que, para aqueles que estão começando, os desafios são numerosos, no caso de sua colega, ela teve a sorte de contar com o apoio de profissionais dentro da mesma instituição, mas isso nem

sempre acontece. Contudo, para quem não dispõe de pessoas para auxiliar nesse momento inicial, as dificuldades podem persistir por mais tempo.

Acerca deste mesmo tema, a entrevistada França recorda que, após seu retorno da França, ela participou de um projeto de PLA oferecido por uma instituição pública e essa oportunidade de lecionar a estrangeiros reduziu o estranhamento inicial de lidar com esse público. França sugere que essa experiência anterior foi valiosa para a sua atuação como docente de PLA.

*Então, é eu acho que ajudaria bastante, porque eu tive durante o período da graduação, quando eu voltei da França, eu participei do Projeto Português Língua Estrangeira que tem lá na universidade. Eu fui ministrante do curso nível básico, pros alunos estrangeiros... (França, 2023).*

Essa explanação vem em concordância com o que México defendeu a respeito da importância de ser preparado através de disciplinas direcionadas ao ensino de PLA e/ou estágio supervisionado com esse público, para que, assim, esses profissionais possam direcionar suas aulas de forma a adaptar e inserir temas relevantes que venham a ajudar os estudantes a interagirem em sociedade. Do mesmo modo, Almeida Filho assevera que “A demanda por profissionais hoje em dia, num mercado de trabalho competitivo e exigente, faz-nos projetar um ensino para além da língua, focalizando temas específicos de interesse de nossos aprendentes” (2011, p. 68). O que reforça a ideia de que as universidades de formação superior inicial têm um papel de grande relevância nesse processo.

A formação específica habilita esses profissionais a conduzirem seu planejamento para garantir a inserção dos estrangeiros na sociedade. Por isso, os profissionais de PLA devem entender “não apenas da língua que ensinam, mas também dos temas e áreas de conteúdos reais disciplinares com os quais decidam trabalhar nos cursos” (Almeida Filho, 2011, p. 68). Schlatter e Garcez (2012) defendem a ideia de que a sala de aula de língua adicional oportuniza um ambiente em que os aprendizes expressam sua visão de mundo, proporcionando um espaço de execução de tarefas que colocam esses educandos em interlocução com as práticas sociais do dia a dia. França relembra a importância de ter tido contato com esse público na universidade.

*Na graduação, no curso de Letras, não, eu tive através do projeto que eu participei, mas eram poucos, eram três professores apenas e tinham dois voluntários que faziam os estudos com a gente. Vamos dizer que a cada semestre eram cinco pessoas só que tinham essa oportunidade de participar*

*desse grupo de estudos e do Projeto lá de língua estrangeira, mas nada ligados à graduação* (França, 2023).

A participação nesse projeto se limitava apenas a cinco pessoas, o que não contemplava toda a comunidade de futuros professores presentes na graduação de Letras. É preciso destacar que, assim como França participou do projeto desenvolvido por uma instituição pública do estado de MT, “há também diversas ações extensionistas na área de PLA que vêm desenvolvendo pesquisas sobre formação de professores, elaboração de material didático, metodologias de ensino, dentre várias pautas pertinentes ao tema” (Martins; Yonaha, 2021, p. 50).

Isso confirma a importância de termos mais universidades que ofereçam essa formação profissional ou até mesmo uma disciplina optativa. Assim como há na grade curricular das universidades disciplinas destinadas ao ensino de Libras, acreditamos que deveria também haver uma de PLA, visto que “A formação de professores é um ponto crucial, pois é a partir dela que haverá a ampliação de discussões e reflexões na área de PLE no Brasil, possibilitando, assim, desdobramentos positivos em diferentes âmbitos neste cenário de ensino” (Gondim, 2017, p. 37).

A ampliação de cursos de formação de professores de PLA pode resultar em um crescimento nos estudos e pesquisas sobre o tema, impactando diretamente na redução das dificuldades para os futuros profissionais, bem como no desenvolvimento de novos LDs para atuar em diferentes contextos de ensino. Essa especialização dará um maior aporte teórico para que os futuros professores trabalhem conteúdos que vão além dos conteúdos gramaticais, pois “Como sabemos, a língua não é um sistema de regras descritivas de seu uso e ensinada como fim nela mesma, ou seja, não podemos justificar bem um curso de natureza simplesmente metalinguística abrangendo gramática e vocabulário” (Almeida Filho, 2011, p. 68).

Apesar de haver diversas abordagens e estudos acerca da importância de se ensinar conteúdos direcionados às variações linguísticas, interculturalidade e gêneros discursivos de várias esferas sociais, ainda há lugares em que se prioriza o ensino do sistema de regras gramaticais. Almeida Filho (2011) revela que

Se o processo no qual estamos imersos e que co-construímos para aprender uma nova língua for marcado por uma preocupação fundante com a forma/ a gramática dessa língua, esses aspectos culturais não se revestirão de urgência comunicativa e no máximo aparecerão para ilustrar curiosidades culturais. A curiosidade cultural não raramente se apresenta como traço de exotismo, podendo resvalar para o estereótipo e daí para o preconceito, ficando longe os

valores da tolerância e/ou da compreensão, ambos potencialmente capazes de propiciar ações mais profundas de integração (Almeida Filho, 2011, p. 107).

Os conteúdos que estimulam o ensino sob uma perspectiva comunicativa e intercultural podem ser repassados por meio das metodologias escolhidas pelo docente que contemple as variações linguísticas, interculturalidade e gêneros discursivos. É preciso salientar que a metodologia eclética é essencial para um ensino linguístico plural (Fernandes, 2020).

Por isso, França argumenta que a inclusão de uma disciplina voltada para o ensino-aprendizagem de PLA no currículo da graduação em Letras pode ajudar a reduzir o impacto inicial de lidar com um público tão diversificado, bem como de combinar conhecimentos que favoreçam o ensino tanto dos conhecimentos linguísticos e culturais quanto a do sistema linguístico. Ela sugere que essa disciplina não precisa ser obrigatória:

*[...] mas pelo menos a optativa, né, porque eu acho que o ensino de Português como língua estrangeira no Brasil tem aumentado na procura e no interesse das pessoas, dos estrangeiros. O Brasil ele é portas abertas pros haitianos, pros venezuelanos. Então eu acredito que esse público estrangeiro, ele precisa de pessoas capacitadas pra ensinar a língua pra eles, a língua do país, que, no caso, é do Brasil. Então, eu acredito que sim, deveria ter mesmo que fosse optativo, para pessoas que se interessem por esse caminho da língua tivessem a oportunidade de se qualificar (França, 2023).*

Para ela, em decorrência de o Brasil ser um país que acolhe pessoas de diversas nacionalidades, essa área de ensino deve ser considerada como elemento importante na formação inicial de um professor, já que ela tem consciência da contribuição profissional que experienciou ao participar do projeto de ensino de PLA. Esse primeiro contato facilitou sua transição para o ensino de PLA sem grandes dificuldades, o que resultou em uma melhor atuação profissional.

França relatou que teve oportunidade de vivenciar a realidade de uma docente que começou a ministrar aulas a imigrantes sem nenhuma experiência. Ela presenciou as angústias e anseios dessa profissional, pois ela teve muitas dificuldades “*em desenvolver os conteúdos. Nós que já temos essas experiências temos um pouco mais de facilidade e a gente sempre ajuda ela.*” (França, 2023). O que fica evidente na fala de França é que, mesmo sem formação específica, cada uma delas colabora com a práxis pedagógica do grupo.

França relembra que, após passar em um concurso da SEDUC de MT na cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade<sup>18</sup>, situada a 522,2 km da capital Cuiabá, teve a oportunidade de lecionar para alunos estrangeiros. No entanto, mesmo com sua experiência durante a graduação, não observou nenhuma iniciativa por parte da instituição de ensino ou dos professores para atender os estudantes estrangeiros de forma diferenciada:

*[...] quando eu passei no concurso, eu fui para Vila Bela, eu passei para Vila Bela e lá tem os Chiquitanos e os Bolivianos, então eu tive contato com esses alunos, mas não tinha nada a respeito, assim ninguém nunca tocou no assunto sabe assim de preparar algo diferente que esses alunos que falavam a língua espanhola que chegavam ali na cidade, eles iam se virando sabe, assim a gente dava conteúdo e nunca teve um olhar voltado assim para esses (França, 2023).*

Ela atribui as reponsabilidades não só às universidades que formam profissionais da educação, mas também ao órgão responsável por proporcionar oportunidades de atendimento a esses estudantes. Ela acredita que, se houvesse alguma iniciativa proveniente desses órgãos, os profissionais seriam preparados para trabalhar com falantes de outras línguas, assim como estabelece a Resolução Normativa nº 002/2019- CEE/MT: “§ 6º É dever das Mantenedoras do Sistema Estadual de Ensino, sejam municipais e/ou estadual, garantir a formação continuada do professor de Língua Portuguesa, do professor integrador e do intérprete” (Mato Grosso, 2019, p. 3). A Resolução estabelece que é de responsabilidade dos municípios e/ou estado garantir a qualificação desses professores, essa iniciativa daria o suporte necessário aos profissionais para atuarem com esse público.

É preciso ressaltar que, quando iniciei minha participação no projeto, havia uma formação destinada a esses profissionais, porém, em decorrência da pandemia do Covid-19, nos anos subsequentes, não ocorreram mais formações presenciais, apenas algumas formações on-line foram oferecidas na Plataforma de cursos oferecidos pela SEDUC. Entretanto, elas nem sempre são suficientes, pois as especificidades do ensino de PLA são inúmeras. França notou que:

*[...] ano passado [2022,] chegou uma professora que não tem experiência e a gente percebe a dificuldades dela, né, em desenvolver os conteúdos. Nós que já temos essas experiências temos um pouco mais de facilidade e a gente sempre ajuda ela. Eu acredito que, se tivesse algo voltado pra isso ou uma*

---

<sup>18</sup> França passou no concurso na cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade e após seu estágio probatório, pediu remoção para a capital de Mato Grosso.

*formação que a SEDUC, fornecesse pra gente, e facilitaria muito mais nosso desempenho em sala de aula (França, 2023).*

Os cursos de qualificação beneficiam os professores e também os estudantes, garantindo uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo e diversificado. A formação para atendimento dos imigrantes deve contemplar não apenas àqueles que trabalham no projeto, mas também a todos os profissionais da educação. Diversas vezes, ouvi argumentos, como: eles têm que “**se virar**”, por que saiu de seu país? Eles não fazem nada na sala de aula, pois eu peço para resolver algumas atividades e eles ficam olhando para minha cara. A falta de conhecimento faz com que alguns profissionais não reflitam sobre a seguinte pergunta: Como vão executar algum comando sendo que eles não entendem o que foi dito? Falar devagar, usar outros sinônimos, mostrar imagens são alguns recursos que se pode usar para que esses estudantes entendam melhor o que está sendo passado pelo docente.

Diante dessa situação, observamos a importância de ter uma formação continuada para atuar com imigrantes em todas as áreas de conhecimento e não apenas aos que trabalham diretamente com o ensino de PLA. França diz que nunca pensou em se especializar nessa área, porque ela caiu

*[...] no projeto de paraquedas e, como eu tenho duas cadeiras, eu tinha que encontrar uma escola que tinha três períodos e eu tinha que pegar aula à noite e tentar fazer uma carga horária fechada por conta das disciplinas do mestrado. E aí quando eu ingressei no mestrado o meu projeto era sobre o processo, né, a prática dos professores de selecionar obras literária e suas dificuldades e tudo mais. E aí, quando a minha orientadora ficou sabendo que eu atuava nesse projeto, ela conversou comigo, né, e a gente decidiu trocar o tema e agora eu vou pesquisar sobre a políticas públicas e narrativa dos professores que atuam no projeto. Então, assim, agora sim que eu tô fazendo esse projeto que eu tô me interessando mais, é, mas eu nunca pensei nesse ponto de ter uma formação específica, mas acredito que é fundamental e que me ajudaria bastante aqui, pra atuar aqui no projeto (França, 2023).*

Após ser aceita no programa de mestrado, sua orientadora demonstrou interesse no projeto e sugeriu uma mudança de tema, uma vez que seu pré-projeto original não estava relacionado a esse assunto. Ela diz que foi a partir da escrita de sua dissertação que ela começou a refletir sobre ter um olhar diferenciado aos estudantes estrangeiros. Essa mudança acabou despertando seu interesse pelo ensino de PLA e, conseqüentemente, em sua especialização nessa área de ensino.

Os relatos das professoras corroboram com a necessidade de uma formação especializada nessa área, por isso:

A formação de professores é um trabalho contínuo que exige empenho e dedicação. Somente dessa forma eles podem se atualizar e se reinventar, para oferecer o melhor aos seus alunos. Quanto mais conhecimento tiverem sobre a língua, a cultura, vivências e as aspirações dos estudantes, mais chances terão de ajudá-los e de perceber diferentes modos de ver o mundo (Santos, 2019, p. 46).

Tal formação desempenha um papel fundamental na redução dos impactos associados à diversidade de identidades, nacionalidades e realidades culturais decorrentes do trabalho com estrangeiros, bem como na minimização das angústias e dúvidas que, frequentemente, acompanham essa área de ensino. Na próxima seção, as entrevistadas compartilharam suas experiências em relação ao primeiro dia de aula com os estudantes imigrantes.

### 4.3 Primeiro contato com os estudantes imigrantes

O primeiro dia de aula é um momento repleto de reflexão e dúvidas para qualquer professor. Questões como a realização de dinâmicas de apresentação ou simplesmente uma apresentação individual de cada estudante surgem no primeiro dia de aula. Além dessas perguntas, aparecem outras como “eles saberão como se apresentar?” e “eles entenderão minhas instruções caso eu proponha alguma dinâmica?”. Para compreender melhor esse primeiro contato, as entrevistadas compartilharam suas experiências. Começando com México, que relata sobre como foi o seu primeiro dia de aula com estudantes imigrantes.

*foi mais conversação, a gente dialogou bastante, para poder conhecer um ao outro saber, foi mais ou menos como se fosse sondagem, para ver o nível mesmo deles, em termos de conversação, mas não foi, eu confesso que estava com frio na barriga de medo né, mas aí quando cheguei na sala conversando a conversa foi fluindo, fluindo e foi de boa e hoje. Por exemplo, eu trabalho, com os imigrantes e o intérprete foi o quê? Um dos meus alunos. Ele está trabalhando comigo hoje como intérprete. Então, o primeiro momento a gente teve nas conversações, não teve assim aquela coisa de medo, eu tive medo em si, mas aí trabalhando conversando esse medo foi passando (México, 2023).*

No primeiro dia de aula, México optou por iniciar com uma conversa a fim de investigar o nível de conhecimento linguístico dos aprendizes. À medida em que as horas/aulas avançavam, a sensação de frio na barriga diminuía gradualmente. É preciso salientar que estamos falando de uma profissional que já trabalha com os imigrantes há algum tempo e que, mesmo assim, ainda se depara com elementos surpresas. No entanto, ela relembra que no início:

*[...] foi um choque, foi um choque de cultura, primeiramente, até em termos de língua, porque quando você fala, por exemplo, os imigrantes, a maioria que eu trabalhei são haitianos. Então, por mais que eu estudei o francês, é a mesma coisa que acontece em português, quando se fala, todos falam português, mas tem alguma coisa que é diferente, o sotaque é diferente, de cada país. Então é a mesma coisa que acontece, um francês, a forma como aprendi o sotaque, ele é um pouquinho diferente dos haitianos (México, 2023).*

México fala das barreiras linguísticas e culturais existentes em uma sala de imigrantes, tendo em vista que, apesar de sua habilitação ser em francês, muitos desses estudantes utilizavam o Crioulo haitiano como meio de comunicação. Atualmente, o Crioulo e o Francês são as línguas oficiais do Haiti, mas isso se deu apenas com a Constituição de 1987 daquele país, quando as duas línguas passaram a ter o mesmo status (Fonseca Matos, 2020).

Além disso, a entrevistada ressaltou que as distintas variações de sotaque frequentemente dificultavam a compreensão, uma vez que os haitianos, influenciados pelo dialeto local, apresentavam um modo de falar diferente em relação ao francês falado em Paris, o que dificultava a tentativa da docente de compreendê-los. Para México, deparar-se com diversidade linguística e cultural dentro de uma sala de aula foi impactante. Da mesma forma que ocorrem variações entre o português europeu e o brasileiro, essas diferenças também são perceptíveis na língua francesa. O fato de México escolher a palavra “choque” e a expressão “choque cultural” refletem as questões linguísticas e interculturais que tornam o ensino-aprendizagem de PLA muito mais complexas e desafiadoras. A respeito desse tema, Almeida Filho reflete que o ato de aprendermos uma nova

*[...] língua que queremos chamar de nossa também será sempre uma experiência cultural de compreendermos, amarmos, de querermos estar nela de certos modos em que ela se construiu e se expressa. No mínimo, quando a nova língua não for do nosso desejo espontâneo, mas necessária ou aconselhável, teremos de nutrir por esse caldo de cultura que ela transpira, pelo menos a tolerância (Almeida Filho, 2011, p. 40).*

Quando se trabalha há algum tempo com o ensino de PLA, é possível ver estudantes que estão há anos no Brasil e que não falam a LP por viverem em comunidades de falantes de sua L1 ou por terem resistência em aprender o idioma. Para Santos (2019, p. 27-28), “esse estranhamento pode gerar um sentimento positivo que implica a vontade de querer saber como é essa cultura, mas pode provocar medo da perda da identidade ou resistência ao que o país - ou os países - no qual a língua é falada representa sociopoliticamente”.

Todas essas realidades estão presentes e precisam ser levadas em consideração para que esse docente possa intervir através de metodologias diferenciadas com os estudantes. A respeito das dificuldades iniciais dos aprendizes, México aponta:

*Conversação, leitura e os verbos também, que eles tinham muita dificuldade. Aí eu trabalhava muito isso com eles. Então, na minha turma não teve assim, tantas dificuldades, os alunos, porque a maioria que já estava lá, já tinham um curso superior e alguns eram professores também. Então eu não tive tanta dificuldade, agora na terceira turma, a gente tinha muita, tivemos muita dificuldade com alunos e **têm alguns que eram resistentes a falar português.** (Existe também) [...] uma competitividade, quem é o melhor aluno. Então tinha alguns tinham essa vergonha de falar e falar errado, então já ficava naquela retenção de negação de falar e tinha que ter a paciência, de conversar, que a gente está aqui para aprender, então e se você falar errado, estamos pra aprender e você vai corrigir na próxima. **Mas, assim, tinha essa resistência** (México, 2023).*

Tudo isso impacta nas aulas e nos planejamentos elaborados pelos professores. Dessa forma, a abordagem que o professor escolhe para nortear suas ações pedagógicas não é a única responsável no processo de ensino-aprendizado de um idioma (Almeida Filho, 2015). Sobre o choque linguístico e cultural, Paiva (2014) cita Schumann para explicar as variações afetivas que impactam no ensino-aprendizagem de uma língua adicional. Para a autora, Schumann acredita que os adultos têm maiores dificuldades, “pois tem medo de parecer ridículo e de não conseguir usar as palavras adequadas” (Paiva, 2014, p. 54). A respeito do choque cultural,

Schumann (1978a: 32) define choque cultural como “a ansiedade resultante da desorientação encontrada ao se entrar em uma nova cultura”. Ao se inserir nesse novo grupo, atividades consideradas rotineiras na cultura do aprendiz, agora, podem demandar mais energia e causar estresse, ansiedade e medo, interferindo negativamente na aprendizagem da língua (Paiva, 2014, p. 54).

Isso confirma que as várias situações que influenciam o ensino-aprendizado devem ser levadas em conta para que esses aprendizes sejam melhor entendidos. Além disso, temos outras implicações a respeito dos aprendizes como:

[...] variáveis de idade, nível educacional, capacidade, limitações, nível de proficiência, objetivos, *back-ground*<sup>19</sup> linguístico e cultural. Em relação à escola, devemos considerar os materiais e equipamentos disponíveis e a qualificação do professor. Além disso, ainda há enorme diferença entre

---

19 Conjunto do que influencia o modo como alguém se porta, vive; meio, educação, base, formação, experiência: atos influenciados pelo seu background. Fonte: <https://www.dicio.com.br/background/>. Acesso em: janeiro de 2024.

contextos nos quais a língua é falada e outros em que há poucas oportunidades de comunicação (Paiva, 2014, p. 21).

Observa-se que ser professor de PLA não é um desafio fácil de ser superado, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem de uma outra língua leva em consideração algo que vai além das ações pedagógicas, mas também o contexto educacional, afetivo e motivacional do público envolvido. México relembra que a origem do projeto foi através dos questionamentos de uma professora que, ao observar estrangeiros na cidade, percebeu os inúmeros desafios que eles enfrentavam em seu cotidiano. Foi quando, impulsionada por essa professora, México e outras pessoas iniciaram a busca ativa desses imigrantes para que eles se matriculassem na escola para ter um ensino direcionado a eles. Nesse momento, os imigrantes

*[...] tinham dificuldade principalmente em questão do trabalho. Às vezes tinha uns que trabalhavam e, quando chegava o final do mês, o patrão passava um documento, a pessoa assinava e não recebia um centavo. Então, ela começou a pensar que, porque não fazer um projeto de educação para imigrante, onde você vai ensinar eles o português para que possam entender, quando patrão passar documento, qualquer outra coisa, para que eles possam ler e entender o que está escrito antes de assinar (México, 2023).*

Este relato ilustra a triste realidade enfrentada por muitos estrangeiros que, frequentemente, recebem remunerações inferiores ao desempenhar funções equivalentes à dos nativos. Essa situação é lamentável e ocorre com frequência em diversas cidades, nas quais a vulnerabilidade dos estrangeiros é explorada em benefício próprio.

Em consequente, França compartilha como foi o primeiro dia de aula, destacando que esse primeiro contato não foi marcado por medo ou insegurança.

*Eu não fiquei insegura, porque eu já tinha a experiência né, [...] assim eu vim bem tranquila assim eu já ouvia falar muito bem dos alunos haitianos quando eu cheguei aqui (na escola) a primeira coisa que as coordenadoras faziam era falar que: você vai amar é um público maravilhoso, são pessoas que querem aprender e então eu vim bem tranquila e não tive nenhum receio enquanto a isso (França, 2023).*

França não teve grandes dificuldades em seu primeiro dia, pois o ensino de PLA não era algo novo para ela. Posto isso, ela pôde enfrentar esse desafio de uma forma mais leve. O que a deixou impressionada, em seu primeiro dia, foi

*[...] a dedicação deles, são alunos muito interessados, muito envolvidos, muito educados, então assim eu costumo falar que o projeto é o céu na terra*

*pro professor. É o aluno ideal que a gente procura, né. É o aluno que tem interesse, que respeita gente, né, e que apesar das dificuldades que é o cansaço que eles chegam aqui muito cansados, mas a gente ainda vê que eles tiram uma força para poder aprender (França, 2023).*

Para França, a dedicação e o esforço demonstrados por esses aprendizes nas aulas é algo verdadeiramente inspirador. É sabido que a imigração traz consigo uma série de desafios, incluindo desemprego, dificuldades de acomodação, alimentação e questões documentais impostas pelo país que o recebe. Além disso, Silva (2017, p. 60) pontua que

Diferente de outros processos migratórios, as condições vulneráveis do grupo de haitianos apontam para a necessidade de um acolhimento pedagógico diferenciado no ensino/aprendizagem da língua. No âmbito social esses imigrantes, muitas vezes, não desfrutam das mesmas oportunidades de outros grupos, não há facilidade de inserção social e realizam trabalhos manuais, com uso da força física que, por vezes, não demandam a utilização direta do idioma.

Ademais, eles enfrentam a distância de seus familiares e o cansaço comum a grupos de trabalhadores que iniciam sua jornada de trabalho muito cedo. É comum vê-los chegar à escola exaustos, com fome e, por vezes, tristes devido às dificuldades que enfrentam em seu dia a dia. Sem embargo, mesmo diante desses desafios, os alunos demonstram força de vontade ao comparecer às aulas, pois eles veem o aprendizado de LP como um degrau para a sua ascensão profissional no país e conseqüentemente para conquistar uma melhor condição econômica para si e seus familiares.

Através de atividades que exploram a parte escrita e oral desses estudantes, é possível conhecer as motivações que os levam a não desistir, pois muitos deles deixaram seus afetos no país de origem com a promessa de retorno ou de trazê-los para junto deles, fazendo com que eles busquem uma profissionalização mesmo diante das adversidades e cansaço do dia a dia. A próxima seção tem como pauta os desafios de se planejar uma aula para estudantes estrangeiros como foco nos interesses e especificidades dos estudantes.

#### **4.4 Seleção/adaptação de materiais didáticos**

Atualmente, podemos dizer que vivemos um momento de esplendor em comparação aos anos em que não se tinha LDs destinados aos estrangeiros. Hoje em dia, temos uma ampla gama de LDs no mercado editorial para o ensino de PLA, no entanto os desafios de se adaptar MDs ainda são recorrentes no cotidiano dos professores, uma vez que

O perfil dos alunos deve ser cuidadosamente estudado antes e durante o planejamento das aulas. Quanto mais informações sobre as necessidades e os interesses dos estudantes, haverá mais possibilidades de explorar assuntos que lhes sejam úteis e, com isso, tornar os encontros momentos importantes de conhecimento (Santos, 2019, p. 45).

Frequentemente, é preciso avaliar a qualidade e a relevância do MD disponível e adaptá-lo para atender aos objetivos de ensino e as especificidades dos aprendizes. Em sua declaração, México destacou que, no ano de 2014, a falta de LD representou um grande desafio para as docentes regentes. Ela menciona que

*Foi um choque, mas, assim, um grande desafio naquele momento, foi a questão do material, porque não tinha muito material, [...] e outra, a gente não sabia nem o nível do aluno. Qual o nível do aluno? Em termos de língua, de linguagem. O que que o aluno sabia de língua portuguesa? Porque uma coisa é você conversa com seu amigo na rua, você vai aprender aquele português, Ok! Mas e aí na escola? Como você vai ensinar esses alunos? E tínhamos níveis totalmente diferente, tinha alunos nível superior, tinha aluno com ensino médio e tinha aluno que já tinha ensino fundamental, começou e nem terminou e tinha alguns que não foram alfabetizados (México, 2023).*

México, assim como muitos professores de PLA no início da carreira docente, compartilha o quão angustiante foi o processo de encontrar um LD que pudesse servir como guia em seu planejamento. Quando se inicia nessa carreira, não sabemos por onde começar e o LD auxilia nesse processo de planejamento, mas, quando há uma diversidade de público, essa dificuldade se torna mais intensa e árdua, exigindo uma longa dedicação para a preparação das aulas, em razão de que dificilmente “[...] o material abrace uma grande quantidade de diferenciais, sendo parcialmente adequado para um grupo, mesmo turmas homogêneas, considerando as línguas faladas pelos aprendizes, são heterogêneas em algum ponto” (Fernandes, 2020, p. 71).

Desse modo, mesmo quando há uma turma homogênea, o LD nem sempre dá conta de abraçar todas as particularidades dos estudantes. Além disso, temos também as questões religiosas e culturais que muitas vezes causam desconforto durante as aulas como: não querer participar das aulas que envolvem a compreensão auditiva através de músicas (por questões religiosas), não querer participar das culminâncias oferecidas pela escola, se recusar a participar de debates em que se tem que falar de algo considerado particular. Por isso,

[...] é preciso ter cuidado com apresentações de vídeos ou textos que contenham comentários ou alusões a assuntos delicados, como, por exemplo, o nazismo, pois alunos alemães podem sentir-se constrangidos. É possível que muitos não [...] se importem, mas os professores devem ser cautelosos. Com estudantes provenientes de países em guerra, é necessário estar prevenidos, pois algum comentário ou mesmo um desabafo pode surgir (Santos, 2019, p. 103).

São inúmeras as questões que devem ser ponderadas para não invadir o espaço desses aprendizes, é claro que todas essas questões devem e podem ser conversadas com os estudantes para que exista um meio termo. Além da diversidade cultural, há também o desnivelamento de escolaridade dos alunos, variando desde os não-alfabetizados, até os que possuem formação em nível superior.

*Esse que é um problema (de atender alunos não-alfabetizados). Porque, esses alunos que aparecem, que não foram alfabetizados, eu só tive uma que falava português muito bem, tem algumas dificuldades, mas ela falava português você conseguia dialogar bem com ela. A questão é que ela não foi alfabetizada, aí para trabalhar com ela, eu não precisava de intérprete, eu mesma conseguia ensinar, falar com ela, passava o conteúdo, ensinava o que ela tinha que fazer, ela fazia de boa. Agora os que não falam e não foram alfabetizados esse você precisava o tempo todo do intérprete ficar do lado, para você poder explicar, para a pessoa poder fazer, esse é mais complicado, muito mais complicado. E assim, o grande desafio é que esses que não foram alfabetizados, são já as pessoas de idade, que trabalha, às vezes por conta do trabalho, acaba desistindo, **deixando de ir no curso, eles faltam bastante**, por conta do trabalho. As vezes saem cansados do serviço e não vão, vão numa semana, às vezes faltam duas vezes ou três vezes. Então isso acaba dificultando bastante o processo (México, 2023).*

Vemos que, no relato, México aponta dificuldades que vão além de sua formação, já que ela não é alfabetizadora. Enquanto docente de PLA, também tive uma experiência parecida com alunos não-alfabetizados, o que me impulsionou a buscar uma segunda licenciatura em Pedagogia, para que pudesse alfabetizar esses alunos quando fosse necessário. Por isso, Leffa sinalizou que ser professor de PLA “[...] envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula” (2001, p. 354). Além disso, as professoras tinham que lidar com a infrequência desses estudantes, devido à jornada de trabalho longa e cansativa, o que prejudicava a progressão contínua dos conhecimentos repassados a esses aprendizes não-alfabetizados.

México relembrou “*que depois de muita **sofrência** que a gente conseguiu descobrir, aquela, o livrinho que é de..., aí! O Pale*”<sup>20</sup>. O *Pale* é uma cartilha que possui as principais informações sobre o Brasil, bem como formas de cumprimentos, os dias da semana e nomes de comidas, entre outros, como ilustrado na Figura 6:

**Figura 6** – Pou nou kòmanse (Para começar...)

KREYÒL	PORTUGUÊS
Bonjou	Bom dia
Bonswa (aprè midi)	Boa tarde
Bonswa (aswè)	Boa noite
Kòman ou ye ?	Como vai ?
Èske ou anfòm ?	Tudo bom? ( <i>repòns: Tudo!</i> ) <i>oubyen</i> Beleza? ( <i>repòns : Beleza!</i> )
Mwen byen	Estou bem.
Kòman ou rele ?	Como é seu nome ?
E ou menm ?	E você ?
Mwen rele...	Meu nome é...
Ki nasyonalite ou ?	Qual a sua nacionalidade ?
Nan ki peyi (ki kote) ou soti ?	Você é de onde ?
Mwen soti Ayiti.	Eu sou do Haiti.
Mwen se ayisyen.	Eu sou haitiano (haitiana).
Kòman yo rele vil ou soti a...	Qual o nome da sua cidade ?
Ki lang ou pale ?	Você fala quais linguas ?
Mwen pale kreyòl, franse, panyòl ak anglè.	Eu falo crioulo, francês, espanhol e inglês.
Ki laj ou ?	Quantos anos você tem ? <i>oubyen</i> : Qual a sua idade ?
Mwen gen 24 ane.	Eu tenho 24 anos.
Mwen byen kontan rekonèt ou.	Muito prazer.
Mwen sonje fanmi mwen.	Estou com saudades da minha família.

**Fonte:** (Augustin; Miriam Spezia; Emilio, 2012, p. 07)

Essa cartilha era usada com aqueles estudantes que chegavam no meio do ano e com aqueles que não tiveram nenhum contato com a LP. É notável que essas angústias ainda persistem nos dias de hoje, com salas em que há estudantes de todos os níveis de escolaridade. Além de ser cada dia mais latente a necessidade de haver universidades que ofereçam a formação em PLA, ainda é preciso encarar a pouca experiência dos docentes ao que se refere à elaboração e/ou adaptação de MDs, por exemplo. Gonzales (2015) reflete que a elaboração de MDs implica em desenvolver uma habilidade que tende a ser “específica e desafiadora”, além de ser uma prática pouco trilhada nos cursos de Letras do Brasil.

<sup>20</sup> Ann Pale Potigè de Rwolds Augustin, Miriam Spezia e Emilio Travieso que possui algumas informações práticas sobre o Brasil para haitianos. Disponível em: [http://acesso.mte.gov.br/data/files/8A7C812D3BAA1A77013BB9E601FF6D48/2%20-%20CARTILHA%20KREYOL\\_PORTUGUES.pdf](http://acesso.mte.gov.br/data/files/8A7C812D3BAA1A77013BB9E601FF6D48/2%20-%20CARTILHA%20KREYOL_PORTUGUES.pdf). Acesso em: dezembro de 2023.

México relembra que, no início, elas não tinham nenhum LD que as ajudasse no planejamento das aulas e, em meio a buscas incessantes por algum material pedagógico destinado aos estrangeiros, ela encontrou.

*E pesquisando na internet, a gente conseguiu achar um material, que era de universidade de, acho que era de Paraíba. Tinha só básico, esse material. E uma das intérpretes que chegou aqui, veio no mesmo programa que a PEC-G – Estudantes de Convênio de Graduação. Só que ela ficou um ano em Curitiba, estudando pra prova de Celpe-Bras. Aí, ela lembrou que quando ela chegou aqui, ela precisou aprender o português, mas só que ela já não tinha mais o material, aí ela teve que pedir de um colega que estava ainda lá, para poder mandar um material e a gente pegou esse material começamos a olhar para planejar a aula. Mas o material mesmo em si para trabalhar, não tinha (México, 2023).*

México relata as dificuldades que teve para encontrar um MD que a ajudasse na preparação das aulas. Os desafios de ter que adaptar materiais para os diferentes níveis de proficiências/escolaridade dos alunos e lidar com alunos não-alfabetizados aparecem no primeiro dia de aula. México, ao relatar o dia a dia da prática pedagógica, nos contou que na tentativa de unificar os diferentes níveis em salas separadas, as professoras dividiram as salas por nível de conhecimento, porém elas tinham que se dedicar a três salas mesmo contando com duas docentes. É possível imaginar a angústia de cada uma delas para preparar a aula, o MD, as avaliações e ir de um lado para o outro para atender três salas. Isso se tornou possível em decorrência do grande número de estudantes matriculados. “[...]o público era grande, tinha muita gente. Eu acho que na lista, tinha mais de cem alunos, tinha mais de cem alunos, as turmas eram lotadas. Lotadas!” (México, 2023).

Essa superlotação se deu em decorrência da chegada em massa dos imigrantes. Entre os anos de 2012 a 2019, somente pela Pastoral de imigrantes, estima-se que cerca de 5.000 haitianos passaram por Cuiabá (Fonseca Matos, 2020). Em razão disso, a demanda de haitianos era numerosa na capital de Mato Grosso. Na escola em que México trabalhava, houve essa divisão de alunos por níveis de conhecimentos. A logística de atendimento era feita da seguinte maneira:

*[...] era duas professoras para dar conta de três salas. Cada uma dava conta de duas salas. Tinha, no primeiro momento, a outra professora entrava numa sala, que era nível básico, depois, no horário do intervalo, a gente trocava, passava conteúdo para esse grupo, enquanto estão fazendo com intérprete ajudando, você ia para outra sala, onde não falavam praticamente nada de português (México, 2023).*

É possível imaginar o quão desgastante e cansativo devia ser para as profissionais que trabalhavam com os imigrantes nesse momento. Porém, o desejo de atendê-los era mais forte do que os obstáculos enfrentados. Nesse momento, as duas docentes e o intérprete se dividiam para atender às três salas. Vale ressaltar que essa divisão foi possível devido à alta demanda de estudantes, porém, em outras escolas do estado, não era possível essa divisão. Dessa forma, os docentes precisam encontrar estratégias para lidar com a disparidade de níveis em uma única sala de aula.

No ano de 2022, a SEDUC iniciou a implementação do Sistema Estruturado de Ensino que “[...] é uma forma planejada e estruturada que conecta o livro didático, a plataforma digital, a formação dos professores, a avaliação e a assessoria pedagógica (Circuito de Gestão da Aprendizagem) em uma grande estrutura de ensino” (Mato Grosso, 2022, p. 9). Porém, até o presente ano, os imigrantes não foram contemplados com nenhum LD, sendo assim, fica na inteira responsabilidade dos professores a busca pelo conteúdo a ser trabalhado com esse público.

*Apesar de que, por exemplo, SEDUC fez questão de materiais estruturados, mas nesses materiais estruturados não incluiu o estrangeiro, não tem livro para eles, não tem. Não é só hoje, desde o começo mesmo não teve e até hoje não, mas hoje a única diferença é que eles fizeram uma emenda, onde deram sugestões de conteúdo para trabalhar com os alunos, essa é a única diferença só (México, 2023).*

Dessa forma, as profissionais dependem da gestão escolar para a impressão dos MDs selecionados. Quando a escola disponibiliza as fotocópias a esses alunos, é mais fácil, mas há outras implicações como impressora inoperante ou sem tinta, além da não autorização da equipe gestora para fazer essas impressões, dificultando ainda mais os atendimentos. O material estruturado de LP não possui o ensino direcionado aos imigrantes. Sobre essa temática, México justifica os motivos pelos quais ela não usa esse material.

*Não, porque, por exemplo, quando eu trabalho com básico, se o aluno não sabe nem o verbo ser, não conhece a estrutura do alfabeto em português, não tem como eu trabalhar materiais estruturados com eles, porque com eles eu tenho que fazer uma adaptação quase de tudo, eles não conseguem trabalhar com materiais estruturados. Eu acho que é tanto que só tem materiais estruturados para alunos brasileiros, porque imigrante não tem. Até pra EJA tem, mas para os imigrantes não. O material da EJA talvez daria, mesmo assim, o professor teria esse trabalho de fazer um trabalho fora do material estruturado, pra poder adaptar (México, 2023).*

Vemos que a tarefa de adaptar é uma constante na vida do profissional de PLA. Como os desníveis de proficiência são grandes entre os estudantes, torna-se inviável, ou até mesmo impossível passar conteúdo no quadro para estudantes do nível iniciante, intermediário e avançado ao mesmo tempo. México reflete que tem havido uma evolução no que se refere ao ensino de PLA, tanto a respeito de ter mais LDs disponíveis no mercado editorial, quanto na organização de uma ementa destinada a esse público pela Mantenedora responsável.

*Para estrangeiro, antigamente era muito mais complicado. Hoje não, hoje tem materiais. Hoje, a gente já encontra muitos materiais. Até esse ano mesmo, SEDUC fez uma ementa pela primeira vez. É, eles fizeram uma ementa, colocaram, deram sugestões de materiais, deram sugestões de conteúdo para trabalhar com alunos, as habilidades que era uma coisa que eu nunca tinha visto, é a primeira vez. Então antigamente você trabalhar com estrangeiro era bem mais complicado em questão de materiais, hoje não (México, 2023)*

Apesar de ainda haver algumas dificuldades, ao longo do tempo, tem-se observado avanços no ensino de PLA, tanto por parte dos profissionais quanto dos órgãos responsáveis. O relato de México não se difere do de França acerca de MDs, ela diz que o principal desafio:

*[...] foi os materiais didáticos, com a língua eu não tive dificuldades, pois eu falo francês e com os **alunos que não foram alfabetizados** porque eles falam só o Crioulo e aí, ano passado, aqui na escola, tinha intérprete para três turmas e eu fiquei sem intérprete, por eu falar o francês eu acabei ficando sem. Não tinha mais ninguém na lista lá para ser contratado e eu fiquei sem intérprete. **Quem me ajudava eram os próprios alunos que entendiam um pouco do francês e iam traduzindo a aula** (França, 2023).*

França é fluente na língua francesa, por isso não teve dificuldades de comunicação com discentes que falavam o francês, mas ressaltou que o desafio começou a aparecer com os alunos que não eram alfabetizados na L1, pois eles falavam apenas o Crioulo. A ajuda, muitas vezes, vinha dos próprios estudantes.

Nessas condições, o fato de haver no mesmo grupo pessoas com diferentes níveis de conhecimento do idioma local poderá contribuir para que a aprendizagem se constitua de forma colaborativa. Assim, os colegas conhecem algumas expressões e um pouco do vocabulário podem ajudar os que são iniciantes (Santos, 2019, p. 43).

Santos (2019) vê essa prática da professora como um ponto positivo no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. É preciso destacar que não são todos os haitianos que

falam francês, normalmente, eles se comunicam apenas pelo dialeto local. Sendo assim, ela tinha que contar com a ajuda dos próprios alunos para intermediar essa comunicação, já que, naquele momento, não havia intérpretes para todas as salas. É requisito, para a contratação de intérprete de Crioulo, ter Ensino Médio reconhecido no Brasil, portanto não há profissionais o suficiente para ocupar esse cargo, já que não possuem diploma reconhecido no Brasil. Como o público é grande, a professora usa de vários métodos e recursos para ser entendida pelos aprendizes.

*Porque nessa hora professor tem que virar tudo, né? Eu vou falar. Porque o que eu falo para eles falo - Olha, não fique presos que tem que esperar um intérprete fazer tradução, eu vou lendo o texto e vou parágrafo por parágrafo, palavra tal, vocês sabem o que que é isso? Aí eu dou exemplos, se eu tiver o computador, eu já vou para meu computador, já ligo o computador e já mostro a imagem. Aí, eles já conseguem saber o que é. Eu estou trabalhando com eles desse jeito, para poder facilitar, mas tem alguns, assim que eu preciso muito da ajuda de intérprete pra poder facilitar. Às vezes, eu vou dando texto, coloco todo mundo para a ler. Inclusive, o aluno que chegou agora, eu ponho para ler também, **mas aí no final da aula, com esse aluno eu fico mais tempo, os outros acabam indo embora pela questão do ônibus, aí a aluna fica um pouquinho, aí eu dou outros conteúdos eu que já tinha dado o para outros e explico pra ela** (México, 2023).*

O relato de México ilustra as dificuldades comunicacionais existentes em um ambiente educacional multilíngue. Essa realidade ressalta a necessidade deste professor dominar ao menos uma outra língua, pois nem sempre há a disponibilidade de intérpretes para essa função, por isso

Frisamos a importância de os professores conhecerem outros idiomas ou pelo menos vivenciarem situações de aprendizagem de línguas, entre elas as distantes do português. A leitura de livros sobre experiências culturais em outros países também é muito bem-vinda para quem pretende trabalhar com estrangeiros. Isso contribuirá para uma visão mais ampla sobre outros países e outras culturas (Santos, 2019, p. 46).

Santos (2019) revela algumas contribuições que podem ajudar os professores que pretendem trabalhar ou trabalham com estrangeiros como: conhecer melhor a cultura dos estudantes e também da nossa, para que, assim, os impactos culturais diminuam. Em relação aos MDs, França disse que

*Ano passado a gente teve um pouco mais de dificuldade, aí, esse ano, como vieram outras professoras, a gente foi juntando o material. Tem até uma quantidade de materiais, né, mas como eu te falei nem tudo é interessante a*

*gente tem que ficar olhando olha um olha o outro vai selecionando os conteúdos” (França, 2023).*

A entrevistada fala das dificuldades enfrentadas no ano anterior, pois a busca de materiais era incessante, mas, com a entrada de mais professoras no projeto, elas puderam compilar MDs, possibilitando uma troca entre elas:

*Então nós temos um drive, né, que nós professores juntamos ali para colocar todos os materiais que a gente encontra interessante no ensino de língua portuguesa como língua estrangeira, porque desses montes de materiais que a gente vai encontrando a gente vai separando e juntando coisas que tem a ver sabe com a realidade dos nossos alunos, porque, por exemplo, tem livro lá que traz cardápio dum restaurante de comidas assim que nem às vezes nós que somos brasileiros nunca comemos, né. E pra eles assim, não têm a necessidade assim de perder tempo entre aspas, nesse momento que eles têm emergência de aprender a língua com essas coisas que eu acredito que seja um pouco mais cultural. Agora com o nível avançado eles têm oportunidade né na sala avançada. Eles trabalham mais essa questão dos aspectos culturais do Brasil (França, 2023).*

Essa ação de compartilhar os MDs amenizou as buscas incansáveis por parte das profissionais, pois elas dedicavam muito tempo na seleção do que trabalhar, restando mais tempo para planejar a maneira como iriam trabalhar o conteúdo selecionado. A respeito do planejamento, França detalha:

*Então, eu planejava as aulas, né. Sempre eu procurava livros em PDF na internet, porque o projeto não tem material didático, é a gente que tem que preparar as aulas. E, no começo, no início eu comecei com vocabulário, cumprimentos, números, coisas básicas. E aí eu fui percebendo as dificuldades deles e aí eu ia preparando de acordo como apresentando, eles iam apresentando as dificuldades e necessidades. **A maiores dificuldades que eu encontrei foi a falta de material que não tem material específico para esse público e até os materiais de português para estrangeiros que a gente encontra a gente tem que selecionar bem o conteúdo, porque, muitas vezes, não condiz com a realidade desses alunos** (França, 2023).*

Ela ressalta que a maior dificuldade foi a adaptação e seleção dos MDs, isso é uma tarefa que demanda muitas horas de trabalho, pois não é apenas um conteúdo, mas vários em uma sala. Assim como já citado, Almeida Filho (2011) diz que, em uma sala com diferentes níveis, a maneira mais fácil é de selecionar os MDs por conteúdo temático. Primeiro, se escolhe o gênero textual para, depois, organizar as atividades de acordo como o nível de proficiência do estudante. Para México, os conteúdos e gêneros textuais que não podem faltar são:

*Para mim, eu acho que contos, notícias, fábula também, eu gosto muito e romance assim não dá porque é muito extenso, aí não dá para trabalhar, mas assim eu creio contos, que são textos um pouquinho mais curto, não pode faltar. Mas aí tudo vai depender do nível né. Porque, se for já o avançado, você pode colocar uns textos maior ainda. Você ensinar um artigo de opinião, estrutura de um artigo de opinião, essas coisas. Como eles podem fazer a redação. Não que você não pode ensinar isso no básico, pode sim, mas assim, já é mais pro avançado (México, 2023).*

Schlatter e Garcez apontam que “é importante que os educadores busquem conhecer os diferentes aspectos que fazem parte do contexto de aprendizagem” (2012, p. 59). Além disso, é essencial observar se nos textos selecionados “estão presentes diferentes vozes e personagens que circulam no meio social em que os alunos vivem e observar como se dá essa inserção” (Santos, 2019, p. 83). Ademais disso, o professor precisa estar preparado para o desenvolvimento de MDs respeitando os níveis de conhecimento desses estudantes:

A experiência é fator fundamental na elaboração e na seleção de materiais didáticos, por isso, todo professor tem lacunas na prática, especialmente no começo da carreira. Para adquirir essa experiência, observar aulas de outros colegas é crucial. Já para o professor experiente, um caminho assertivo é pedir que suas aulas também sejam observadas ou constantemente avaliadas pelos próprios alunos. Essa troca de feedback fortalece o senso de comunidade da sala de aula, permite que os estudantes tenham protagonismo na escolha dos tópicos debatidos, dá espaço para o reconhecimento das múltiplas inteligências e ajuda o professor a refletir sobre a escolha de métodos e sua adequação para o grupo (Fernandes, 2020, p.72).

A autora, ao ilustrar os desafios que os professores com ou sem experiência enfrentam, fala da importância da troca de experiências entre colegas através de observações de aulas mútuas. A respeito dos profissionais que possuem experiência, ela recomenda que esses profissionais concedam espaço para os estudantes avaliarem as aulas e sugerirem conteúdos, possibilitando que o professor reflita sobre suas ações pedagógicas. Fernandes (2020) sugere o questionário abaixo, a fim de melhorar a prática pedagógica das docentes.

**Figura 7** – Proposta de questionário para avaliação

<b>Avaliação de curso</b> Estudante: Professor(a): Data:	Dê uma nota para os materiais que o professor ou a professora usa nas suas aulas (0 = não satisfatório/10 = excelente).	Que contribuições as aulas de português trouxeram à sua vida até o momento?	Há algo na estrutura dos materiais que poderia ser adaptado para você aprender melhor? O que você sugere ao professor ou à professora?
Como você tem se sentido ao usar os materiais fora das aulas? 1. Estou totalmente perdido(a). 2. Eu me sinto perdido(a) às vezes. 3. Os materiais estão adequados para mim. 4. Os materiais são muito fáceis, gostaria de ser mais desafiado(a).	Você vem preparado(a) para a aula? Que recursos você usa para isso? Explique sua resposta.	Que tipos de textos (orais e escritos) você gostaria de explorar nos materiais do curso?	Que atividades você mais gosta de fazer neste curso? Que atividades gostaria de evitar (por exemplo, ouvir notícias, debater em pares, atividades de preenchimento de lacunas, exercícios de encenação...)?

**Fonte:** A língua portuguesa em contexto internacional: um guia para professores de Eugênia Fernandes, (2020, p. 73).

O questionário possibilita que o professor possa conhecer os gostos e interesses desses estudantes combinando assuntos de interesses entre os aprendizes, bem como desenvolver “atividades diferentes mesmo em aulas em grupo, respeitando a diversidade etnolinguística e as preferências de aprender dos estudantes” (Fernandes, 2020, p. 73). Portanto, o questionário só tem a acrescentar para a avaliação das aulas e para melhoria do planejamento.

#### 4.5 Variação dos níveis de proficiência linguística entre os aprendentes

A avaliação, quando bem pensada com metas e objetivos precisos, tem o potencial de auxiliar nos processos de decisões para o melhoramento do ensino-aprendizagem dos estudantes. No projeto de primeiro atendimento a imigrantes, os estudantes passam, primeiramente, pela sala de educação para imigrantes com o intuito de aprender a LP de maneira específica, para, em seguida, passarem por uma classificação. Assim como fixa as normas para a oferta da Educação Básica para imigrantes estrangeiros, ingressantes no Sistema Estadual de Ensino, no Art. 10 da Resolução Normativa nº 002/2019- CEE/MT:

Art. 10 O imigrante estrangeiro deve ser matriculado na escola com o objetivo de, inicialmente, aprender a Língua Portuguesa e, depois, ser incluído no processo de educação formal, através da classificação, tornando-se apto a

matricular-se na oferta regular da Educação Básica, conforme prevê a legislação vigente. (Mato Grosso, 2019, p. 3).

A classificação é feita a partir de algumas habilidades que esses alunos devem ter. França relata a maneira como ela avalia esses aprendizes e quais habilidades eles devem ter para ingressar na Educação Básica.

*Ele tem de atingir, alguns conhecimentos assim básicos daquele nível, como eu te falei, o aluno da alfabetização ele vai para o nível básico quando ele já tiver lendo né, lendo textos vamos dizer assim, né, escrevendo e aí do básico ele, ele vai para intermediário. Eu não sei, assim, porque esse ano que a gente fez a divisão, né. E como estou desde o ano passado, foi tudo misturado então só passava direto pro EJA. Pro EJA só iam quem já lia, escreviam e se comunicavam sem grandes dificuldades. Inclusive essa foi uma questão abordada que na escola, porque uma senhora aqui de desvio de função disse: vocês não podem exigir tanto assim dos haitianos, porque tem brasileiro lá no terceiro ano do Ensino Médio e não sabe ler. E aí você fica com essas exigências com os haitianos, né. E aí a gente ficava assim sem saber muito o que fazer, porque não tem uma regra assim sabe, **a gente que tem que decidir pela vida do aluno, vamos dizer assim. Só que quando a gente mandou os alunos do primeiro semestre para o EJA, aí os professores reclamavam que o aluno fulano de tal não entende nada a gente fala, mas assim houve uma pressão pra gente enviar esses alunos, porque a turma do EJA é vazia, e a gente precisa mandar alunos pra lá para não fechar turma. É bem complicado** (França, 2023).*

Infelizmente, essa é a realidade dos docentes, quando o professor mantém o aluno no projeto por mais tempo, há críticas, mas, quando esse aluno é liberado para dar prosseguimento aos estudos, por pressão interna, também recebe críticas, pois os professores de diferentes áreas de conhecimento percebem a dificuldade dos alunos com a LP. Vimos aqui que há inúmeras implicações que envolvem o ensino-aprendizado de um aluno, portanto, a ideia de que um estudante possa aprender a falar fluentemente uma língua em um ano ou menos que isso é quase que fantasiosa “[...] principalmente na vida adulta, estar inserido no meio em que se fala determinada língua parece não ser suficiente para alguém atingir níveis altos de proficiência no idioma” (Santos, 2019, p. 21). Obviamente, há algumas exceções, mas a maior parte dos aprendizes precisam de mais tempo para aprender uma língua adicional.

Já México considera as seguintes habilidades para que esses estudantes sejam classificados.

*A gente preza muito pela compreensão, por exemplo, ela lê um texto e consegui fazer a interpretação do texto, consegui fazer a produção do texto, que eu digo assim que não vai ser 100%, mas a partir do momento que ele*

*conseguir ler e interpretar o que ele está lendo, conseguir fazer com que cumpra, alguém falar alguma coisa e a pessoa conseguir interpretar o que a pessoa tá falando e conseguir entender o que a pessoa fala. Então, a gente tem um aluno para fazer uma prova. A partir do momento que ele fizer a prova e conseguiu se sair bem na prova, aí ele vai pro próximo, dá o prosseguimento para ele (México, 2023).*

Há vários modos de avaliar os estudantes no ensino de línguas. As professoras tiveram que fazer a avaliação diagnóstica, de nivelamento e de classificação que avalia a proficiência linguísticas dos estudantes para dar continuidade aos estudos. Schlatter e Garcez definem esses tipos de avaliação como

**avaliação de proficiência**, a verificação do que alguém é capaz de fazer em um determinado momento para determinados fins independentemente de como ou onde esses conhecimentos foram aprendidos, de **avaliação de nivelamento**, que visa a decidir o nível mais adequado para um ingressante em um programa curricular, mediante a verificação do conhecimento prévio, e de **avaliação diagnóstica**, que visa a verificar o que já é conhecido a fim de calibrar o ponto de partida para o ensino de novos conhecimentos (por exemplo, como cotidianamente fazemos a cada vez que perguntamos aos alunos o que eles já sabem sobre a questão que vamos tratar ou quando lhes apresentamos um problema para ver como resolvem e a partir daí sabemos o que priorizar) (Schlatter; Garcez, 2012, p. 157).

Esses são alguns tipos de avaliação que podem auxiliar os docentes nesse processo avaliativo. México, no início, fez um teste de nivelamento, já que há uma grande demanda de estudantes na escola onde ela trabalha. Por isso, foi possível separar a sala por níveis de conhecimentos linguísticos. Esse nivelamento era feito da seguinte maneira

*A gente faz a prova escrita, que é pra ver produção nem que seja uma coisa pequena, que ele vai falar sobre ele mesmo e também a conversação para ver como que ele vai se desenrolar na conversação. A partir daí, a gente faz o nivelamento deles para ver, porque quem é avançado, qualquer coisa você coloca para ele, vai saber falar bem, não 100%, mas aí você percebe a diferença dele de quem, por exemplo, que não foi alfabetizado, e não fala nada de português. Você pergunta mesmo uma pergunta simples as vezes – Como é seu nome? A pessoa fica assim olhando, aí você tem que repetir. Então esse aqui não dá para colocar no avançado. Os outros já, ou, às vezes, a gente olha quanto tempo você está aqui. Tenho 5 anos aí você vai conversando com a pessoa, pra ver qual é o nível, as vezes a pessoa tem oito anos e não fala nada ainda de português, porque eles ficam muito presos no crioulo. Aí, a gente vai mesmo pela conversação, ver o nível da conversação e também no texto escrito (México, 2023).*

México fala dos estudantes que, mesmo estando há anos no país, ainda não têm o domínio da LP. Segundo Santos (2019), é o caso de aprendizes que passam por uma imersão *parcial*, pois vivem em comunidades de falantes de sua L1, portanto têm pouco estímulo linguístico. Na escola em que França leciona, ela também fez uma avaliação de nivelamento.

*Esse ano, a gente faz a prova de nivelamento, quando o aluno, primeira coisa que a gente pergunta se ele foi alfabetizado no país de origem. Se ele foi alfabetizado, ele vai direto para a professora do nível básico e, se não foi alfabetizado, ele fica comigo. Lá no básico, a professora vai observando né o desenvolvimento dele e aí está prevista para o meio do ano a prova para ele passar para o intermediário e se ele estiver no avançado para ir pro EJA. Então, o aluno básico e iniciante, ele é o aluno que não fala nada de português, tem bastante dificuldade de comunicação, no intermediário é o aluno que já tá se virando, mas ainda não fala com fluência e o avançado é o aluno que já fala, mas ainda não tem segurança pra ir para educação regular que é o EJA, regular é o EJA. E aí esse aluno fica no avançado para desenvolver mais a leitura fala né e tem mais conversação (França, 2023)*

A prova de nivelamento as ajudou a unificar as salas respeitando os níveis de conhecimentos dos estudantes. A EJA tem a flexibilidade de matrículas durante o ano todo, por isso a entrada de novos estudantes acontece em qualquer momento. A respeito desse assunto, França fala dos estudantes que entram no meio do ano:

*Então, ele vai, ele vai, vamos dizer, o que ele não viu não tem como ter aprendido, mas **ele vai se virando assim** e as coisas que ele vai tendo dúvida ele vai perguntando e a gente vai sanando durante as aulas, às vezes, volta um pouquinho, por exemplo, se a gente já viu conjugação do verbo ser e estar, aí a gente volta de novo coloca ali no quadro, mas é coisa rápida nada como as aulas anteriores, sabe (França, 2023).*

Esse fluxo revela que a sala de imigrantes terá sempre aqueles que começaram desde o início e os que vão entrando no decorrer do ano letivo. Dessa forma, sempre haverá a necessidade de retornar o conteúdo que já foi passado aos outros estudantes. Já México atua da seguinte maneira:

*Eu procuro, esses dias mesmo eu tô deparando com isso. Eu já estou com um pouquinho mais avançado com os outros né. Chegou umas **três alunas novas**, tem uma que praticamente ela não fala português, fala mais espanhol, mas se você explicar em português, ler o texto, ela consegue ler assim, mas o intérprete teria que explicar algumas coisas para ela entender o texto. E tem uma outra já que eu falando, eu falo e vou dando exemplo (México, 2023).*

E, assim, as professoras vão tentando atender aos estudantes da melhor maneira, porém é possível ver que o professor tem que estar preparado para as inúmeras situações presentes no dia a dia escolar. O ato de avaliar, selecionar e adaptar materiais já existentes no mercado é um trabalho que recai sobre os professores, porém essa não é uma tarefa fácil, ainda mais para docentes sem uma formação específica.

A decisão de adotar um LD ou de adaptar MDs é uma pergunta que muito professores fazem quando se inicia à docência. Adotar um LD seria o caminho mais cômodo, mas essa adoção implica a não contemplação de todos discentes, pois, no dizer de Santos (2017), “corresse o risco de querer atender a todos e acabar não atendendo ninguém. Por isso, há a necessidade de se produzirem materiais específicos para públicos específicos” (Santos, 2017, p.173). México fala da diversidade que ela tinha em sua sala de aula:

*Sim! Alguns, sim! Porque, dentro da sala, você tinha um aluno que não foi alfabetizado, você tinha aluno que começou o ensino fundamental e não terminou, você tinha aluno que já tem o ensino médio, aluno que já é formado e já trabalhava na área por questões do país mesmo, acabaram deixando o país. Então, o material você tinha que adaptar, tinha que adaptar mesmo, porque a gente dava o mesmo material no começo, aí depois como a gente que tem que ir carteira por carteira para conversar, para ver, daí começou a perceber que tinha aluna que não foi alfabetizada. Tinha um que fala português muito bem, mas ela não foi a alfabetizada. Você passava coisa no quadro ela até cópia, mas ela não sabia ler nada. Aí a gente começou a adaptar o material, ou seja, na sala, tinha que ter uns três tipos de materiais as vezes para trabalhar com os alunos (México, 2023).*

Essa ampla gama de estudantes com diferentes níveis de escolaridade e conhecimento linguísticos confirma a necessidade da adaptação de MDs, assim como de um teste diagnóstico e/ou de proficiência desses estudantes. Na ausência de conhecimento sobre as abordagens existentes de ensino de LE, é frequente que os docentes planejem suas aulas fundamentados em suas próprias crenças. Contudo, ao familiarizarem com diferentes abordagens de ensino de LE, os professores conseguem estabelecer uma base teórica sólida e fazer uso delas de maneira eclética. É importante destacar que os professores:

[...] quando adentram suas salas de aula, ou quando atuam como profissionais antes e depois das aulas passam a agir orientados por uma dada abordagem. As concepções de linguagem, de aprender e de ensinar uma L-alvo se mantêm como a matéria-prima das competências dos professores. A competência mais básica é a implícita, constituída de intuições crenças e experiências. Quando o professor já possui uma competência linguístico-comunicativa para operar em situações de uso da L-alvo ele já pode ensiná-la num sentido básico ou tosco de ensinar. Baseados em como nossos professores nos ensinaram ou em

como aprendemos coisas parecidas podemos já imprimir uma maneira de ensinar orientados por uma abordagem implícita, latente e frequentemente não conhecido por nós (Almeida Filho, 2015, p. 34).

Com frequência, observamos em muitas salas de aula a prática de docentes que fundamentam suas aulas nas crenças e experiências que tiveram como aprendentes. Essa realidade ainda persiste nas salas de aula de LE, representando uma das maiores barreiras a serem superadas, pois implica o ensino de com base estruturalista. A respeito desse assunto, França acredita que os conteúdos direcionados à interculturalidade é sinônimo de *“perder tempo entre aspas, nesse momento que eles têm emergência de aprender a língua com essas coisas que eu acredito que seja um pouco mais cultural”* (França, 2023). Ela assenta que no projeto *“[...] a gente prioriza o ensino da gramática, sim e gêneros textuais a gente não trabalha muito assim, mas a gente já trabalhou com cartas, bilhete, notícia nada assim literário, mas esses gêneros de uso, vamos dizer assim do dia a dia”* (França, 2023).

Essa realidade ainda se faz presente em muitas instituições de ensino de LE, a predominância pelo ensino da gramática ainda é recorrente, pois, muitas vezes, foi dessa maneira que aprendemos, o que gera uma repetição de um ensino sob uma perspectiva tradicionalista. Schlatter e Garcez apontam que

A organização tradicional de um currículo de ensino de línguas em geral se pauta pelas formas e estruturas linguísticas da língua, seja seguindo de perto o sumário de um compêndio de descrição gramatical da língua-alvo, como era comum até meados do século XX, seja em modelos mais recentes em que funções ou formas ditas comunicativas são enfatizadas. Nessa maneira de apresentar o conteúdo, o propósito do ensino de Línguas Adicionais é o conhecimento sobre a língua ou o conhecimento das formas expressivas que a compõem. Parte-se de formas isoladas para formas compostas e daí para textos e usos, ou seja, o pressuposto é que precisamos primeiro aprender as formas de expressão da língua para, depois, usá-las (Schlatter; Garcez, 2012, p. 67).

Dessa forma, os autores defendem que é importante que os estudantes aprendam as maneiras em que podemos nos expressar através da língua, para depois usá-las. Isso dará aos estudantes autonomia para *“[...] distinguir fato e opinião, acompanhar as legendas em um filme falado em outra língua, exigir melhores condições de trabalho, compreender a complexidade das informações para ler e responder adequadamente [...]”* (Schlatter; Garcez, 2012, p. 59). Já México diz que ela não trabalha a gramática de maneira descontextualizada:

*Gramática não, assim aquela gramática pura, tem um momento que precisa sim, mas a gente consegue ensinar uma gramática através do texto em si. Você vai olhar no texto o aluno vai ver uma palavra, você pode falar para o aluno essa aqui é um pronome, essa é um pronome demonstrativo, tem um momento que precisa, mas não necessariamente (México, 2023).*

México tem uma concepção de gramática ancorada na abordagem comunicativa do ensino de língua. Ela acredita que é importante sim trabalhar a gramática, mas por meio de textos. Almeida Filho (2015) descreve o ensino comunicativo da língua, considerando que as aulas comunicativas são organizadas em experiências autênticas que os aprendentes têm fora da sala de aula, as atividades são relevantes para que esses aprendizes possam realizar ações de interações autênticas na L-alvo. O ensino da gramática, neste caso, não é visto como único meio para atingir a proficiência na língua, mas sim como “recursos expressivos para fazer isso ou aquilo” (Schlatter; Garcez, 2012, p. 68). Até mesmo porque, segundo os mesmos autores, “Para aprender nossa língua materna, levamos anos interagindo intensamente com família, amigos e múltiplas outras pessoas, cenários e situações no decorrer da nossa vida, à medida que vai se ampliando a nossa participação nos diversos campos de atuação do cotidiano.” (Schlatter; Garcez, 2009, p. 130) Dessa forma, o ensino de uma língua adicional deve ter gêneros discursivos que circulam nas esferas sociais em que os aprendizes fazem parte ou poderão fazer.

A respeito das maiores dificuldades dos estudantes, França diz que os:

*Verbos, acho que os verbos, eles têm muita dificuldade em fazer a conjugação dos verbos, às vezes, por exemplo, aqui no nível avançado, eles falam português, bem português, assim, a gente entende tudo que eles querem falar, mas os verbos eles não conseguem fazer a conjugação no tempo correto, né. Então eu acredito que, quando a gente ensina macete, por exemplo, para facilitar a memorização, eles aprendem muito mais rápido, né. Então eu acho assim que o fundamental para aprender a língua portuguesa é a conjugação verbal que é como eu falo para eles que até os brasileiros, eles não conseguem conjugar corretamente, isso não é uma questão assim de necessidade geral do país, né. e a gente precisa mandar alunos pra lá para não fechar turma. É bem complicado (França, 2023).*

Conforme França, a gramática é um elemento fundamental para que esses alunos possam articular as frases de maneira correta. Para ela, o ensino de técnicas que facilitem esses alunos a memorizarem a conjugação dos verbos tende a acelerar o processo de aprendizagem dos estudantes. Os elementos culturais e/ou gêneros textuais não são importantes nos níveis iniciais, sendo mais relevante para os estudantes que estão no nível avançado. Sobre esse assunto, Almeida Filho (2011, p. 107) diz que

Se o processo no qual estamos imersos e que co-construímos para aprender uma nova língua for marcado por uma preocupação fundante com a forma/ a gramática dessa língua, esses aspectos culturais não se revestirão de urgência comunicativa e no máximo aparecerão para ilustrar curiosidades culturais.

Ainda, conforme Almeida Filho (2011, p. 107), essa visão coloca o ensino intercultural “[...] como traço de exotismo, podendo resvalar para o estereótipo e daí para o preconceito, ficando longe os valores da tolerância e/ou da compreensão, ambos potencialmente capazes de propiciar ações mais profundas de integração”. A respeito do mesmo assunto México, diz que

*Os conteúdos que não podem faltar por exemplo o verbo, o alfabeto em si. Alguma coisa que remete ao diálogo a escuta. Porque, às vezes, por exemplo, o que eu percebo é que os alunos têm muita dificuldade, a escuta, com o que eles escutam e quando você põe eles para escrever, aí você percebe a diferença. Então, eu creio que esses conteúdos não podem faltar. Conversação mesmo, a estrutura das palavras e frases, como escrever por exemplo, montar a frase em português e isso não pode faltar. Como conversação também, alguma coisa de diálogo assim não pode faltar (México, 2023).*

Quando os professores abrem espaço para a incorporação de outras abordagens contemporâneas de ensino, esse gesto enriquece as estratégias docente, proporcionando aos alunos experiências de aprendizado mais amplas e alinhadas às suas necessidades, propiciando um ensino comunicativo-intercultural da língua aprendida. Para Schlatter e Garcez,

[...]aula de língua, os textos e as tarefas propostos são oportunidades para contatos, para usar esses métodos e refletir sobre eles. É a partir da discussão de textos e de posicionamentos em relação a eles, que podemos refletir sobre o que é dito e o que não está dito; o que está explicitado e o que é pressuposto; as convenções implícitas e compartilhadas, cruciais para a participação em qualquer comunidade de práticas (Schlatter; Garcez, 2009, p. 135-136).

Por isso, concluímos que, para que haja um enriquecimento nas aulas do projeto de primeiro atendimento a imigrantes estrangeiros em Cuiabá, Mato Grosso, o ensino de PLA com base em uma perspectiva comunicativa-intercultural acrescentaria muito para o ensino-aprendizagem desses estudantes estrangeiros. A respeito do disso, Almeida Filho (2015, p. 77) assevera que

O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com

linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno- aprendiz.

Como já vimos, o ensino comunicativo entende as frases como um conjunto de eventos comunicativos (Leffa, 1988). O contexto desta pesquisa envolve estudantes que são, em sua maioria oriundos do Haiti, que vieram, muitas vezes em situação de vulnerabilidade e que necessitam se integrar de maneira rápida e eficaz ao que se refere a agir com autonomia. Dessa maneira, pode-se considerar que o ensino comunicativo-intercultural vai contribuir no desenvolvimento linguístico e cultural e discursivo, facilitando seu processo de inserção na sociedade que os acolhe.

No decorrer deste estudo, foi possível observar que os estudantes que aprendem em imersão costumam trazer dúvidas do dia a dia. Porém, apesar de eles estarem aprendendo a língua em imersão, isso não garante uma maior facilidade na absorção dos conteúdos ministrados, pois, como vimos, há fatores emocionais (Santos, 2019), variáveis afetivas, sócio-cognitivas e extrínsecas (Almeida Filho, 2005), choque cultural (Schumann, 1978), imersão *parcial* (Santos, 2019) e também as peculiaridades fonéticas como: “discriminar o contraste entre as líquidas /l/ - /r/, não presente no crioulo haitiano” (Silva, 2017, p. 59). Essas são algumas das especificidades que impactam no ensino-aprendizado.

Posto isso, é plausível reconhecer que o ensino com base em uma perspectiva discursiva/dialógica tende a preparar esses aprendizes a se integrarem com mais facilidade ao contexto social e linguístico da L-alvo. O ensino comunicativo toma como exemplos ações reais do cotidiano como amostras de situações discursivas autênticas (Almeida Filho, 2015), portanto a mescla de abordagens teóricas pode acelerar e/ou consolidar os conteúdos que já foram dados. Assim, como aponta Almeida, é “importante que um ensino esteja entrelaçado com a aprendizagem e voltado para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita de forma integrada e com ênfase na abordagem comunicativa e na abordagem intercultural” (2020, p. 42). É importante que, através dos gêneros discursivos, os estudantes possam produzir textos (orais e escritos), explorando a sua capacidade de resolver problemas de distintas relações sociais (Almeida, 2020), assim como é feito nos exames do Celpe-Bras.

O efeito retroativo do exame do Celpe-Bras, pode vir a contribuir no planejamento das aulas, promovendo um ensino mais comunicativo/intercultural. Para Schlatter e Garcez, “É nas relações sociais e nas práticas de uso da linguagem que atualizamos o conhecimento e o tornamos relevantes” (2012, p. 56). Sendo assim, “Usar a linguagem significa sempre responder para alguém. Quando falamos ou escrevemos, projetamos interlocutores e possíveis respostas

desses interlocutores ao que dizemos” (Schlatter; Garcez, 2012, p. 104). Essa perspectiva de ensino tende a habilitar esses estudantes a resolverem problemas do cotidiano de forma autônoma e confortável.

É sabido que a sala de imigrantes é um espaço multicultural, portanto, um ensino intercultural tende a enriquecer as aulas de línguas adicional, pois

Embora os grupos multiculturais sejam bastante desafiadores, é possível perceber que, independentemente de serem de nacionalidades diferentes, os estudantes de línguas têm muito em comum, inclusive no que se refere às atitudes e à diversidade cultural. Dessa forma, os assuntos abordados nas aulas podem a vida em girar em torno das experiências vividas por eles, como a outro país, a adaptação à alimentação diferente, os desafios ao fazer novas amizades, os choques culturais, as coisas de que serem falta, os cuidados com a saúde e as experiências de viagens, entre outros (Santos, 2019, p. 36-37).

Dessa forma, o primeiro passo é identificar esses assuntos em comum entre os falantes, para, então, fazer a inserção de conteúdos criando um espaço de trocas culturais, de experiência e curiosidade entre os aprendizes. Essas situações discursivas-interculturais têm o potencial de reduzir os preconceitos e desmitificar estereótipos, pois “é preciso frisar que a ideia de ‘intercultural’ pressupõe que deveria ser trabalhada a relação entre culturas diferentes: aquela que se vincula à língua-alvo, por um lado, e a cultura do estudante, por outro” (Dutra, 2016). Acreditamos que essa perspectiva de ensino auxilia os estudantes estrangeiros a entender a cultura do país que os acolhe, isso permite uma maior integração, pois conhecer os modos de pensar e falar e os costumes locais faz com que sejam evitadas surpresas ou falta de entendimento de alguns hábitos que se diferencia de seu país de origem. Portanto,

[...] é preciso enfatizar, aos professores de Português como Língua Estrangeira, a necessidade de que língua e cultura sejam trabalhadas de forma integrada, como instrumento de expressão das experiências culturais de professores e alunos, de modo que, por meio do contato com o "outro" e com sua(s) cultura(s) e do contato com a língua que estão aprendendo, possam desenvolver não só a sua competência linguístico-comunicativa, mas também a competência intercultural (Dutra, 2016).

Dutra defende um ensino integrado entre língua e cultura e não de maneira separada como se é visto em alguns LDs. Segundo o mesmo autor,

O caso da formação de professores para o ensino de português como língua estrangeira faz parte de uma realidade global e, devido a isso, tem sido defendida uma abordagem intercultural no ensino de Português para

Estrangeiros, mas, o que se percebe é que, muitas vezes, língua e cultura são trabalhadas de forma dicotômica, o que pode reforçar a falsa ideia de que é possível uma língua existir fora de uma cultura. (Dutra, 2016)

Essa realidade aponta a necessidade da qualificação de professores para que integrem em suas aulas um ensino intercultural, porém vemos que, apesar de muitos docentes terem a intenção de dar aulas comunicativas-interculturais, são poucos que conseguem fazer a transposição da teoria para a prática. Para Schlatter e Garcez, as “[...] práticas de sala de aula que priorizam ler, escrever, interagir, criar e resolver problemas usando também a língua adicional são importantes [...]” (2012, p. 56), pois é através das interações discursivas que acontece o aprendizado efetivo. Leffa expõe algumas qualidades importantes que professores de LE devem ter. A primeira delas é conhecer a língua que leciona, e

Dentro da língua, deve conhecer, idealmente, sua história, os diferentes registros de uso, desde a língua informal falada até a língua formal escrita, além de um bom domínio da gramática. Entre os aspectos culturais, é desejável que o professor tenha algum conhecimento da história do povo cuja língua ensina e que tenha lido pelo menos as principais obras de sua literatura (Leffa, 2016, p. 72).

Em suma, a inserção eclética de abordagens que foquem na interação social entre os aprendizes propicia a esses estudantes terem autonomia discursiva, “[...] pois uma palavra só se torna significativa no seu uso em determinadas circunstâncias e contextos de comunicação. [...] não é algo anterior às práticas discursivas vigentes em uma comunidade das quais aprendemos a participar” (Moita Lopes, 2006, p. 57), portanto o ensino que explora as situações discursivas do cotidiano se torna imprescindível, já que

É preciso compreender que objeto de aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso o português, não é “me tornar” (ou virar) esse outro (brasileiro, português, paulistano, nordestino, gaúcho etc.), mas poder interagir em situações sociais diversas “sem desconforto” (ou mesmo com grande prazer!) com as diferentes culturas que compartilham a mesma “ficção” chamada de “sistema da língua portuguesa” (Dutra, 2016).

Com todas essas reflexões, é possível observar o quanto é desafiador ser professor de PLA, pois envolve diversas especificidades que só se conhece quando se assume uma sala de aula. Ensinar uma língua adicional é dar a oportunidade de os estudantes

[...] envolverem-se com textos relevantes em outras línguas, os educandos poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar

com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade e complexidade cultural. (Schlatter; Garcez, 2009, p. 127)

Concluimos que o ensino de uma língua adicional é um “convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade.” (Schlatter; Garcez, 2009, p. 127), pois sabemos que o público de imigrantes vem com o intuito de participar ativamente em todas as esferas sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores são movidos por motivações e marcados por atitudes ao se colocarem na profissão de ensinar línguas (Almeida Filho, 2011, p. 25).

Esta dissertação foi desenvolvida sobre o tema “Desafios enfrentados por professoras no ensino-aprendizagem de PLA em Cuiabá, Mato Grosso”. A pergunta inicial da pesquisa foi: Quais são os desafios encontrados pelas professoras de PLA em Cuiabá, Mato Grosso? Para buscar a resposta desta problemática, tinha-se como objetivo geral compreender os desafios enfrentados pelas docentes no ensino-aprendizagem de PLA de Cuiabá, Mato Grosso.

Como metodologia de geração de dados, optou-se pela abordagem qualitativa, já que essa abordagem permite entender de maneira profunda os fenômenos sociais que fazem parte do contexto das participantes. Essa abordagem, segundo Gerhardt e Silveira (2019), não se preocupa com os valores numéricos, mas sim com a prática das relações sociais e o vasto significado que cada indivíduo tem sobre determinado tema, isso inclui as crenças, valores e atitudes. Os estudos interpretativistas serviram também para compreender o cotidiano das participantes, bem como pontuou Ribeiro *et al.* (2023), dizendo que a visão interpretativista pode ser melhor compreendida quando se faz parte do ambiente investigado. Por isso, as sujeitas da pesquisa foram escolhidas por atuarem diretamente com os imigrantes.

A entrevista e o método semiestruturado foram escolhidos para a coleta de dados, já que, segundo Cunha (2007), a entrevista semiestruturada começa de um roteiro e não de um questionário fixo, dando a flexibilidade de reformular as perguntas, esse movimento possibilita que o entrevistador faça perguntas que não estavam no roteiro e/ou acrescente possíveis perguntas durante a interação. Através das entrevistas realizadas com as docentes, foi possível chegar a algumas conclusões relevantes. Isso se deve ao fato de que essas profissionais têm vivenciado diariamente os desafios de trabalhar com estudantes imigrantes. Em termos gerais, pode-se afirmar que os desafios enfrentados pelas docentes se referem a aspectos organizacionais dos cursos, aspectos pedagógicos e aspectos de formação profissional.

Os objetivos específicos foram: **a)** identificar os desafios enfrentados pelas docentes de PLA de Cuiabá, Mato Grosso; **b)** identificar quais soluções as professoras criaram para lidar com esses desafios; **c)** refletir sobre os desafios.

Em relação ao primeiro objetivo específico **a)** identificar os desafios enfrentados pelas docentes de PLA de Cuiabá, Mato Grosso; constatou-se o seguinte rol de desafios:

- Salas com diferentes níveis de proficiência;
- seleção de materiais didáticos;
- ausência de formação específica na área; e
- falta de apoio dos órgãos responsáveis em disponibilizar cursos específicos nessa área.

A partir dos relatos das sujeitas entrevistadas, percebeu-se que um dos desafios a serem superados consiste nos desníveis de proficiência. Como a imigração parte de indivíduos de diversas nacionalidades e cada um apresenta suas motivações pessoais, essa realidade resulta em salas de aula com estudantes não-alfabetizados, com nível inicial e intermediário em uma mesma sala de aula. Portanto, o conteúdo ministrado acaba sendo variado, o que tende a dificultar a seleção/elaboração dos MDs e também o atendimento dos aprendizes.

Como já tratado, a elaboração/adaptação dos MDs tende a ser um exercício exaustivo e que demanda experiência e muitas horas de trabalho. Por isso, é necessário que esses profissionais tenham a formação específica para lidar com esse público tão diferenciado. Apesar do aumento do fluxo migratório e da implementação de Políticas Públicas de atendimento a esse público, ainda há poucas Universidades que disponibilizam essa formação. O relato de França deixou claro a importância de ter uma formação inicial na área, pois a participação que ela teve na graduação resultou em um maior desempenho em sua atuação docente. Seu relato corroborou com o que esta pesquisa propôs investigar, que é a importância de se ter uma formação específica na área e/ou um maior apoio por parte dos órgãos responsáveis. Essas iniciativas têm o potencial de amenizar os desafios vividos por profissionais de PLA.

Em relação ao objetivo específico **b)** identificar quais soluções as professoras criaram para lidar com esses desafios, as professoras organizaram as salas de acordo com o nível de proficiência linguística dos alunos. Essa medida reduziu as dificuldades que as professoras enfrentavam ao terem que usar mais de um MD em uma mesma sala de aula. Outra ação que aprimorou o trabalho das professoras foi o compartilhamento de MDs em um *drive* criando uma rede de colaboração, pois a busca de conteúdo para as aulas requer criatividade, tempo, habilidade para a adaptação desses MDs, essa iniciativa possibilitou a redução do esforço na busca por conteúdo a ser utilizado com os estudantes, além de permitir uma avaliação contínua dos MDs que apresentaram resultados positivos.

Quanto à formação específica, as entrevistadas enfatizaram a importância de uma capacitação inicial em PLA. França relatou ter tido essa oportunidade, ao passo que México não teve. No entanto, ambas não escaparam dos desafios comuns, como a elaboração e

adaptação de materiais didáticos, lidar com diferentes níveis de proficiência e ensinar alunos que não foram alfabetizados em sua L1. Em consequência disso, é possível observar que a qualificação profissional dos professores de PLA é um elemento fundamental para que esse docente consiga atender aos aprendizes de PLA.

Em relação ao objetivo específico c) refletir sobre os desafios, ao considerar os obstáculos enfrentados pelos professores de PLA, tornou-se evidente que, apesar de se depararem com diversos desafios em sua prática educacional, as professoras demonstraram criatividade ao empregar estratégias para superá-los, mesmo com a ausência de uma formação específica na área. No entanto, é importante destacar que esses desafios podiam ter sido superados com mais facilidade através da implementação de uma formação especializada no ensino de PLA a profissionais selecionados para trabalhar com esse público. Essa reflexão pode auxiliar e conscientizar os órgãos responsáveis para a aplicação de futuras ações ou políticas educacionais para superar esses desafios que têm sido cada dia mais frequente devido à crescente demanda de imigrantes no ensino regular e superior em nosso país.

Na entrevista, ficou claro que os desafios encontrados pelas professoras vão desde espaço físico, organização das turmas, MDs específicos para esse público, até a formação específica para atuar como professoras de português para imigrantes. Além disso, elas enfrentaram dificuldades na elaboração/adaptação de MDs devido à ampla diversidade de níveis de proficiência, bem como das nacionalidades presentes em uma única sala de aula. Elas acreditam que, se houvesse programas de capacitação específicos para essa área promovidos pelas entidades responsáveis, esses desafios poderiam ser minimizados. A falta de conhecimento sobre essa área de ensino faz com que a seleção de profissionais para trabalhar com os imigrantes seja igualada ao ensino de português como L1 e não priorizando as especificidades deste ensino.

A seleção de profissionais sem preparo ou experiência na área para trabalhar com esse público acarreta um ensino não inclusivo. O Decreto Nº1.497, de 10 de outubro de 2022 dispõe sobre a Programa Educação – 10 Anos, no âmbito do Estado de Mato Grosso, definindo que: “Todo estudante de Mato Grosso - independentemente de onde mora, da sua origem social e da sua condição econômica - terá acesso às mesmas oportunidades de aprendizado, recebendo suportes desenhados especificamente para seus desafios” (Mato Grosso, 2022, p. 2).

Isso inclui estudantes da Educação para Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Educação Quilombola e Educação do Campo. Essas modalidades devem ser contempladas com MDs específicos, profissionais com formação específica, entre outros.

Porém, o ensino de PLA não foi contemplado com MDs para os estudantes estrangeiros, mesmo que haja oferta pelo estado de Mato Grosso.

Dessa forma, um dos maiores desafios a serem superados é de entender que a formação em Letras e falar a LP fluentemente não habilita o docente a trabalhar com esse público devido às especificidades, que já são comuns de outras modalidades. Quando deparamos com perguntas como: “O que é ‘né’, ‘pois é’, ‘pois não’ e ‘mal jeito’?” é que se percebe que essas perguntas são relevantes aos estudantes e o professor deve estar preparado para respondê-las, apesar de nunca ter refletido sobre o uso dessas expressões tão comuns ao cotidiano do falante nativo. O professor precisa explicar os diferentes usos das múltiplas palavras, expressões, sotaques de uma maneira clara a esses estudantes falantes do Crioulo, Francês, Espanhol e Árabe. Regularmente, é preciso que os docentes façam uma ponte com a L1 do estudante ou através de uma língua franca para que consigam entender e posteriormente empregar na L-alvo.

Neste caso, o conceito de língua adicional foi o que melhor se enquadrou com as necessidades apresentadas pelas docentes, pois as aulas de língua adicional habilitam os estudantes a atuarem em diferentes gêneros discursivos, a fim de “garantir as condições para que os educandos tenham elementos para perceber os limites que os seus recursos linguísticos podem impor à sua atuação e também as condições para que possam superar esses limites” (Schlatter; Garcez, 2009, p. 135). Dar essa autonomia aos estudantes, neste caso os estrangeiros, abre portas para que entendam o aprendizado de uma língua como algo que vem a acrescentar e facilitar a sua vida na sociedade (Prado *et al.*, 2014).

Os desafios enfrentados pelos docentes no ensino-aprendizagem de PLA ainda são inúmeros e, apesar de haver vários estudos abordando este tema, ainda é um campo fértil para pesquisadores que buscam atenuar os desafios de trabalhar com esse público. Portanto, pesquisas que visam facilitar a atuação dos profissionais de PLA na elaboração de MDs, bem como na adaptação de atividades considerando os diferentes níveis de proficiência linguística dos estudantes são de extrema importância para essa área de ensino.

Ao identificarmos os principais desafios das docentes, tratamos de mostrar a importância de se ensinar “[...] atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.” (Almeida Filho, 2015, p. 56). O ensino de conteúdos que coloque esses estudantes em atividades voltadas às suas vivências fará com que esses profissionais deixem para trás o ensino tradicional da língua, que se concentra apenas em

[...] aspectos da estrutura da língua (verbos ser/estar, tempo verbal no presente, tempo verbal no passado, etc.) e vocabulário básico (cores, números, animais, profissões, etc.) para somente depois disso expor os alunos a textos (escritos e orais), em geral curtos e muitas vezes produzidos especialmente para a sala de aula (de tal modo que apresentassem somente os recursos linguísticos já trabalhados, acrescidos de um novo, que seria foco da unidade) (Schlatter; Garcez, 2009, p. 140).

Esse ensino tradicional da língua não oportuniza a criticidade dos estudantes, a fim de envolvê-los em práticas sociais relevantes para sua atuação em sociedade, pois

[...] aprender uma língua adicional tem como base as experiências de compreensão e produção que colocamos em prática desde crianças em contato com outras pessoas nos diversos contextos dos quais participamos. (Schlatter; Garcez, 2009, p. 140)

Portanto, a melhor maneira de se aprender uma língua adicional é expondo esses estudantes a situações reais de uso da L-alvo.

Acreditamos também que pesquisas e profissionalização voltadas para a aplicação prática da teoria tendem a diminuir os desafios enfrentados pelos profissionais de PLA, bem como facilitar o processo de adaptação dos MDs. A adaptação/seleção/elaboração de MDs de maneira fundamentada com o propósito de formar leitores críticos, de modo que eles saibam atuar em diferentes esferas sociais, proporciona também o suporte necessário aos estudantes, promovendo autonomia e criticidade no uso da língua aprendida, o que vem a acrescentar na vida dos imigrantes e, conseqüentemente, melhorar o desempenho profissional dos professores de PLA ao lidar com um público tão diversificado.

É sabido que, à medida em que se ganha mais experiência, vão surgindo desafios novos, fazendo com que a formação docente seja algo contínuo e ininterrupto. Pode-se observar nos relatos das entrevistadas que, apesar dos múltiplos desafios enfrentados, elas nunca se sentiram desmotivadas. A procura por abordagens inovadoras para atender esses estudantes evidencia a dedicação das entrevistadas em buscar o melhor para seus alunos, mesmo que, por vezes, seja de forma intuitiva e sem respaldo teórico.

Portanto, podemos concluir que a formação específica do professor de línguas é muito importante para facilitar a integração desses estudantes no contexto do país escolhido. Como mencionado no início desta pesquisa, as preocupações e incertezas sobre como elaborar/adaptar/selecionar MDs para meus alunos me motivaram a buscar profissionalização na área, uma vez que os desafios foram imensos no início e no decorrer de minha vida profissional. Durante minha jornada profissional, descobri na formação continuada os meios

para superar alguns dos desafios que enfrentei. Através da especialização em Metodologia do Ensino de Português para Estrangeiros, da obtenção da Segunda Licenciatura em Pedagogia e, agora, com a conclusão do Mestrado, pude confirmar a necessidade de uma formação inicial adequada para atender esse público, bem como a importância de mais estudos dedicados ao ensino de PLA.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensinar uma nova língua para a aquisição. In: ALMEIDA FILHO, J.P.A. **Fundamentos de Abordagem no ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Org.) **Materiais didáticos para ensino de línguas estrangeiras: processos de criação e contexto de uso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas/** Edição comemorativa – 20 anos. 8ª Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada Ensino de Línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de Credenciar-se na área de Ensino de Português a Falantes de Outras Línguas. In: ALMEIDA-FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília: UnB, 2007.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino**. Universidade de Brasília, Museu da Língua Portuguesa: Estação da Luz, 2005. Disponível em: <http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2022.

ALMEIDA, L. C. B. de. Efeito retroativo do Celpe-Bras no processo de ensino/aprendizagem do português: um estudo qualitativo. **Revista do GEL**, v. 17, n. 3, 2020.

ANDRADE, R. S. de. **Ensino-aprendizagem de português-língua estrangeira na perspectiva do letramento crítico: os imigrantes haitianos em Cuiabá-MT**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, Cuiabá-MT, 2016.

ARCE, D. M.; OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014. Revista Odisseia, [S. l.], n. 15, p. p. 120 – 124, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/10249>. Acesso em: 23 set. 2023.

AVELAR, S. L. T. de. **Mudanças na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em uma escola de ensino médio e técnico**. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BAKHTIN, Mikhail (1895-1975). **Os gêneros do discurso** / Mikhail Bakhtin; organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov.- (1ª Edição). São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal** / Mikhail Bakhtin; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. (Coleção biblioteca universal) - 4ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Cibele Nascente; SCHRÄGLE, Isaure. **Brasil Intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros Ciclo Intermediário - Nível 3 e 4. 2º edição.** ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Casa do Brasil, 2015. 160 p. ISBN 978-987-45968-1-9.

BATISTA, D. P. **Territorialidades Haitianas em Cuiabá/MT.** 2019. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2019.

BATTISTI, J.; SILVA, B. C. da. **Linguística aplicada ao ensino do português.** Porto Alegre: SAGAH, 2017.

BONFANTE, J. G. C.; BETT, M. B. B.; BITTENCOURT R. L. Contribuições de Giroux, Tardif e Contreras para pensar a formação de professores. **Rev. Int. de Form. de Professores**, Itapetininga, v. 3, n. 3, p. 79-93, Jul./Set. 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M. Problemas de comunicação interdialeto. In: Lemle, Miriam. (Org.), **Sociolinguística e Ensino do Vernáculo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Documento base do exame Celpe-bras** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: outubro de 2023.

BRASIL. **Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras.** Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC, 2015.

CAFÉ, P. T. S.; BORGES, F. G. B.; MATOS, A. C. F. A Formação de Professores de Português Como Língua Adicional: Crenças, Dificuldades e Possibilidades. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 105, 2019. Disponível em:  
<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1193>. Acesso em: 4 jul. 2022.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. **Imigração e Refúgio no Brasil.** Relatório Anual 2020. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020.  
[https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/OBMigra\\_RELAT%C3%93RIO\\_ANUAL\\_2020.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/OBMigra_RELAT%C3%93RIO_ANUAL_2020.pdf). Acesso em: 11 out. 2022.

CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. **Discourse and context in language teaching: a guide for language teachers.** New York: CUP, 2000.

COGGIOLA, O. Haiti: terremoto, colonização e resistência. **Olho na História**. Salvador (BA), n. 14. 2010. Disponível em: <http://oolhodahistoria.ufba.br/wp-content/uploads/2016/03/coggiola-2.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

CONSOLO, D. A. Formação de professores de português como língua estrangeira (PLE) em um centro de línguas em contexto universitário. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 7, n. esp. 6, e021153, dez. 2021.

CUNHA, M. J. C. O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. In: ALMEIDA-FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília: UnB, 2007.

CUNHA, M. J. C. Pesquisa Aplicada na área de Português para Falantes de Outras Línguas: Procedimentos Metodológico. In: ALMEIDA-FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília: UnB, 2007.

D'OLIVO, F. M.; TRAJANO, R. de. M. Língua de acolhimento e ensino de língua materna em periferias urbanas: uma reflexão discursiva. **Gragoatá**, Niterói, v.24, n. 48, p. 160-176, jan.-abr. 2019.

DORIGON, T. **O Celpe-Bras como Instrumento de Política Linguística: um Mediador entre Propósitos e Materializações**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2016.

DUBOC, A. P. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017. p.209-229.

DUTRA, D. P. Formação Professores: Colaboração Sem Fronteiras. In: FERREIRA, M. C. FARIA D.; REICHMANN, C.L.; ROMERO, T.R.S. (Org.). **Construções Identitárias de Professores**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2016.

FERNANDES, E. **A língua portuguesa em contexto internacional: um guia para professores**. Roosevelt, NJ, USA: Boavista Press, 2020.

FERNANDES, V.; NICOLAIDES, C.; Autonomia: critérios para escolha de material didático e suas implicações. In: LEFFA, V. J.(Org.). **Produção de Materiais de ensino: prática e teoria**. 2. ed. rev. Pelotas: Educat, 2007.p. 43-67.

FERREIRA, L. C. et al. **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019.

FONSECA MATOS, A. C., **Haitianos Em Cuiabá: Interferências Do Crioulo Haitiano na Aprendizagem Do Português Escrito**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação, Cuiabá, 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREEBODY, P. **Critical literacy education: on living with “innocent language”**. STREET, B. V.; HORNBERGER, N. H. (Ed.). *Encyclopedia of Language and Education*, 2. ed., v. 2, Literacy, p. 107-118, 2008.

FREUD, S. O estranho. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud** (J. Salomão, trad., vol. 17. pp. 237-270). Rio de Janeiro, RJ: Imago, 2006.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. v. 1, 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. B. **A Instituição do Método Direto para o Ensino de Inglês do Brasil (1931-1961)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, UFS, São Cristóvão, 2015.

GONDIM, A. A. L. **Formação de professor com foco na produção de material didático de português língua estrangeira**. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2017.

GONZALEZ, V. A. **Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GOTTHEIM, L. (por Gottheim lia-se antes STERNFELD, L.). **Aprender Português-língua estrangeira em ambiente de estudos sobre o Brasil: a produção de um material**. Dissertação de Mestrado, Campinas: UNICAMP, 1996.

GOTTHEIM, L. **A gênese da composição de um material didático para ensino-aprendizagem de português como segunda língua**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2007.

GROSSO, M. J. dos R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2011. DOI: 10.26512/rhla.v9i2.886. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886>. Acesso em: julho de 2023.

GUALDA, R. Identidade e discurso em “Avenida Brasil”; “Falar, Ler e Escrever Português” e “Ponto de Encontro”. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 597-619, 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/262708876\\_Identity\\_and\\_Discourse\\_in\\_Avenida\\_Brasil%27\\_Falar\\_Ler\\_e\\_Escrever\\_and\\_Ponto\\_de\\_Encontro](https://www.researchgate.net/publication/262708876_Identity_and_Discourse_in_Avenida_Brasil%27_Falar_Ler_e_Escrever_and_Ponto_de_Encontro). Acesso em: setembro de 2023.

HAYASHI, R. K. S.; GONZÁLEZ, V. A. Fundamentos, pressupostos e alguns caminhos no ensino de línguas para a aquisição. **Revista Desempenho**, [S. l.], v. 2, n. 18, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9621>. Acesso em: 19 out. 2021.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre Letramento Crítico, Pedagogia Crítica e Abordagem Comunicativa. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017.

JÚDICE, N. P. M. Módulos didáticos para grupos específicos de aprendizes estrangeiros de português do Brasil: uma perspectiva e uma proposta. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 54-64.

KRAMSCH, C. J. **Context and culture in language teaching**. 3º ed., Oxford: OUP, 1996.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Wilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira**: ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V.; IRALA, V. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In Leffa, V; Irala, V. (Orgs.). **Uma Espiadinha na Sala de Aula**. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014.

LEITÃO, C. A entrevista como instrumento de pesquisa científica em Informática na Educação: planejamento, execução e análise. In: PIMENTEL, M.; SANTOS, E. (Orgs.). **Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação**: abordagem qualitativa. Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3)

LOPEZ, A. P. de A. O Professor De Português Como Língua De Acolhimento: Entre O Ativismo E A Precarização. **Fólio** – Revista De Letras, v. 12, n. 1, 2020.  
<https://doi.org/10.22481/folio.v12i1.6680>

LÔPO RAMOS, A. A. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira De Linguística Antropológica**, v. 13, n. 01, 2021. p. 233–267.  
<https://doi.org/10.26512/rbla.v13i01.37207>. Disponível em:  
<https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207>. Acesso em: julho de 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Evolução da Pesquisa em Educação. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, A. F.; YONAHA, T. Q. O Celpe-Bras como marco epistemológico na área de Português como Língua Adicional: abertura a uma perspectiva discursiva/dialógica de autoria brasileira. In: ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. (Org.). **Português Língua Estrangeira e suas Interfaces**. 1ed.: Pontes, p. 43-65, 2021.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Normativa nº 002/2019 de 27 de novembro de 2019**. Fixa Normas para oferta da Educação Básica para imigrantes

estrangeiros no Sistema Estadual de Ensino. Cuiabá: Diário Oficial de Mato Grosso, 2019.  
Disponível em:

[https://www.cee.mt.gov.br/legislacao?p\\_p\\_id=legislacao\\_WAR\\_mtprevportlet&p\\_p\\_lifecycle=2&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_cacheability=cacheLevelPage&p\\_p\\_col\\_id=column-1&p\\_p\\_col\\_count=1&\\_legislacao\\_WAR\\_mtprevportlet\\_javax.faces.resource=legislacaoDownload&\\_legislacao\\_WAR\\_mtprevportlet\\_in=legislacaoResources&\\_legislacao\\_WAR\\_mtprevportlet\\_legislacaoId=2626](https://www.cee.mt.gov.br/legislacao?p_p_id=legislacao_WAR_mtprevportlet&p_p_lifecycle=2&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_cacheability=cacheLevelPage&p_p_col_id=column-1&p_p_col_count=1&_legislacao_WAR_mtprevportlet_javax.faces.resource=legislacaoDownload&_legislacao_WAR_mtprevportlet_in=legislacaoResources&_legislacao_WAR_mtprevportlet_legislacaoId=2626) . Acesso em: janeiro de 2024.

MATO GROSSO. Palácio Paiaguás. DECRETO Nº 1.497, DE 10 DE OUTUBRO DE 2022. Dispõe sobre a Programa Educação - 10 Anos, no âmbito do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Ano CXXXII, n. 28.349, p. 1-2, 2022. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16974/#/p:1/e:16974>. Acesso em: janeiro de 2024.

MELLO, R. R. V. **A formação de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua na Universidade Federal do Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2021.

MIGUEL, F. V. C. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. **Revista Odisseia**, Natal, n. 5, p. 1- 11, jan./jun. 2010.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). 2006. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOITINHO, R.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. Aprender PLE na Universidade. In: ALMEIDA FILHO, J.P.A. **Fundamentos de Abordagem no ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MORITA, M. K. (Re)Pensando sobre o material didático de PLE. In: SILVEIRA, R. C. P. da (Org.). **Português – língua estrangeira: perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

OLIVEIRA, A. L. C. de. (2020). Ensino de português para refugiadas e refugiados: pode entrar? **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, [S. l.], v. 49, n. 1, p. 175–189, 2020. DOI: 10.21165/el.v49i1.2588. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2588>. Acesso em: setembro de 2023.

OLIVEIRA, G. M. de. (2013). Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, v. 52, n. 2, p. 409-433. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/MvzjfZ35mKhnxHjWW5W7rMk/?lang=pt>. Acesso em: outubro de 2023.

PAIVA, V. L. M. de O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PINTO, N. C. O. **O ensino de PLE no Brasil: história, formação e conceitos**. São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, 2014.

PRADO; LANGE; LEFFA; SCHLATTER; GARCEZ. O ensino de línguas adicionais na educação de jovens e adultos: quando a aula de inglês pode fazer a diferença. In: Leffa, Vilson; Irala, Vanessa (Orgs.). **Uma Espiadinha na Sala de Aula. Ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: EDUCAT, 2014.

RESENDE, M. S. Notas sobre o ensino de Português como Língua Estrangeira: aspectos universais e particulares - das línguas e dos falantes. **Domínios de Linguagem** Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 871–891, 2018. DOI: 10.14393/DL34-v12n2a2018-6. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/39588>. Acesso em: 12 jul. 2022.

RIBEIRO, F. B. V.; PICALHO, A. C.; CUNICO, L.; FADEL, L. M. **Abordagem interpretativista e método qualitativo na pesquisa documental**: descrição geral das etapas de coleta e análise de dados. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, V.17, nº 1, p.100-113. TRI I 2023. ISSN 1980-7031.

ROCHA, D., & DAHER, D. C.. (2015). Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar?. **D.E.L.T.A.: Documentação De Estudos Em Lingüística Teórica E Aplicada**, v. 31, n. 1, p. 105-141. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/rtD6x7LKMZcQZRzJjJXNwdz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: janeiro de 2024.

ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. da S. Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira (PLE): repensando o contexto de imersão. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 237–254, 2015. DOI: 10.29051/el.v1i2.8062. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8062>. Acesso em: 12 jul. 2022.

ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. da S. **O ensino de português língua estrangeira (ple) em uma abordagem comunicativa e intercultural**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

RUANO, B. P.; CURSINO, C. Multiletramentos e o Second Space no Ensino-aprendizagem de PLAc: da teoria à prática. In: FERREIRA *et al.* (Org.). **Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico, 2019. p. 41-62.

SANTOS, J. M. P. Análise de uma unidade didática para alunos iniciantes do curso de português como língua estrangeira do Celin-UFPR. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/50971/34206>. Acesso em: dezembro de 2023.

SANTOS, J. M. P. **Metodologia de Ensino de língua portuguesa como língua estrangeira**. Curitiba: IrterSaberes, 2019.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico. 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. M.. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: S. d. Rio Grande do Sul, **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Estado da Educação, Porto Alegre, 2009.

SCHUMANN, J. H. Second Language Acquisition: The Pidginization Hypothesis. **Language Learning**, v. 26, n. 2, p. 391-408, 1976.

SILVA, D. F. da. **Haitianos em Cuiabá: um estudo sobre as experiências migratórias**. 2018. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Cuiabá, 2018.

SILVA, S. M. da. (2017). Aprendizagem do Português por imigrantes Haitianos: Percepção das Consoantes Líquidas /l/ e /r/. **Ilha Do Desterro**, v. 70, n. 3, p.47-62. Florianópolis, set/dez, 2017. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2017v70n3p47>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2017v70n3p47/34969>. Acesso em: setembro de 2023.

SOUZA, E. C. de. Profissionalização, Fabricação de Identidades e Trabalhos Docentes: Alguns Apontamentos teóricos. In: FERREIRA, M. C. FARIA D.; REICHMANN, C.L.; ROMERO, T.R.S. (Org.). **Construções Identitárias de Professores**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2016.

VIANNA, R. A linguagem pela perspectiva do Círculo de Bakhtin. **Revista Odisseia**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 19-33, 2019. DOI: 10.21680/1983-2435.2019v4n1ID16818. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/16818>. Acesso em: 8 jan. 2024.

YOON, Nicola. **O sol também é uma estrela** [recurso eletrônico] / Nicola Yoon; tradução de Alves Calado. São Paulo: Arqueiro, 2017. recurso digital. Disponível em: [https://www.editoraarqueiro.com.br/media/upload/livros/Osoltambemeestrela\\_Trecho.pdf](https://www.editoraarqueiro.com.br/media/upload/livros/Osoltambemeestrela_Trecho.pdf). Acesso em: janeiro de 2024.