UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Débora Rith Costa Teixeira

ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: ANÁLISE DAS METODOLOGIAS USADAS EM CURSO PARA MIGRANTES/REFUGIADOS

Belo Horizonte

2024

Débora Rith Costa Teixeira

ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: ANÁLISE DAS METODOLOGIAS USADAS EM CURSO PARA MIGRANTES/REFUGIADOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Professora Doutora Elzimar Goettenauer de Marins Costa.

Belo Horizonte
2024

Teixeira, Débora Rith Costa.
T266e Ensino de português como língua de acolhimento [manuscrito] : análise das metodologias usadas em curso para migrantes/refugiados / Débora Rith Costa Teixeira. – 2024.
1 recurso online (179 f. : il., tabs., grafs. (algumas color.)) : pdf.

Orientadora: Elzimar Goettenauer de Marins Costa.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 130-144.

Anexos: f. 145-206.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 3. Mulheres imigrantes – Belo Horizonte (MG) – Educação – Teses. 4. Livros didáticos – Avaliação – Teses. 5. Professores de português – Formação – Teses. 6. Língua portuguesa – Métodos de ensino – Teses. I. Costa, Elzimar Goettenauer de Marins. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.07

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Israel José da Silva – CRB/6-2128
Biblioteca Professor Rubens Costa Romanelli - FALE/UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAC): ANÁLISE DAS METODOLOGIAS USADAS EM CURSO PARA MIGRANTES/REFUGIADOS

DÉBORA RITH COSTA TEIXEIRA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 24 de julho de 2024, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Elzimar Goettenauer de Marins Costa - Orientadora

UFMG

Prof(a). Patrícia Maria Campos de Almeida

UFRJ

Prof(a). Yara Carolina Campos de Miranda

Sem vínculo

Belo Horizonte, 24 de julho de 2024.

Documento assinado eletronicamente por **Elzimar Goettenauer de Marins Costa**, **Professora do Magistério Superior**, em 25/07/2024, às 16:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Patricia Maria Campos de Almeida**, **Usuário Externo**, em 29/07/2024, às 09:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Yara Carolina Campos de Miranda**, **Usuária Externa**, em 26/09/2024, às 22:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3363519** e o código CRC **0B4BA04B**.

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

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar forças para chegar até aqui;

aos meus pais que nunca colocaram limites nos meus sonhos;

aos meus irmãos por serem o braço extra que eu sempre preciso, por me apoiarem em todas as minhas empreitadas e por serem um dos melhores presentes que ganhei nessa vida;

aos meus sobrinhos que me dão força todos os dias;

à minha orientadora por todo apoio e paciência;

aos meus amigos e amores por suportarem a minha ausência;

aos colegas que fiz durante essa jornada que me ensinaram muito mais do que eu poderia imaginar;

ao Coletivo Cio da Terra (alunas e equipe de voluntárias) que sempre me apoiaram e me cercaram de amor, vocês tocaram o meu coração e mudaram a minha vida de uma forma inexplicável.

“Sonho que se sonha só / É só um sonho que se sonha só / Mas sonho que se sonha junto é realidade” (Raul Seixas)

Agradeço a todos que sonharam junto comigo!
"O conhecimento serve para encantar as pessoas, não humilhá-las".
Cortella

RESUMO

A presente dissertação de mestrado tem como objetivo principal apresentar a análise das metodologias usadas pelas professoras do Coletivo de Mulheres Migrantes - Cio da Terra, bem como verificar quais são predominantes e se tais metodologias se mostram adequadas ao processo de ensino e aprendizagem de PLAc, considerando a especificidade do perfil das alunas, e a diversidade de contextos nos quais estão inseridas. Nas análises buscamos entender o conceito, prática e contexto do Português como Língua de Acolhimento. O Coletivo Cio da Terra tem como público-alvo mulheres migrantes e, embora a sede seja em Belo Horizonte, voluntárias de todo o País e do exterior ajudam no coletivo. De maneira específica, esta pesquisa visou: a) observar os principais desafios pedagógicos enfrentados por professores que lecionam português para migrantes no Coletivo Cio da Terra; b) verificar se e como a falta de capacitação profissional interfere na prática dessas professoras. Para atingir os objetivos, aplicamos um questionário às professoras voluntárias que atendiam aos critérios dessa pesquisa. Após a aplicação do questionário, as respostas foram analisadas em dois capítulos desta dissertação. Por meio deste trabalho, pudemos perceber que a hipótese que apenas a graduação em Letras e o fato de ser nativas no idioma não é suficiente para que as professoras se sintam preparadas para ensinar português como língua estrangeira/adicional/de acolhimento foi confirmada; através dos relatos das professoras entrevistadas ficou evidenciado que, para além de capacitação, as professoras acreditam que os materiais disponíveis não são suficientes para as demandas de PLAc. A análise se concentrou nos espaços, ambientes e temáticas que cercam o ensino de português como língua de acolhimento no Coletivo Cio da Terra. O referencial teórico ancora-se em estudos que trazem luz às pesquisas de PLAc, metodologias de ensino e produção de material didático para o ensino de línguas como: Bizon e Diniz (2018, 2019); Kumaradivadivelu (2001, 2006, 2012); Abrahao (2015); Miranda (2019, 2021).

Palavras-chave: Plac; Mulheres migrantes; Metodologias de ensino; Material didático; Ensino de línguas**.**

ABSTRACT

The main objective of this master's thesis is to present an analysis of the methodologies used by the teachers of the Migrant Women's Collective - Cio da Terra, as well as to check which are the predominant ones and whether these methodologies are suitable for the process of teaching and learning PLAc, considering the specific profile of the students and the diversity of contexts in which they are inserted. In our analysis, we sought to understand the concept, practice and context of Portuguese as a Host Language. The Cio da Terra Collective is aimed at migrant women and, although it is based in Belo Horizonte, volunteers from all over the country and abroad help out. Specifically, this research aimed to: a) observe the main pedagogical challenges faced by teachers who teach Portuguese to migrants at the Cio da Terra Collective; b) verify whether and how the lack of professional training interferes with these teachers' practice. In order to achieve these objectives, we administered a questionnaire to the volunteer teachers who met the research criteria. After applying the questionnaire, the answers were analyzed in two chapters of this dissertation. Through this work, we were able to see that the hypothesis that just having a degree in Languages and being native speakers is not enough for teachers to feel prepared to teach Portuguese as a foreign/additional/host language was confirmed; through the reports of the teachers interviewed, it became clear that, in addition to training, the teachers believe that the materials available are not sufficient for the demands of PLAc. The analysis focused on the spaces, environments and themes surrounding the teaching of Portuguese as a host language in the Cio da Terra Collective. The theoretical framework is anchored in studies that shed light on PLAc research, teaching methodologies and the production of teaching materials for language teaching, such as: Bizon and Diniz (2018, 2019); Kumaradivadivelu (2001, 2006, 2012); Abrahao, (2015); Miranda (2019, 2021).

Palavras-chave: Plac; Migrant women; Teaching methodologies; Teaching materials; Language teaching.

LISTA DE IMAGENS

Página

Imagem 01 : Slide 03 81

Imagem 02 : Slide 04 81

Imagem 03 : Slide 10 82

Imagem 04: Slide 11 83

Imagem 05: Slide 12 83

Imagem 06: Slide 13 84

Imagem 07: Slide 14 85

Imagem 08: Slide 15 85

Imagem 09: Slide 16 86

Imagem 10: Slides 18 e 19 87

Imagem 11: Slides 28,29 e 30 88

Imagem 12 92

Imagem 13 95

Imagem 14 96

Imagem 15 97

Imagem 16 98

Imagem 17 99

Imagem 18 99

Imagem 19 100

Imagem 20 101

Imagem 21: Slide 02 104

Imagem 22: Slide 03 104

Imagem 23: Slide 05 105

Imagem 24: Slide 06 e 07 105

Imagem 25: Slide 08 106

Imagem 26: Slide 14 107

Imagem 27: Slide 15 108

Imagem 28: Slide 19 109

Imagem 29: Slide 21 109

Imagem 30: Slides 25 e 26 110

Imagem 31 114
Imagem 32 114
Imagem 33 115
Imagem 34 116
Imagem 35 119
Imagem 36 120
Imagem 37 121

LISTA DE TABELAS

Página

Tabela 01: Critérios para análise do material 70

Tabela 02: Análise do material professora entrevistada A 92

Tabela 03: Análise do material professora entrevistada B 94

Tabela 04: Análise do material professora entrevistada C 102

Tabela 05: Análise do material professora entrevistada D 111

Tabela 06: Análise do material professora entrevistada E 117

Tabela 07: Análise do material professora entrevistada F 122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Questionário aplicado aos participantes da pesquisa (Bloco 1) 63
Quadro 2. Questionário aplicado aos participantes da pesquisa (Bloco 2) 63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Como você prepara seu material didático? 76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR- Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados

PLA - Português língua adicional

PLE - Português como língua estrangeira

PLAc- Português como língua adicional

MD - Material didático

UD – Unidade Didática

PPPLE - Portal do Professor de Português Língua Estrangeira

CELPE-BRAS - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ONU - Organização das Nações Unidas

QECRL - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SMDHC - Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania

SME - Secretaria Municipal de Educação

IFG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LGPD - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SUS - Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

CAPÍTULO 1 REFERENCIAL TEÓRICO 20

1.1. Português como Língua de Acolhimento, Ensino de Línguas e Metodologias 20

1.2. Português como língua estrangeira, adicional e de acolhimento 21

1.3. Metodologias de ensino de línguas 26

1.4. Pós-método 31

1.5. Material didático para ensino de línguas 40

1.6 Alguns materiais didáticos que estão no mercado para aprendizes de português como língua de acolhimento 45

1.7 Produção de material didático para ensino a distância de português como língua acolhimento 49

CAPÍTULO 2 METODOLOGIA 57

2.1. O Cenário de Geração de Dados desta Pesquisa 59

2.1.1. As vagas 59

2.1.2. A entrevista de nivelamento 60

2.2. Procedimentos e Instrumentos para Geração dos Dados desta Pesquisa 61

2.3. As participantes da pesquisa 64

2.4. Critérios para análise do material 65

CAPÍTULO 3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO 70

CAPÍTULO 4 ANÁLISE DO MATERIAL 79

4.1. Análise do material da professora A 80

4.2. Análise do material da professora B 91

4.3. Análise do material da professora C 94

4.4. Análise do material da professora D 102

4.5. Análise do material da professora E 112

4.6. Análise do material da professora F 117

4.7. Comparação conjunta dos resultados 122

CONSIDERAÇÕES FINAIS 126

REFERÊNCIAS 129

ANEXOS 144

INTRODUÇÃO

Segundo o Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), divulgado pelo Ministério da Justiça em 2019, o Brasil registrou, entre 2011 e 2018, um total de 774,2[1] mil migrantes e refugiados. Outro levantamento, realizado em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística[2] (IBGE), mostra que apenas 215 cidades no país oferecem algum tipo de serviço aos migrantes ou refugiados, registrados em 3.876 das 5.568 cidades brasileiras. O aumento do número de migrantes, conforme dados mencionados, evidencia a necessidade de refletirmos sobre as políticas públicas de acolhimento, para que a chegada dessas pessoas ocorra da melhor forma possível.

Diante desse contexto, surge o coletivo Cio da Terra, formado por mulheres que se voluntariam para ajudar mulheres imigrantes e refugiadas que vêm para o Brasil em busca de uma vida melhor. Por meio de diversas ações, como o ensino de português como língua de acolhimento, o coletivo busca oferecer suporte para facilitar a integração dessas mulheres no país.

Embora o Coletivo Cio da Terra possua diversas frentes de trabalho, neste trabalho trataremos apenas o curso de português como língua de acolhimento. O curso funciona na modalidade on-line e conta com uma equipe de voluntárias, que se dividem em várias funções (monitora, professora, conversadeira e conteudista). O foco desta pesquisa foram as professoras que atendiam aos seguintes requisitos: ser voluntárias do Coletivo Cio da Terra, ter mais de 18 anos e ser graduadas em Letras.

A motivação para realizar esta pesquisa surgiu quando eu comecei a lecionar português para hispano-falantes no coletivo Cio da Terra. Formei-me em letras em 2022, em um curso a distância, e logo me inscrevi para ser voluntária no Coletivo. Na faculdade, todas as disciplinas que eu me lembro de ter cursado, que tratavam do português, eram voltadas para a gramática. O foco era o ensino nas escolas, e ensinar português para estrangeiros não era uma pauta.

---

[1] Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais – OBMigra 2019. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a.Acesso em 18/06/2023.

[2] Apenas 5,5% dos municípios com migrantes têm serviços focados nessa população. (Disponível em: https://censo2020.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/25516-apenas-5-5-dos-municipios-com-migrantes-tem-servicos-focados-nessa-populacao.html. Acesso em: 18/06/2023)

Quando ingressei no coletivo, deparei-me com uma série de dificuldades culturais e linguísticas do idioma e surgiram diversas perguntas: Como preparar um material para alunas de diferentes idades? Como ensinar português sem me prender à gramática? Quais são as metodologias indicadas para o ensino de português como língua estrangeira? O que deve ser ensinado e em que ordem? Essas foram algumas das questões que me fizeram perceber o meu despreparo para lecionar. O fato de ser nativa ajudava muito pouco; era necessário muito mais do que isso para que eu conseguisse dar aulas que estimulassem a participação dos alunos e que entregassem conteúdo de uma forma que os motivasse a aprender cada vez mais. Nenhuma disciplina vista na graduação me preparou para esse contexto de ensino; então percebi que precisaria me capacitar para suprir essa lacuna.

O crescimento do fluxo migratório no Brasil é inegável. De acordo com o OBmigra, entre 2011 e 2019, no Brasil foram registrados 1.085.673 imigrantes, considerando todos os amparos legais. Sendo deste total mais de 660 mil imigrantes com tempo de residência superior a um ano, população composta principalmente por pessoas oriundas da América Latina, com destaque para haitianos e venezuelanos (Cavalcanti, Oliveira, Macedo,2020).

O Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) e a ACNUR (Agência da ONU para Refugiados) desenvolveram um painel interativo[3] de decisões sobre refúgio no Brasil. O painel mostra que cerca de 70% dos refugiados são de origem venezuelana e que, considerando todas as nacionalidades, a maioria está na faixa etária de 18 a 59 anos.

Segundo uma pesquisa do IBGE(2019), a maioria desses imigrantes se concentra nas cidades de São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ) e Boa Vista (RR). Portanto, é de suma importância compreender os processos metodológicos envolvidos no ensino de português para não falantes da língua, cientes de que a fluência no idioma, muitas vezes, pode ser um diferencial no mercado de trabalho e na integração do indivíduo na sociedade.

A respeito da necessidade de cursos de português como língua de acolhimento como o do Coletivo Cio da Terra, Miranda (2021) destaca que outros

[3] Painel interativo de decisões sobre refúgio no Brasil, os dados contemplam os anos de jan/85 a 06/2022. Os dados foram consultados 22/09/2022. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZTk3OTdiZjctNGQwOC00Y2FhLTgxYTctNDNlN2ZkNjZmMWVlIiwidCI6ImU1YzM3OTgxLTY2NjQtNDEzNC04YTBjLTY1NDNkMmFmODBiZSIsImMiOjh9&pageName=ReportSection

migrantes, não classificados ou reconhecidos como refugiados, também merecem atenção como público-alvo para o ensino de português como língua de acolhimento. Complementando essa ideia, Ferreira (1998) afirma que “a língua permite ao ser humano não apenas satisfazer a sua necessidade de comunicação, mas também realizar a sua comunhão com o outro, criando um clima favorável à coexistência, ao intercâmbio, ao diálogo e à solidariedade” (Ferreira,1998 apud Leroy e Sobrinho, 2012, s.p). Dessa forma, reforça-se a importância de iniciativas como as oferecidas pelo Coletivo Cio da Terra, que oportunizam e facilitam o acesso a aulas de português, promovendo a integração linguística e social dos migrantes.

Tendo em mente a minha dificuldade em lecionar português como língua estrangeira e a escassez de materiais nessa área, a partir desta pesquisa, pretendo contribuir para os estudos de PLAc, coletando e analisando para focalizar e discutir as metodologias de ensino utilizadas pelas professoras nas turmas de português do Coletivo Cio da Terra. Dessa forma, busco evidenciar a importância de pesquisas como esta no campo dos estudos de PLAc.

Algumas pesquisas sobre essa temática já foram realizadas, como as de Miranda (2021), São Bernardo (2016), Simões (2021), Pereira (2017), entre outros. Da Silva e Yamanaka fizeram um levantamento[4] dos trabalhos já produzidos no Brasil entre 2016 e 2021, focados na temática Português como Língua de Acolhimento. Os autores relataram que encontraram 15 dissertações e 4 teses totalizando apenas 19 trabalhos.

Portanto, a hipótese desta pesquisa é de que apenas a graduação em Letras e o fato de serem nativas no idioma não são suficientes para que as professoras estejam preparadas para ensinar português como língua estrangeira, adicional ou de acolhimento. Acredita-se que a formação inicial, embora essencial, não prepara adequadamente os futuros professores para atuarem com PLAc, pois as licenciaturas, em geral, concentram-se no ensino de português como primeira língua.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as metodologias utilizadas pelas professoras do Coletivo Cio da Terra, identificar quais são predominantes e avaliar se são adequadas ao ensino-aprendizagem de PLAc, considerando o perfil

[4] O artigo teve como fonte a página eletrônica do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Os autores apresentam, por meio de um quadro, as obras encontradas por eles: (São Bernardo (2016), Lopez (2016), Cruz (2017), Sene (2017), Anunciação (2017- dissertação e tese),Teixeira (2018),Neves (2018), Marques (2018), Santos (2018), Silva (2018), Lima (2019), Bottura (2019), Soares (2019), Borges (2020), Balestro (2020),Flister (2020),Silva (2020) e Soranzo (2021).

específico das alunas e a diversidade de contextos em que estão inseridas. Os objetivos específicos são: observar os principais desafios pedagógicos enfrentados por professoras que lecionam português para imigrantes e refugiados no Coletivo Cio da Terra, e verificar, e de que forma, a falta de capacitação profissional interfere na prática docente dessas professoras.

Acredita-se que esta pesquisa possa contribuir para o ensino de português como língua de acolhimento, pois envolve a compreensão do contexto em que as alunas imigrantes estão inseridas, os desafios enfrentados pelas professoras do Coletivo ao ensinar essas alunas e a possível ausência de capacitações sobre o tema.

Para atender o que foi proposto, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos o referencial teórico, no qual esclarecemos conceitos, delimitamos o tema e definimos as abordagens. Abordamos também as diferenças das nomenclaturas — PLE, PLAc, PLA —, destacamos as características metodologias de ensino de línguas, discutimos a pedagogia do pós- método defendida por Kumaravadivelu e analisamos os materiais didáticos voltados para o ensino de línguas e o ensino a distância.

No segundo capítulo, delimitamos o cenário da pesquisa. Apresentamos o objeto de estudo — o Coletivo Cio da Terra — e a estrutura do curso de português como língua de acolhimento. Além disso, detalhamos os procedimentos e instrumentos utilizados para a geração de dados desta pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise dos questionários preenchidos pelas professoras entrevistadas. Vale destacar que este capítulo iniciou a discussão proposta nesta dissertação à luz dos teóricos abordados no capítulo 1.

No quarto capítulo, a proposta foi apresentar a análise do material didático enviado pelas professoras entrevistadas. Essa etapa foi espaço de grandes descobertas e um momento em que pudemos confrontar os objetivos específicos, tentando entender as escolhas das professoras na construção do material didático.

Por fim, nas considerações finais, com base nos objetivos da pesquisa, consolidamos todo o percurso realizado, apontando os encaminhamentos e as limitações com as quais nos deparamos.

CAPÍTULO 1
REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo dedica-se a apresentar e a discutir as teorias, os conceitos e os estudos anteriores que embasam esta investigação. Ao explorar o referencial teórico, buscamos contextualizar o problema de pesquisa dentro do conhecimento existente, identificando lacunas a serem preenchidas e estabelecendo conexões significativas. A revisão crítica da literatura especializada nos permitiu construir um arcabouço teórico sólido, contribuindo para a compreensão aprofundada do tema e subsidiando as análises posteriores. Neste contexto, o capítulo visa fornecer ao leitor uma visão abrangente das bases conceituais que fundamentam a investigação proposta.

Em primeiro lugar, traçar-se-á um panorama do português como língua de acolhimento, a fim de entender o contexto no qual o nosso objeto de estudo está inserido. Em seguida, apresentar-se-á reflexões sobre as metodologias de ensino. Aqui, percorremos um caminho para compreender como os componentes contexto, temática, abordagens, metodologias, métodos e pedagogias podem influenciar as aulas. Para finalizar este tópico, abordaremos o material didático, sua construção e outros aspectos, entendendo que este é indispensável para o ensino. Dessa forma, o capítulo foi fundamentado em autores como Bizon e Diniz (2018 e 2019), Kumaradivadivelu (2001, 2006, 2012), Abrahao (2015), Miranda e Lopez (2019) e Miranda (2021).

1.1. Português como Língua de Acolhimento, Ensino de Línguas e Metodologias

Português como Língua de Acolhimento (PLAc), segundo Lopez (2018), refere-se a uma prática de ensino-aprendizagem crítica, voltada para deslocados forçados, mas que também se estende a outros grupos de imigrantes em situações de marginalização ou vulnerabilidade que desejam aprender a língua utilizada no Brasil. O ensino de línguas nesse contexto pode exigir metodologias específicas

para atender às necessidades linguísticas e culturais desse público, levando em consideração suas experiências prévias e objetivos de integração.

Essas práticas têm como objetivo promover a inclusão e a participação ativa desses indivíduos na sociedade receptora**.** Neste capítulo, abordaremos língua de acolhimento, o ensino de línguas e as metodologias sob a perspectiva de pesquisadores que contribuíram significativamente para essa temática.

1.2. Português como língua estrangeira, adicional e de acolhimento

O ensino da Língua Portuguesa tem sido alvo de pesquisas em Linguística Aplicada, especialmente no que se refere a questões relacionadas ao uso da língua e ao ensino-aprendizagem. Compreende-se que esta é uma área interdisciplinar, que intermedia investigações visando a soluções para questões relacionadas à linguagem como elemento processual, conforme discutido por Lopes (1996).

A relevância de uma língua na construção, integração e socialização do saber abrange diversas manifestações de uso linguístico, as quais se inserem em contextos sociais, políticos, educacionais e econômicos, como destacado em Celani (2000). Portanto, elementos culturais permeiam o ensino e a aprendizagem de uma língua. Para Trouche:

> quer como língua materna, quer como língua estrangeira, deverá privilegiar uma perspectiva que enfatize a relação entre a língua, a cultura e a situação comunicativa. O contexto cultural do aluno interfere diretamente no processo de interpretação e produção de texto (Trouche, 2005, p. 73).

A cultura está intrinsecamente ligada à língua, influenciando não apenas o significado das palavras, mas também as normas sociais, os costumes, as tradições e a forma como as pessoas se comunicam. Ao incorporar elementos culturais no ensino de línguas, os alunos têm a oportunidade de compreender melhor o contexto em que a língua é utilizada, ampliando, assim, sua competência comunicativa e intercultural. Isso pode incluir o estudo de festividades, pratos típicos, expressões idiomáticas, músicas, literatura e outras manifestações culturais que enriquecem a experiência de aprendizagem da língua.

Segundo Alvarez (2018), a língua portuguesa é considerada uma língua estrangeira, de acolhimento, adicional ou de herança, e também uma língua do

futuro para falantes de outras línguas. Cada uma dessas nomenclaturas é utilizada por um motivo específico, atribuindo à língua uma identidade que se adequa a diferentes situações e contextos. Além disso, essas classificações ajudam a identificar as características do grupo ao qual se destina o ensino-aprendizado.

Ao tratar do ensino de português para não falantes da língua, as pesquisas na área utilizam diferentes nomenclaturas, entre as quais as mais comuns são: PLE – Português Língua Estrangeira, PLA – Português como Língua Adicional e PLAc – Português como Língua de Acolhimento. Leffa e Irala (2014) conceituam algumas dessas terminologias. Uma **segunda língua** é entendida com aquela estudada dentro de uma comunidade onde é falada. Já a **língua estrangeira**, em oposição ao termo “segunda língua”, é aquela aprendida por alguém em uma comunidade em que não é falada. A **língua adicional,** por sua vez, refere-se a uma língua aprendida como acréscimo, podendo ter como base outras línguas que o aluno já conhece. (Leffa; Irala, 2014).

Aplicando a citação ao contexto do ensino de português, entende-se que, ao falar de português como língua estrangeira, estamos nos referindo ao aprendizado da língua realizado em território estrangeiro.

Para Grosso (2010), o termo Língua de Acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de segunda língua. Para o público, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada anteriormente, o uso da língua é essencial para a adaptação, inserção no mercado de trabalho e até mesmo para tarefas básicas do dia a dia. Ao operacionalizar a língua de acolhimento no contexto de ensino-aprendizagem, seu âmbito vai além do domínio profissional; no entanto, o nível de integração passa por essa área, já que as necessidades comunicativas estão relacionadas a tarefas que diferem da cultura de origem, sendo desconhecidas quando se referem a um novo tipo de trabalho ou a uma nova maneira de realizá-lo. Por exigir considerações específicas e se voltar para um público específico, essa área de ensino de português é chamada por alguns pesquisadores de Português como Língua de Acolhimento (Amado, 2013; Lopez, 2016; Lopez; Diniz, 2018; São Bernardo, 2016; Grosso, 2010; De Camargo, 2018).

Anunciação (2017) comenta que o termo língua de acolhimento vem sendo utilizado em contextos de ensino-aprendizagem que envolvem os alunos que migram por necessidade, devido a diversas questões e situações ocorridas em seu país de origem (questões políticas, falta de emprego, ausência de segurança entre outras).

Entende-se também que a prática em PLAc, muitas vezes, dependendo dos contextos, pode ser realizada de forma análoga a outras de PLE e PLA, de forma geral. Defende-se o uso de uma designação diferente pelo ato político que tal uso representa. Segundo Lopez (2018), embora o termo tenha se originado em um contexto europeu, no contexto brasileiro de ensino, ainda há a necessidade de distinguir esse cenário de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão para imigrantes que, porventura, façam parte de grupos minoritários, considerando-o como uma especialidade do PLA, que requer uma designação própria.

Ainda no que tange ao ensino de PLAc, Lopez e Diniz (2018) alertam para o fato de não bastar simplesmente adaptar os saberes já desenvolvidos na área de PLA ao novo contexto de ensino-aprendizagem. Amado (2013) complementa, destacando a necessidade de considerar os fatores linguísticos e extralinguísticos, a condição social, a urgência de aprendizagem para conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho e a integração com a sociedade.

Segundo Silva e Costa (2020), os cursos de PLAc e outras iniciativas populares buscam garantir direitos e dar subsídios para o efetivo exercício de cidadania. Eles acolhem, no seu sentido mais amplo, ao atender, entre outras demandas, as necessidades de comunicação dos migrantes, configurando-se como um dos principais recursos no processo de integração daqueles que passaram a viver em nosso país. Para Miranda e Lopez (2019), ao contrário de outras formas de ensino, o PLAc precisa incorporar em seu conteúdo e métodos uma abordagem que considere as necessidades específicas de refugiados e migrantes forçados, que chegam ao país sem uma política ou estrutura adequada de recepção, e não apenas adaptar metodologias.

Barbosa e São Bernardo (2017) relatam ainda que o termo “acolhimento” remete a significados como alojar, acomodar, asilar e recolher. A relação do aprendiz com a língua de acolhimento pode envolver sentimentos de descaso, descontentamento e rejeição, especialmente quando o aprendizado dessa língua não foi uma escolha pessoal. Esses fatores somados às dificuldades de acesso a cursos, adaptação a uma nova comunidade e outros fatores, podem tornar o processo de aprendizagem da língua ainda mais desafiador.

López e Diniz (2019) destacam que a compreensão do Português como Língua de Acolhimento não deve se basear em discursos que o classificam como uma simples “adaptação” do Português Língua Adicional, pois a identificação do

Português como Língua de Acolhimento tem o objetivo de dar visibilidade aos grupos minoritarizados que precisam estar na agenda de ações da área de PLA. Segundo Lopez e Diniz:

> [...] o PLAc é uma especialidade transdisciplinar, que demanda um contínuo diálogo com diferentes campos – a exemplo da Antropologia, da Ciência Política, das Ciências Sociais, do Direito, da Geografia, da História, da Linguística, da Psicologia, da Psicanálise e das Relações Internacionais –, bem como com distintas entidades da sociedade civil, que, como observa Amado (2013), têm sido, na maioria das vezes, responsáveis pela acolhida desses imigrantes e pelo seu contato inicial com a aprendizagem da língua majoritária do Brasil (Lopez ; Diniz, 2018, p. 4).

López (2019) destaca que, embora o ensino- aprendizagem do português seja primordial para possibilitar o conhecimento e o exercício dos direitos e deveres sociais dos migrantes em situação de crise, ele não pode ser considerado a única ou a melhor política de línguas possível. Oliveira e Silva (2017) afirmam que esse tipo de pensamento resulta em uma visão de sociedade linguisticamente uniforme, enraizada em contextos históricos profundos. Isso se deve ao fato de que, no processo de formação do Estado brasileiro, o uso obrigatório de uma única língua foi imposto, enquanto outras formas de expressão foram banidas para enfatizar a unidade nacional.

Dessa forma, ao se tratar de políticas linguísticas para a inserção social de migrantes em situação de crise, é fundamental incluir suas línguas nos atendimentos públicos, como em hospitais, postos de saúde e outros serviços. É importante considerar que o ensino-aprendizagem de uma nova língua pode levar tempo, o que dificulta a comunicação, especialmente em situações urgentes, como preencher formulários para solicitação de refúgio, entender contratos de locação ou obter documentos necessários para o acesso a direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

Essas barreiras linguísticas podem impedir o acesso aos direitos sociais. Oliveira e Silva (2017) apontam a falta de tradutores e intérpretes nos serviços públicos como uma violação dos direitos humanos, uma vez que essa ausência impede os imigrantes de acessarem os serviços de forma adequada.

A dinâmica de uma língua de acolhimento vai além do ensino de vocabulário e gramática, estando vinculada a uma abordagem que promove a compreensão de mundo e tem como propósito fornecer ao indivíduo os elementos necessários para

sua integração no país de destino. Para que esse objetivo seja alcançado, o professor precisará adotar uma metodologia adequada que o auxilie nesse processo.

Para Costa e Taño (2017), a língua de acolhimento prioriza áreas que promovem o conhecimento sociocultural, o saber profissional, a consciência intercultural, as relações interpessoais e a troca de saberes, favorecendo a cooperação e superando estereótipos por meio da interação e do diálogo intercultural. O conceito de língua de acolhimento está geralmente associado ao contexto de recepção, voltado principalmente para um público que aprende o português não como língua materna ou veicular de outras disciplinas, mas em função de diferentes necessidades contextuais relacionadas à resolução de questões práticas do dia a dia.

A língua de acolhimento deve ser o elo afetivo inicial para uma plena integração linguística, promovendo a cidadania democrática. Ançã (2008) afirma que o domínio da língua portuguesa é uma das ferramentas mais poderosas para essa integração, pois permite que o imigrante compartilhe suas experiências, demonstre disposição para se envolver com o outro e manifeste curiosidade e interesse por outras culturas, promovendo, assim, a abertura ao diálogo intercultural.

Segundo Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996), no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, seja ela qual for, não se trata apenas da transmissão de um código, mas de um fenômeno social, que envolve a interação real na vida cotidiana, as condições de vida e as convenções sociais. Ou seja, não se trata apenas de aprender a língua, mas de integrá-la em um contexto mais amplo, levando em consideração as interações sociais e culturais. Por esse motivo, o ensino deve estar associado a práticas sociais, tendo em vista a conexão existente entre linguagem, cultura e sociedade.

Além disso, o processo de aprendizagem abrange quatro habilidades: leitura, escrita, compreensão e produção oral. No que se refere à compreensão e à produção oral, destaca-se a necessidade de atenção à pronúncia, que nem sempre recebe o devido cuidado nas aulas e nos materiais didáticos. Esse aspecto pode dificultar a compreensão, gerar ruídos na comunicação e distorcer o sentido.

Além disso, segundo Almeida Filho (2005), ao falar em ensinar, estamos nos referindo a uma operação composta por quatro fases ou dimensões: o planejamento curricular e de cursos, a produção e avaliação de materiais, o ensino propriamente dito, baseado em um método procedimental com experiências na nova língua, e a

avaliação do desempenho e da proficiência na língua-alvo.Todas as fases se influenciam mutuamente e são orientadas pela abordagem ou filosofia de ensino à qual estão atreladas.

Para Barbosa e Freire (2020), em todos os ambientes onde o português é ensinado, é essencial que o professor se aproprie de conhecimentos relacionados à diversidade linguística, aos fatores socio-históricos e culturais presentes na formação do português brasileiro e à pluralidade de normas que constituem a língua portuguesa no Brasil. Além desse repertório, é necessário que o docente reflita sobre as metodologias (Kumaravadivelu, 2003), os materiais didáticos (Bohn, 1988), a autonomia do aprendiz (Freire, 1970) e diversos outros fatores que estão diretamente ligados ao ensino-aprendizagem e o influenciam.

1.3. Metodologias de ensino de línguas

A discussão sobre metodologias de ensino no contexto do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) é fundamental para atender às demandas específicas de populações em situação de imigração e refúgio. O ensino de PLAc, conforme Oliveira e Soares (2021), deve considerar a diversidade linguística e educacional dos alunos, muitas vezes caracterizada por níveis heterogêneos de letramento e proficiência. Essa realidade exige abordagens pedagógicas flexíveis e adaptadas, capazes de conectar o conteúdo das aulas às necessidades cotidianas dos aprendizes, como saúde, transporte público e direitos sociais. Assim, é importante entender e discutir acerca das metodologias de ensino de línguas.

Considerando o ensino-aprendizagem formal (como em uma sala de aula, por exemplo), uma aula de primeira língua difere de uma aula de língua adicional. Para Cabral (2002), essas diferenças estão mais relacionadas à diversidade dos contextos criados e recriados durante o processo de ensino e aprendizagem, aos fatores individuais considerados pelos professores e às abordagens e metodologias escolhidas do que ao desenvolvimento do processo de aquisição propriamente dito.

Quando falamos de ensino, seja de línguas ou de outras disciplinas, os materiais didáticos e os recursos pedagógicos escolhidos pelo professor podem constituir fatores que influenciam a qualidade do ensino. Segundo Wright (1995), os alunos estarão naturalmente mais ou menos envolvidos nas tarefas, dependendo da

capacidade do professor de selecionar e diversificar os recursos e materiais utilizados em suas práticas pedagógicas.

Como a aprendizagem em sala de aula é uma atividade conjunta, a natureza da interação e os papéis assumidos pelo professor e pelos alunos também se tornam fatores que influenciam a dinâmica e, consequentemente, a qualidade das aprendizagens realizadas.

Souza e Bezerra (2018) afirmam que uma metodologia de ensino abrange todas as ferramentas utilizadas pelos educadores para que os alunos adquiram conhecimento, como, por exemplo, os materiais didáticos. Sendo assim, a metodologia serve como um direcionamento para a realização de um objetivo, ou seja, os caminhos percorridos para se alcançar um fim. Já o método, de acordo com Richards e Rodgers (2014), é entendido como um conjunto de práticas pedagógicas que respondem a uma filosofia ou teoria subjacente sobre como as línguas são aprendidas e ensinadas. A escolha de um método está frequentemente associada a uma visão particular sobre o processo de aprendizagem, seja ela centrada na gramática, na comunicação ou na imersão cultural. Ainda, segundo o autor, uma abordagem no ensino de línguas pode ser entendida como um conjunto de suposições teóricas sobre como as línguas são aprendidas e ensinadas. Ela é a concepção mais geral e de maior alcance, que orienta e influencia a escolha de métodos e técnicas.

As metodologias de ensino de línguas foram mudando e evoluindo ao longo dos anos. Entre elas, destacam-se: o método de tradução gramatical (a partir de 1450), o método direto (a partir de 1890), a abordagem de leitura (a partir de 1930), o método audiolingual (EUA – 1940), o método situacional (Inglaterra – 1940), a abordagem cognitiva (1960), a abordagem comunicativa (1970), a abordagem humanista (1980), a abordagem lexical (1997) e o método psicolinguístico (1998). Outros métodos e abordagens também foram adotados e substituídos ao longo da história por professores de línguas. A seguir, serão abordados os principais conceitos de cada um.

Segundo Leffa (1988), o método de tradução gramatical consiste, basicamente, em ensinar a segunda língua por meio da primeira, fornecendo as informações necessárias para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor por meio de explicações na língua materna do aluno. Nesse método, ainda segundo o autor, consideram-se três etapas essenciais para a aprendizagem: (a) a

memorização prévia de uma lista de palavras; (b) o conhecimento das regras necessárias para combinar essas palavras em frases; e (c) os exercícios de tradução e versão (tema). Trata-se de uma abordagem dedutiva, que parte sempre da regra para o exemplo.

Larsen-Freeman (2008) define o método direto, ou abordagem direta, como uma metodologia que surgiu da necessidade de preparar os alunos para o uso oral da língua estrangeira. Nessa abordagem, é criado um ambiente monolinguístico, e o processo de ensino-aprendizagem baseia-se exclusivamente na língua-alvo, sem que a língua materna do aluno seja utilizada em sala de aula.

A abordagem de leitura, segundo Menegassi (2001), tinha como objetivo destacar a leitura como a habilidade principal durante a aula, permitir a tradução, abordar a gramática apenas para facilitar a compreensão do texto, controlar o vocabulário no início e, posteriormente, expandi-lo, além de não exigir que o professor tenha alta proficiência oral na língua-alvo.

O método audiolingual é centrado na compreensão e na produção oral, sendo o foco principal da aprendizagem de línguas. Segundo Brown (2000), o aluno deve aprender a utilizar o idioma em situações cotidianas, por intermédio de diálogos. A formação de hábitos linguísticos é alcançada por meio da repetição de padrões, geralmente em laboratórios de idiomas. Esse método surgiu como uma alternativa ao método de gramática e tradução, constituindo um desenvolvimento posterior do método direto.

No método situacional, segundo Leffa (2016), o foco é sempre a compreensão auditiva e a expressão oral. Todo o conteúdo é apresentado inicialmente de forma oral, para depois ser abordado na forma escrita. As estruturas gramaticais são introduzidas de maneira gradual, do mais simples ao mais complexo. Os temas são introduzidos e praticados de acordo com situações específicas (no banco, no supermercado, no restaurante, etc.).

Leitão de Almeida et al. (2010) afirmam que, na abordagem cognitiva, a aprendizagem da língua é vista como a aquisição de regras, e não como a formação de hábitos. Os estudantes são considerados autores do seu próprio aprendizado; a perfeição na pronúncia é vista como irreal; tanto a linguagem escrita (leitura/escrita) quanto a oral (escuta/fala) são cruciais; e os professores devem ter uma boa proficiência geral na língua.

O Método Comunicativo, segundo Eckert e Frosi (2015), é uma abordagem que busca promover a competência comunicativa por meio da interação entre os alunos. Essa abordagem parte do princípio de que o sucesso no aprendizado de um idioma surge da comunicação com significado real. Quando os alunos se envolvem em uma comunicação autêntica, suas estratégias naturais de aquisição da linguagem entram em ação, permitindo que aprendam a utilizar o novo idioma.

Segundo Campos (2022), na abordagem humanista, o respeito ao indivíduo é priorizado, e a comunicação significativa para o aluno é destacada. As aulas incluem trabalho em grupo, e a atmosfera da aula tem mais importância do que os materiais ou métodos. O professor é considerado um facilitador e deve ser proficiente tanto na língua-alvo quanto na língua nativa do aluno, a fim de criar maior proximidade.

Para Sipavicius Seide (2016), a abordagem lexical prioriza a combinação de palavras, atendendo à necessidade de métodos que enfoquem o uso adequado das palavras em produções textuais orais ou escritas, com base no princípio de que a linguagem é um léxico gramaticalizado, organizado por blocos de palavras.

O conhecimento dessas metodologias de ensino pode ajudar o professor a atingir seus objetivos no ensino da língua, já que, na maioria das vezes, cabe a ele a escolha da metodologia que melhor se adequa à sua turma, ao contexto e ao que considera importante ensinar, tendo em vista que o aprendiz precisa alcançar o objetivo principal, que é comunicar-se na língua-alvo.

Para Trouche (2007), comunicar-se é uma tarefa que exige muito esforço. Não se trata apenas de transmitir uma informação entre interlocutores; envolve também compreensão mútua, empatia e consideração das nuances culturais e sociais. É um processo complexo que vai além da simples troca de palavras, requerendo atenção às emoções, às intenções e aos contextos envolvidos na comunicação. A comunicação é, portanto, o resultado de um processo de interação pela linguagem, tanto do ponto de vista de sua concepção quanto de sua compreensão.

No ensino-aprendizagem da língua de acolhimento, é necessário preparar os alunos para a comunicação com pessoas que possuem identidades, valores e comportamentos que podem ser iguais ou diferentes dos seus. Segundo Gonçalves e Osório (2019), o planejamento torna-se necessário porque, ao contrário do que ocorre na aprendizagem da primeira língua, em que a competência cultural provém da própria socialização e em que as habilidades linguísticas e sociais surgem

simultaneamente, não sendo possível separá-las, nas línguas adicionais, isso geralmente não acontece. Portanto, a escolha da metodologia deve buscar facilitar o processo de aquisição da língua e também de outros fatores, como aspectos culturais, para que o aluno consiga significar o mundo ao seu redor por meio da nova língua. Sendo assim, é papel do professor facilitar a aproximação ao novo.

Abordar metodologias de ensino em PLAc é um desafio. Existem poucos trabalhos que tratam desse tema e, ao realizar a pesquisa, o resultado será composto, em sua maioria, por estudos voltados para metodologias de ensino de português como primeira língua. As metodologias de PLAc precisam atender tanto ao letramento funcional (para facilitar a comunicação diária) quanto ao letramento ideológico, que visa uma reflexão crítica sobre a nova sociedade e sobre a identidade cultural dos alunos. São Bernardo (2016) enfatiza a importância de desenvolver uma consciência cultural crítica nos alunos, ajudando-os a compreender as dinâmicas sociais do Brasil e a se reconhecerem como sujeitos de direitos. Para isso, o professor precisa adotar abordagens pedagógicas que integrem as questões linguísticas e extralinguísticas, como a compreensão dos aspectos socioculturais do país de acolhimento.

Além das metodologias, é preciso considerar os materiais didáticos que serão utilizados. São Bernardo (2016) destaca que também é necessário que os materiais de PLAc abranjam os contextos de uso da língua que o imigrante vivenciará, evitando a abordagem de situações que não correspondem à realidade dos aprendizes. Por exemplo, perguntas sobre o tempo que o imigrante ficará no país, pois muitos não pretendem deixar o país, ou sobre quais praias e locais turísticos do Brasil irão visitar nas férias, visto que, em geral, estão em busca de trabalho e nem sempre viajar está nos seus planos.

Oliveira e Soares (2021) salientam que é importante criar materiais didáticos que contemplem a diversidade das turmas nos contextos de PLAc e que sejam acessíveis a diferentes graus de letramento e aos diversos níveis de proficiência em Língua Portuguesa presentes em uma turma mista. No Coletivo Cio da Terra, por exemplo, há alunas de diferentes perfis, desde alfabetizadas até não alfabetizadas, com diferentes primeiras línguas (L1), convivendo em uma mesma sala de aula. Acrescenta-se a essa diversidade o fator tecnológico, que pode ser uma barreira para muitas delas. Ao pensar em materiais didáticos, atividades e metodologias, esse contexto deve ser considerado para maximizar os resultados.

Não faltam indícios de que o olhar para as metodologias de ensino é válido e necessário quando pensamos nas possíveis dificuldades que os educadores, no contexto de PLAc, podem enfrentar. Além de refletir sobre as metodologias e considerando a complexidade desse cenário, será abordado a seguir o conceito do pós-método, que pode ser uma alternativa para lidar com a heterogeneidade das turmas e oferecer suporte ao professor na busca de um caminho para preparar ou escolher materiais didáticos.

1.4. Pós-método

O pós-método configura-se como uma abordagem pedagógica que visa questionar e desconstruir a noção tradicional de método, conferindo maior autonomia ao docente em sua prática. O conceito foi introduzido por Kumaravadivelu (2001) para caracterizar uma nova perspectiva no ensino de línguas, na qual a flexibilidade e a adaptabilidade das práticas pedagógicas são enfatizadas, em contraste com as abordagens prescritivas e rígidas dos métodos tradicionais.

A necessidade de um pós-método surge da ação dos professores, que, em muitos casos, não estão associados a nenhum método específico, ou afirmam seguir métodos diferentes, mas frequentemente utilizam os mesmos procedimentos em sala de aula. Alguns dizem seguir o mesmo método, mas empregam diferentes procedimentos, enquanto outros são treinados em um método específico que não se relaciona com os princípios teóricos e os procedimentos adotados na sala de aula. Isso ocorre porque os métodos são fabricados e vendidos como reutilizáveis, considerando um contexto idealizado e ignorando o fato de que o sucesso ou o fracasso na aprendizagem dependem de fatores específicos de cada sala de aula.

Ao mesmo tempo, professores que realizam uma graduação em licenciatura continuam seus estudos em cursos de pós-graduação, participam de congressos e debatem no contexto acadêmico a validade de seguir um método pré-fabricado. Todo esse contexto leva o professor a introduzir momentos de interação, em vez de imitação, na sala de aula, resultando no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, falar e ouvir) nos alunos, em vez de priorizar apenas uma ou duas habilidades específicas. Segundo Bissaco (2015), dessa forma, o professor do centro de línguas reconhece a necessidade de enriquecer sua aula com algo

diferente, preparando o aluno para o uso efetivo da língua, em vez de se limitar à mera repetição mecânica de modelos fornecidos.

Para entendermos as discussões sobre a busca pela metodologia adequada de ensino e a preocupação em entender se os métodos funcionam, remetemo-nos a Prabhu (1990), que debate a inexistência de um método ideal a ser aplicado pelo professor de línguas, considerando, como método, tanto as atividades realizadas em sala de aula quanto as teorias, as crenças e os conceitos que deram sustentação à elaboração dessas atividades. O autor defende que é o contexto de cada sala de aula que deve orientar o professor na escolha do melhor caminho metodológico a seguir.

Kumaravadivelu (2006) atribui a decadência da crença nos métodos ao fim dos mitos que sustentaram a idealização de seus potenciais. De acordo com o autor, os mitos incluem: a crença de que há um método melhor a ser descoberto; a ideia de que o método é o princípio organizador do ensino; a noção de que o método é universal e atemporal; a percepção de que os teóricos concebem o conhecimento e os professores o consomem; e a suposição de que o método é neutro e desprovido de motivação ideológica.

Segundo Kumaravadivelu (2003), a Era Pós-Método implica três condições:

- a busca por uma alternativa ao método, e não por um método alternativo, o que significa mudar a relação entre o produtor de teorias e o professor de línguas, visto que o professor é considerado alguém capaz de construir teorias pessoais a partir da prática;
- a autonomia do professor para decidir como ensinar e para saber como agir diante de imposições advindas das instituições, do currículo e do livro didático. Essa autonomia capacita o professor a desenvolver uma abordagem crítica, permitindo-lhe auto- observar, analisar e avaliar sua própria prática;
- Um pragmatismo baseado em princípios, no qual teoria e prática estão inter-relacionados para construir e reconstruir novas configurações de sala de aula a partir da auto-observação.

Diante disso, para Kumaravadivelu (2006), é crucial compreender que não existe um método melhor, pronto e esperando para ser descoberto.

A busca pelo método mais eficaz também foi discutida por Allwright (1991) em "The Death of Method". O autor analisa o conteúdo do relatório do Projeto Pennsylvania (1969), que visava identificar o melhor método de ensino de línguas. Os resultados do relatório foram inconclusivos, pois constataram que um mesmo método poderia resultar em aprendizagem bem-sucedida ou fracassada. Como consequência, pesquisas posteriores enfatizaram a importância do papel e das ações do professor e, mais tarde, da qualidade da interação em sala de aula, como exemplificado por Prabhu (1990).

Na condição pós-método defendida por Kumaravadivelu (2001, 2003, 2006), o professor é visto como a única pessoa capaz de discernir o que deve ser desenvolvido em sua sala de aula e quais ferramentas devem ser empregadas, uma vez que ele conhece sua turma, as necessidades dos alunos e sabe selecionar as atividades e os recursos mais adequados para eles. Portanto, Santos et al. (2014) complementam que não é seguindo uma abordagem ou método único que o aprendizado será assegurado, pois estes foram desenhados por alguém que não conhece a turma em questão.

Muito se percorreu na história até chegar a essa concepção de pós-método. Na década de 1990, começou-se a busca pelo método perfeito, que atenderia a todos os aprendizes de línguas. Em 1994, o professor, linguista e doutor em Linguística Aplicada, Kumaravadivelu, apresentou em sua tese o pós-método, tornando público um artigo no qual lançava críticas contra o abismo entre as teorias e as práticas em sala de aula. Contudo, não se tratava apenas de combinar aspectos e atividades de diferentes métodos; segundo Oliveira e Gallardo (2018), o pós-método clamava por uma mudança de postura por parte do professor, para que ele participasse das pesquisas da área e conseguisse unir as teorias disponíveis à sua prática, aplicando-as aos diversos contextos envolvidos, e ainda alinhando-as com os objetivos dos aprendizes. Sobre a postura do professor, Sanches (2013) complementa:

> No pós-método, o professor tomado de conhecimento e conhecedor da realidade de cada aluno, deve criar possibilidades de aprendizagem e não alunos passivos que recebem muitas informações, mas não sabem o que fazer com elas. Há diversas abordagens, os alunos encontram sentido para suas aulas de línguas e tornam-se participantes ativos no processo, o professor cria oportunidades e usa tecnologias disponíveis para que os alunos aumentem suas possibilidades potencializando o aprendizado

> de acordo com suas necessidades e melhorando sua Comunicação (Sanches, 2013, p. 56).

O conceito de método torna-se limitado para explicar de maneira satisfatória a complexidade do ensino de línguas, pois não leva em consideração a interação de fatores decisivos para o sucesso do ensino, como a cognição de professores e de alunos, as carências e os contextos culturais, as exigências políticas, as deficiências econômicas e sociais, entre outros.

Para Kumaravadivelu (2012), a pedagogia pós-método é um sistema que possui três dimensões, constituídas por três parâmetros: particularidade, praticidade e possibilidade. O primeiro busca facilitar o avanço de uma pedagogia sensível ao contexto e situada, que tem como base uma compreensão real das particularidades locais, socioculturais e políticas (Abrahão, 2015). O parâmetro da particularidade está relacionado ao fato de que a pedagogia de línguas precisa ser sensível ao grupo específico de professores e de alunos, ou seja, personalizada/adaptada aos objetivos e às particularidades do contexto institucional e do ambiente sociocultural. Esse é o aspecto mais importante da pedagogia pós-método. Para Kumaravadivelu (2001, 2006), esse parâmetro baseia-se na firme convicção de que toda pedagogia, assim como toda política, é local, e que não considerar as exigências locais seria como ignorar as experiências vividas. Para Kumaravadivelu:

> O ensino de línguas deve ser sensível a um determinado grupo de professores que ensinam um determinado grupo de alunos que buscam um determinado conjunto de objetivos em busca de um contexto institucional específico dentro de um local específico (Kumaravadivelu, 2001, p. 538).

Em resumo, Kumaravadivelu (2001) ressalta que cada situação de aprendizagem é única e se refere a um grupo particular de professores ensinando um grupo específico de alunos, que têm objetivos específicos em um contexto particular, dentro de um ambiente sociocultural único. O pós-método defende que o professor crie, de acordo com as particularidades de cada turma, as condições de aprendizado, fazendo com que as aulas sejam personalizadas, a fim de maximizar os resultados.

O segundo parâmetro é o da praticidade. Isso significa que o professor não apenas aplica a teoria, mas também a desenvolve com base em suas práticas de ensino. Em outras palavras, é a prática que determina a aplicação da teoria, e não o

contrário, pois a teoria só faz sentido se for adaptada à prática. Kumaravadivelu (2001) propõe que o professor seja reflexão e ação, por um lado, e percepção e intuição, por outro, tudo simultaneamente. Para Kumaravadivelu (2012), o parâmetro da praticidade aborda a relação entre teoria e prática e tem como princípio romper com a ideia de que os especialistas são os produtores e os professores são os consumidores de teorias. Nesse sentido, o professor deve desenvolver teorias a partir de sua prática e colocar em prática o que teoriza. Para isso, é essencial fornecer ao professor ferramentas para que ele possa desenvolver autonomia na criação de sua própria teoria da prática, sensível ao contexto, como a observação ou auto-observação da sala de aula. Isso não se limita apenas às oportunidades de aprendizagem, mas também abrange questões que extrapolam a sala de aula, um aspecto relacionado ao último parâmetro, o da possibilidade.

O último parâmetro, o da possibilidade, preocupa-se com o processo de (re)construção da identidade do aluno, em decorrência dos questionamentos levantados e das reflexões proporcionadas, buscando vincular as questões sociais às educacionais. A possibilidade está relacionada ao poder! O parâmetro da possibilidade nos lembra que existem estruturas de poder presentes na aula, as quais devem ser constantemente reconhecidas e questionadas. Para Kumaravadivelu (2003, 2012), esse parâmetro busca utilizar a consciência sociopolítica trazida pelos participantes à sala de aula, funcionando como catalisadora para a busca contínua da formação identitária e da transformação social. O parâmetro da possibilidade promove programas de formação de professores que possibilitam o desenvolvimento de consciência sociopolítica entre todos os participantes, permitindo que eles possam moldar ou transformar suas identidades pessoais e sociais:

> O terceiro princípio, influenciado pela teoria de Paulo Freire, sobre o poder e as desigualdades sociais, está relacionado à pedagogia da possibilidade, preocupada com o processo de (re)construção identitária do aluno, em decorrência dos questionamentos que são levantados e das reflexões que são proporcionadas, sabendo-se que as questões sociais não podem estar desvinculadas das educacionais (Santos; Santos; Gomes. 2018).

Como visto, Kumaravadivelu (2001) continua a delegar maior responsabilidade ao aprendiz sobre seu processo de aprendizagem, e essa atitude harmoniza-se com o papel do professor e dos formadores de professores, que

devem adotar uma postura que vise garantir e promover mais autonomia ao aluno, assim como a reflexão sobre seu papel na sociedade e sobre a linguagem, suas estruturas e seus interesses, fazendo da prática pedagógica uma ferramenta para a construção da cidadania do aluno.

Abrahão resume sua percepção acerca dos parâmetros mencionados da seguinte maneira:

> Parâmetro da particularidade: busca facilitar o avanço de uma pedagogia sensível ao contexto, que se baseia numa compreensão real de particularidades locais, socioculturais e políticas. Parâmetro da praticidade: o professor na prática, de posse de ferramentas de exploração, está apto a produzir seu próprio ensino e suas teorias (foco na reflexão e ação contínuas). Parâmetro da possibilidade: procura reconhecer a consciência sociopolítica dos participantes do processo de ensino e aprendizagem como catalizadora para a busca permanente de formação de identidades e transformação social (Abrahão, 2015, p. 33).

Kumaravadivelu (2006) defende a potencialização das oportunidades de aprendizagem ao recomendar que o professor planeje as ações de ensino, mas que também seja um mediador, buscando que o aluno se torne agente do próprio aprendizado.

Ortale et al. (2021) completam que é papel do professor minimizar mal-entendidos, apontar para a busca de uma comunicação que se preocupe com a redução de ruídos e de descompassos entre as intenções do professor e a interpretação do aluno, tornando mais fáceis as negociações durante as interações. Para isso, é primordial que os alunos estejam envolvidos na interação como uma atividade interpessoal, na qual todos tenham liberdade para iniciar os turnos e para entender a língua como um sistema, repleto de discursos e ideologias. Além disso, é importante favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, afirmando a relevância desse desenvolvimento tanto no sentido afunilado quanto no sentido expandido. A autonomia, no sentido afunilado, refere-se a gerenciar a própria aprendizagem e a usar as estratégias de aprendizagem; já no sentido expandido, busca formar os alunos como críticos, para que contribuam com as transformações da sociedade. Outros aspectos incluem incentivar a conscientização linguística, promover a capacidade de descoberta, contextualizar o insumo linguístico, integrar as habilidades linguísticas, assegurar a relevância social e aumentar a conscientização sobre aspectos culturais.

Por último, segundo Kumaravadivelu (2002), o propósito dessa estrutura é habilitar os professores a desenvolver suas próprias macroestratégias e microestratégias (atividades) de acordo com as necessidades do contexto local. O autor define macroestratégias como princípios orientadores derivados de percepções teóricas, empíricas e experimentais relacionadas ao aprendizado e ao ensino de inglês como língua estrangeira. Uma macroestratégia é, portanto, um plano geral, uma diretriz ampla com base na qual os professores poderão desenvolver suas próprias microestratégias ou técnicas de sala de aula, específicas para cada situação e fundamentadas nas necessidades técnicas da sala de aula.

Em outras palavras, as macroestratégias são implementadas na sala de aula por meio de microestratégias. Com base em sua própria experiência prática como professor e formador de professores, e em sua compreensão da pesquisa teórica e empírica no campo do ensino de inglês como segunda língua e do aprendizado e ensino de idiomas estrangeiros, Kumaravadivelu (2003) identificou dez macroestratégias e as descreveu em termos operacionais para destacar sua natureza prática. Segundo o autor elas podem ser compreendidas da seguinte forma:

- **Maximizar as oportunidades de aprendizado:** Este princípio considera o ensino como um processo de criação e aproveitamento de oportunidades, no qual os professores buscam equilibrar seu papel como facilitadores do ensino e mediadores do aprendizado.
- **Minimizar as incompatibilidades perceptuais:** Este princípio envolve reconhecer as possíveis discrepâncias entre a intenção do professor e a interpretação do aluno, além de buscar formas de lidar com elas.
- **Facilitar a interação negociada:** Este princípio tem como objetivo garantir uma interação significativa entre os alunos e entre os alunos e o professor na sala de aula, encorajando os estudantes a iniciar tópicos e conversas, em vez de apenas reagir e responder.
- **Promover a autonomia do aluno:** Este princípio consiste em auxiliar os alunos a desenvolver habilidades para aprender de forma autônoma, capacitando-os a autogerenciar e monitorar o próprio aprendizado.

- **Promover a conscientização sobre o idioma:** Este princípio incide em fomentar uma compreensão abrangente e crítica do idioma, direcionando a atenção dos alunos para as propriedades formais e funcionais da linguagem e conscientizando-os sobre o poder sutil que ela exerce.
- **Ativar a heurística intuitiva:** Este princípio busca fornecer aos alunos dados textuais ricos, para que possam inferir e internalizar as regras subjacentes que regem o uso gramatical e comunicativo, auxiliando-os no processo de construção de sua própria gramática.
- **Contextualizar o input linguístico:** Este princípio aborda como o uso e a aplicação do idioma são influenciados pelo contexto linguístico, social e cultural.
- **Integrar as habilidades linguísticas:** Este princípio ressalta a necessidade de integrar, de forma holística, as habilidades linguísticas tradicionalmente separadas e sequenciadas, como ouvir, falar, ler e escrever.
- **Garantir a relevância social:** Este princípio destaca a importância de os professores serem sensíveis ao ambiente social, político, econômico e educacional em que ocorre o ensino e a aprendizagem de um idioma como língua estrangeira.
- **Aumentar a consciência cultural:** Este princípio enfatiza a necessidade de considerar os alunos como informantes culturais, incentivando-os a participar ativamente em sala de aula e valorizando seu conhecimento, subjetividade e identidade cultural.

Conforme Kumaravadivelu (2012), as macroestratégias e os três parâmetros da Pedagogia Pós-Método têm o potencial de enriquecer a conceituação do ensino, da aprendizagem e da formação de professores, com base em aspectos educacionais, culturais, sociais e políticos. Dessa forma, o arcabouço teórico do autor contribui diretamente para a área de ensino de línguas e para a formação de professores.

A era pós-método reflete uma ideologia que busca compreender o mundo em seus aspectos internos e externos, ou seja, entender, analisar e refletir sobre o contexto real de ensino, buscando recursos que atendam às reais necessidades do educando. Na era do método, havia uma clara divisão entre os profissionais

envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: os pesquisadores eram responsáveis por desenvolver as teorias, enquanto os professores as aplicavam.

Segundo Kumaravadivelu (2006), existem dois tipos de métodos: um proposto pelos teorizadores e outro praticado pelos professores. Isso indica que o método utilizado pelos professores em sala de aula difere dos métodos elaborados pelos teorizadores, embora todo o planejamento de ensino preparado pelo professor seja baseado nas teorias desenvolvidas pelos teóricos. Essa divisão resultava em uma grande lacuna entre teorizadores e aplicadores, ou seja, o professor simplesmente aplicava o que lhe era ensinado. Como consequência, o professor recebia modelos prontos, e toda a sua memória discursiva adquirida pela experiência como profissional atuante e observador era colocada em segundo plano.

Para Ortale et al. (2021), o reconhecimento da inexistência de um método que se sobreponha a outros, sem vínculo com as peculiaridades de cada contexto de ensino, representou também o fim da ilusão de que os bons resultados em sala de aula poderiam ser atribuídos exclusivamente ao material didático. O caráter prescritivo em relação ao que seria correto na prática do professor é substituído por uma suspensão de juízos, em favor da atenção às especificidades de cada contexto (didático e político) de ensino.

A formação não é mais voltada para o professor como mero reprodutor de modelos e práticas bem-sucedidas, mas sim para a possibilidade de uma atuação crítica do profissional, que reflete sobre seu fazer em sala de aula e sobre seu papel na legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais por meio da pedagogia que utiliza. Segundo Ortale et al. (2021, p. 182):

> O protagonismo que o conceito de método (ideal) ocupava nas reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem parece, assim, se deslocar para uma concepção de pedagogia, sintetizada por Kumaravadivelu (2003) como:
> - a busca de uma alternativa ao método e não de um método alternativo; - a autonomia do professor para decidir como ensinar e para saber como agir diante das inevitáveis imposições advindas das instituições, do currículo e do livro didático; - a adoção de um pragmatismo baseado em princípios, no qual teoria e prática estão interrelacionadas para construir e reconstruir, a partir da auto-observação novas configurações de sala de aula (Ortale et al., 2021, p. 182).

Devido à diversidade de contextos em que ocorre o ensino-aprendizagem de PLAc, o pós-método oferece uma alternativa viável ao defender a singularidade de

cada aluno. Segundo a perspectiva do pós-método, os professores podem ser guiados por sua própria prática em sala de aula. Desse modo, incentiva-se a autonomia do professor para decidir o que ensinar, como ensinar e quais atitudes tomar diante das restrições impostas pelas instituições em que leciona. Essa abordagem estimula o professor a refletir sobre sua prática, promover mudanças no processo de ensino-aprendizagem e monitorar seus resultados.

Dessa maneira, por meio de um trabalho integrado entre professores e formadores de educadores, seria possível alcançar os objetivos propostos pelo pós-método. Segundo Kumaravadivelu (2006), o professor pós-método é o autor de sua própria prática, atuando de forma crítica e compreendendo o contexto sociopolítico no qual está inserido. Ele é um profissional autônomo, preocupado com sua formação e capaz de articular os campos político e didático em sua atividade.

Além disso, o professor pós-método é um pesquisador de sua própria prática, gerando teorias a partir de suas experiências e aplicando essas teorias em favor dos objetivos e necessidades dentro da sala de aula. Ortale et al. (2021) complementam que o perfil do professor pós-método também está alinhado com a valorização da categoria docente, ao mesmo tempo que se opõe à simplificação das representações sobre a formação e a atuação do professor.

A Pedagogia Pós-Método é essencialmente um compromisso político com ênfase evidente no aspecto didático — ou seja, ela não apenas se apoia no discurso político, mas o insere em seu cerne. É nesse vínculo indissociável entre ensino e política que situamos as contribuições de Kumaravadivelu, tanto para a formação docente quanto para o ensino-aprendizagem de línguas.

Kumaravadivelu (2001, 2006) descreve as características do professor pós-método em relação às suas ações. O professor pós-método constroi sua prática a partir de conhecimentos profissionais e pessoais, sendo este último advindo, por exemplo, de suas experiências de vida como professor e como aluno. Ele é autônomo para decidir como ensinar, avaliar sua própria prática e agir diante das imposições advindas das instituições, do currículo e do livro didático.

Além disso, desenvolve constantemente uma postura investigativa em relação à sua prática em sala de aula, procurando compreender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, o que funciona ou não com determinado grupo de alunos e se os objetivos estão sendo atingidos. Ele está ciente de suas obrigações sociais e do papel da educação nas mudanças sociais, tanto dentro

quanto fora da sala de aula. Além disso, tem consciência do contexto social e político em que atua.

O professor pós-método constroi teorias a partir da prática, coloca em prática o que teoriza e busca constantemente se capacitar. Reflete sobre as concepções de língua, linguagem, ensino-aprendizagem e sobre os papeis de professor e aluno.

Voltando nosso olhar para a composição das turmas de PLAc do Coletivo Cio da Terra, o pós-método, a princípio, pode funcionar, na ausência de uma metodologia específica para o ensino da língua, visto que garante liberdade às professoras que lidam com turmas heterogêneas, considerando a idade, a primeira língua, o país de origem, o contexto social, entre outros fatores, para que criem seus materiais de acordo com o perfil da turma.

1.5. Material didático para ensino de línguas

Materiais didáticos são ferramentas de apoio que auxiliam no ensino e na aprendizagem de alunos que buscam conhecimento em um determinado conteúdo. Diversos fatores podem influenciar a criação ou a adaptação desse material, que pode abranger diversas modalidades (escrita, imagem, som, entre outras). Segundo Rangel (2005):

> Qualquer instrumento que utilizemos para fins de ensino/aprendizagem é um material didático. A caneta que o professor aponta para os alunos, para exemplificar o que seria um referente possível para a palavra caneta, funciona, nessa hora, como material didático. Assim como o globo terrestre, em que a professora de Geografia indica, circulando com o dedo, a localização exata da Nova Guiné. Ou a prancha em tamanho gigante que, pendurada na parede da sala, mostra de que órgãos o aparelho digestivo se compõe, o que, por sua vez, está explicado em detalhes no livro de Ciências (Rangel, 2005, p. 25).

É importante considerar, além dos elementos do material em si, todos os fatores que podem envolver e impactar sua produção. Rajagopalan (2012) discute o caráter eminentemente político das línguas, principalmente das hegemônicas, como o inglês, o francês e o espanhol, e a forma como são representadas nos materiais didáticos de ensino-aprendizagem. O autor destaca a necessidade imediata de que os textos dos materiais didáticos deixem de ser vistos como neutros, para que

possam ser ideologicamente questionados e não apenas reforcem ou reiterem uma ideologia. Tilio completa:

> Considerando-se os pressupostos sociointeracionais, o ensino só faz sentido com a utilização de textos e atividades autênticos, como apontado anteriormente, capazes de despertar nos aprendizes a autenticidade das interações sociais com e por meio do uso da linguagem ensinada. É importante diferenciar, dessa forma, autenticidade de genuinidade (WIDDOWSON, 1978). Enquanto um material genuíno é algo retirado ipsis litteris de algum contexto real de uso da língua, o material autêntico é aquele capaz de provocar no interlocutor uma reação autêntica, ou seja, uma reação esperada para aquele tipo de material. Se a responsividade ao material que serviu de insumo para a aprendizagem é autêntica, isto é, similar a uma reação esperada para determinada interação social, não importa se esse material não for genuíno — até porque a genuinidade por si só não é capaz de garantir uma responsividade autêntica, uma vez que, ao ser transposto para o livro didático e trazido para a sala de aula, o texto sai do seu contexto original de circulação e passa a ter fins didáticos (Tilio, 2023, pág. 11).

Além de considerar a ideologia, Dell'Isola (2009, 2013) argumenta que é importante contemplar variados gêneros textuais em materiais didáticos. Para a autora, os gêneros textuais são formas de manifestação social, compostas por elementos verbais e/ou não-verbais, que são selecionados e organizados de forma intencional para desempenhar uma função sociointerativa. Esses gêneros possibilitam aos interlocutores a construção de sentido por meio da ativação de processos cognitivos, orientando suas ações conforme a situação e as práticas socioculturais específicas de uso. Muito além disso, o uso de gêneros textuais variados permite que o aluno passe pelo momento de observação, análise, interpretação e aplicação dos recursos expressivos de uma língua estrangeira.

Na escolha e na confecção de material didático, o professor deve atentar-se também ao meio em que ele será utilizado, visto que esse é um fator importante e impacta no resultado do uso do material. Bulla et al. (2012) destacam que a elaboração de tarefas pedagógicas adequadas para cursos online depende da articulação adequada entre a tarefa e a ferramenta, o que envolve a construção de enunciados que considerem as particularidades da modalidade a distância. Sendo assim, a atividade proposta deve considerar as possibilidades e as limitações em termos de ações sociais e de organização da participação que os ambientes virtuais e as ferramentas disponíveis oferecem.

Amado (2013) destaca que a maior parte das instituições que oferece cursos de português para estrangeiros utiliza métodos intuitivos, e há um grande índice de

autodidatismo. Com isso, surgem conteúdos, modelos e materiais que não se adequam ao que o público migrante precisa aprender. A carência de produções no mercado e a falta de acesso às poucas capacitações que são ofertadas contribuem para esse resultado. Nessa realidade, torna-se tarefa do professor que atende esse público a elaboração do material didático, como acontece no Coletivo Cio da Terra.

Elaborar material didático envolve considerar diversas teorias e abordagens pedagógicas. Alguns pontos importantes a serem considerados incluem a abordagem comunicativa, que prioriza a comunicação real em situações do dia a dia; a teoria sociointeracional, que destaca a interação social como fundamental para a aprendizagem; e a abordagem intercultural, que valoriza o entendimento e respeito pelas diferentes culturas presentes na sala de aula. Além disso, é crucial considerar as necessidades específicas dos alunos e adaptar o material didático de acordo com o contexto e o perfil do público-alvo.

O Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE, 2023), ao orientar sobre a construção das Unidades Didáticas, considera que toda interação é fortemente influenciada pelo contexto social que a envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso significa que os eventos interacionais não acontecem isoladamente do ponto de vista social. Pelo contrário, ao se envolverem em uma interação, seja ela escrita ou oral, as pessoas o fazem para agir no mundo social, em um momento e espaço específicos, em relação a quem estão se dirigindo ou a quem se dirigiu a elas. É nesse contexto que a construção do significado ocorre de forma social.

Aprender um idioma envolve utilizá-lo em diversas situações de comunicação. Uma abordagem, utilizada pelos professores do portal, tem sido integrar o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, fala e audição. Ou seja, a partir de um texto escrito, podemos produzir outro texto escrito ou um texto oral, e, ao mesmo tempo, a partir de um texto oral, podemos produzir outro texto oral ou escrito. Dessa forma, o uso de um idioma, incluindo sua aprendizagem, abrange as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, em particular, competências linguísticas e comunicativas.

Para atender a tais particularidades de ensino que valorizam as relações interpessoais e o intercâmbio cultural, Soares e Sirianni (2018) afirmam ser

fundamental que os alunos se tornem sujeitos atuantes em sua aprendizagem, capazes de refletir criticamente sobre sua cultura e o seu cotidiano.

No que diz respeito às diretrizes sistematizadas para o ensino de PLA, São Bernardo (2016), em sua tese, enfatiza a importância de os cursos serem estruturados com base nas necessidades mais urgentes dos imigrantes deslocados à força, relacionadas ao trabalho, ao acesso à saúde e à educação, com o intuito de desenvolver a competência comunicativa do aprendiz, com foco intercultural. Para isso, a autora destaca a importância do desenvolvimento de uma consciência cultural crítica por parte dos alunos. Nessa perspectiva, compreende-se o letramento ideológico, desde os primeiros contatos com a língua portuguesa, como crucial para um ensino socialmente engajado de PLAc.

São Bernardo (2016) destaca que os professores de PLAc devem possuir competência intercultural. No entanto, é importante considerar que a maioria deles não tem formação específica para o ensino de línguas, o que reforça a necessidade de que o material didático aborde explicitamente essas questões. Dessa forma, o aprendiz de PLAc não apenas aprende o português como língua funcional, mas também desenvolve sua habilidade crítica para operar em português, assumindo seu espaço na sociedade brasileira e compreendendo que pode existir e ser acolhido como indivíduo no ambiente em que vive, experimentando uma nova construção de identidade.

Um material que leve em consideração as diferenças entre os alunos na aula de PLAc deve abranger estudantes com diferentes níveis de escolaridade, presença regular ou irregular, falantes de línguas diversas, entre outras características. Por isso, referimo-nos às salas de aula de PLAc como salas de aula heterogêneas ou multiníveis. Dell'Isola (2009) complementa que, ao contrário de outros contextos com turmas heterogêneas, na aula de PLAc os interesses dos alunos convergem significativamente, devido à sua condição de imigrante deslocado forçado que vive no Brasil e participa de esferas de interação social semelhantes.

Um dos problemas frequentes em salas de aula multiníveis é que os alunos mais habilidosos podem se sentir desmotivados pela facilidade das tarefas e pelo tempo ocioso, enquanto aqueles com mais dificuldades podem se sentir incapazes de acompanhar o ritmo dos conteúdos e acabam desistindo. Diante desse cenário, enfatiza-se a importância de os materiais didáticos e os professores de PLAc considerarem o perfil dos aprendizes, organizando o ensino com foco no aluno para

gerenciar e aproveitar essas diferenças em benefício dos estudantes, conforme propõe Soares (2019).

Quanto à metodologia de ensino, partimos do pressuposto de que o PLAc requer a busca por metodologias adequadas, uma situação comum a qualquer contexto educacional, seja de primeira língua, língua de herança ou língua de acolhimento, uma vez que cada sala de aula apresenta suas particularidades. Oliveira e Soares (2021) destacam que o ensino de uma língua de acolhimento pode e deve se beneficiar do conhecimento consolidado nas áreas de língua estrangeira, segunda língua e língua adicional.

Bizon e Diniz (2019) chamam a atenção para a importância de se pensar na criação de materiais didáticos à luz do Pós-colonialismo. O pós-colonialismo no ensino de línguas refere-se a uma abordagem que busca questionar e desafiar as estruturas de poder e as dinâmicas de dominação presentes no ensino-aprendizagem de idiomas, especialmente em contextos em que houve colonização. Isso envolve examinar como as línguas são ensinadas, quais variedades são valorizadas, como a cultura e a identidade são representadas e como o legado do colonialismo continua a influenciar essas práticas. Essa abordagem visa promover uma educação mais inclusiva, equitativa e sensível à diversidade cultural e linguística.

Conforme Carneiro (2021), a invisibilidade dos sujeitos migrantes nos documentos que orientam as práticas educacionais no país aponta para uma questão relevante relacionada à ideologia linguística predominante no Brasil: a de um país monolíngue, em que a língua de prestígio e legítima é o português, que representa a identidade e a cultura nacionais, em detrimento de visões de língua que abrangem compreensões sobre o funcionamento da linguagem, as práticas comunicativas e seus usuários.

A partir das considerações apresentadas, é evidente que o ensino de PLAc (Português como Língua de Acolhimento) exige uma abordagem pedagógica sensível às condições e às necessidades de seu público. O desenvolvimento de materiais didáticos adequados, que levem em conta as especificidades culturais e sociais desses alunos, é essencial para promover a integração social e o desenvolvimento da competência comunicativa. Além disso, é fundamental que os professores possuam competência intercultural e estejam preparados para lidar com as particularidades de salas de aula heterogêneas ou multiníveis.

A promoção de um ensino crítico e inclusivo, que considere as experiências e os desafios vividos pelos refugiados, contribui para a construção de uma nova identidade e para o fortalecimento dos direitos desses indivíduos na sociedade brasileira. Como muitos professores utilizam os materiais didáticos disponíveis no mercado como base para a criação de seus próprios materiais, o próximo tópico busca apresentar alguns desses materiais disponíveis.

1.6 Alguns materiais didáticos que estão no mercado para aprendizes de português como língua de acolhimento

Há no mercado alguns livros de português específicos para quem está aprendendo o idioma. Alguns desses materiais incluem versões para o aluno e o professor, sendo opções adequadas para cursos de idiomas. Dentre eles, destacam-se: a coleção *Novo Avenida Brasil*, *Samba! Curso de Língua Portuguesa para Estrangeiros*, *Vamos Juntos*, *Diálogo Brasil*, *Português Via Brasil*, *Portas Abertas* e *Pode Entrar*. Para uma melhor compreensão, analisaremos os livros individualmente, a fim de entender o que cada material oferece como contribuição para o ensino de Português como Língua de Acolhimento.

A coleção *Novo Avenida Brasil* (Eberlain et al., 2017), da editora E.P.U., é composta por três manuais didáticos destinados a um público adolescente e adulto estrangeiro, não falante de português e interessado em aprender o idioma. Cada livro corresponde a um nível específico da língua: iniciante, intermediário e avançado. A coleção demonstra uma evidente preocupação em abordar temáticas culturais que podem desencadear discussões interessantes em sala de aula, a partir de uma perspectiva reflexiva e intercultural.

O material trata de assuntos essenciais para a integração do aluno, como, por exemplo: encontros, primeiros contatos, nomes, nacionalidade, comidas, entre outros. Apresenta também diálogos nos quais são introduzidas as estruturas gramaticais, além de exercícios de fixação e expansão da compreensão oral, aprimoramento da escrita, ampliação do vocabulário e registro fonético.

A abordagem utiliza o método comunicativo-estrutural, que possibilita ao aluno participar ativamente do processo de aprendizagem, racionalizando a sequência verbal e suavizando a transição entre modos e conjugações. Há um

estímulo ao desenvolvimento da proficiência na fala, na compreensão e na escrita do idioma. Além disso, o material apresenta informações e considerações sobre o Brasil, sua população, cultura e costumes, o que desperta a curiosidade e fomenta a reflexão intercultural.

O livro *Samba! Curso de Língua Portuguesa para Estrangeiros* (Ferraz, Pinheiro; 2020) baseia-se no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR). A obra conta com uma legenda de ícones que permite ao leitor localizar e identificar cada conteúdo de forma prática. Ao final de cada unidade, há atividades destinadas a fixar e a testar os conhecimentos adquiridos. Ao longo do material, são abordados conteúdos culturais, gramaticais, gêneros textuais, entre outros.

Segundo as autoras, o livro adota uma abordagem que considera a língua como um meio para realizar tarefas em contextos reais, reconhecendo-a como indissociável e interdependente da aproximação intercultural para o desenvolvimento do saber fazer, saber falar e saber ser no contexto brasileiro. Os conteúdos da obra foram concebidos como pontos de partida para uma imersão linguística e cultural na descoberta do Brasil. Para aqueles que ainda não conhecem o país, essa abordagem não é apenas uma ferramenta para aprender a língua, mas também um guia.

A coleção *Vamos Juntos* (Bizon; Diniz, 2021-2023) conta com livros para o professor e o aluno. Um grande diferencial é que os livros destinados aos alunos contemplam diversos idiomas, pois foram elaborados para turmas multiníveis com falantes de diferentes línguas. Isso facilita a compreensão, especialmente para aqueles que estão no nível iniciante e possuem pouco vocabulário em português.

O livro do aluno tem como público-alvo migrantes e refugiados(as), recém-chegados ao Brasil ou que já residem no país há algum tempo, com níveis elementar, básico ou intermediário de proficiência em português, independentemente de serem falantes de línguas próximas ou distantes. A coleção apresenta atividades relacionadas a situações do cotidiano, vocabulário formal e informal, aspectos culturais, entre outros.

As atividades e exemplos abordam pessoas de diferentes nacionalidades e culturas, o que permite ao estudante se identificar com o conteúdo. Além disso, a obra está disponível na internet para download gratuito.

O livro *Diálogo Brasil* (Lunes; Eberlein, 2003), curso intensivo de português para estrangeiros, abrange o ensino da língua desde as noções básicas até o nível

intermediário. Destinado a um público adulto e a profissionais de diversas áreas que necessitam aprender o idioma de forma segura e relativamente rápida, o material também se aplica a um público jovem devido à sua estrutura clara. Essa organização permite, inclusive, o uso do livro de maneira independente da rotina da sala de aula.

Segundo Leite (2003), o material visa transmitir ao aluno competências linguísticas que correspondam à sua necessidade de se comunicar corretamente em linguagem coloquial, em situações cotidianas, tanto profissionais quanto sociais, abrangendo a compreensão e a expressão orais, bem como a leitura e a redação. O curso é voltado para profissionais e executivos que precisam aprender português para atuar no Brasil, abordando temas e vocabulários relevantes para a comunicação no ambiente de trabalho e nos negócios, com ênfase na cultura, economia e outros temas afins.

O livro *Português via Brasil – Curso Avançado de Português para Estrangeiros* (Lunes; Eberlein, 2022) é considerado uma ferramenta completa pelos autores, contendo exercícios e áudios que atendem a diferentes níveis de linguagem. É ideal para adolescentes e adultos que desejam aprender o português falado no Brasil. A obra segue os parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), padrão internacionalmente reconhecido, e os critérios estabelecidos para a obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

O material oferece explicações detalhadas sobre o uso do português, complementadas por áudios disponíveis online, que auxiliam no desenvolvimento e na fixação do aprendizado, considerando as diversas facetas do português como uma língua viva. Lima e Lunes (1990) comentam que o material é dividido em 10 unidades com níveis progressivos de aprendizagem, proporcionando uma clara evolução no domínio do idioma. Cada unidade apresenta seções com objetivos específicos, criadas para promover múltiplas habilidades no português, incluindo textos, exercícios e áudios que abordam vários níveis de linguagem, do coloquial ao formal. A apresentação das estruturas linguísticas segue uma metodologia bem estruturada, aliada a um conjunto abrangente de atividades orientadas e criativas, além da adoção de um vocabulário rico e variado.

De acordo com informações divulgadas no site Prefeitura de São Paulo (Brasil, 2023), a primeira versão do material didático *Portas Abertas: Português para*

Imigrantes (Reinoldes; Mandalá; Amado, 2017) foi desenvolvida em conjunto pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e pelo Centro de Línguas da Universidade de São Paulo, por meio de um acordo de cooperação técnica. Essa iniciativa integrou os esforços do projeto intersecretarial *Portas Abertas: Português para Imigrantes*, realizado em parceria entre as Secretarias Municipais de Educação e de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC).

Atualmente, o material está em sua segunda edição, com consultoria técnica de conteúdo didático da Secretaria Municipal de Educação (SME) e apoio técnico gráfico da Unesco. Isso permitiu o aprimoramento e a atualização do módulo básico existente, além da expansão e elaboração dos módulos intermediário e avançado. Por meio da SMDHC, o material está disponível fisicamente para os alunos matriculados no projeto nas unidades participantes.

De acordo com os organizadores, o projeto tem como objetivo oferecer ensino público e gratuito de português para imigrantes, utilizando uma metodologia pioneira que emprega o ensino da língua portuguesa como ferramenta de acolhimento e garantia de direitos para a população imigrante. Reinoldes, Mandalá e Amado (2018) comentam que o material busca abordar as dinâmicas da vida cotidiana dos imigrantes na cidade, com o intuito de discutir o acesso a direitos e a serviços públicos. Entre os temas tratados no material estão o direito ao trabalho digno, à saúde, à educação, à interculturalidade, ao lazer e ao esporte, entre outros. O conteúdo está disponível para docentes, imigrantes e o público em geral para fins pedagógicos e educacionais.

O livro *Pode entrar* (Oliveira et al., 2015) foi elaborado pelo Cursinho Popular Mafalda, com o apoio da Cáritas Arquidiocesana de São Paulo. Segundo as autoras, o material demandou extensa pesquisa para ir além de uma simples apostila, transformando-se em uma ferramenta de empoderamento. Foi desenvolvido por profissionais de diversas áreas, que conseguiram adaptar o conteúdo educacional às diversas realidades dos refugiados e refugiadas.

Para Pachioni (2015), o material, além de promover o ensino da língua portuguesa dentro do contexto dos direitos humanos, oferece em cada capítulo informações sobre o preenchimento de formulários, a obtenção de documentos e os contatos para denúncias de violência contra as mulheres. Além disso, conta com um glossário que inclui traduções para quatro idiomas: inglês, francês, árabe e espanhol.

Há também um site que reúne diversas informações sobre o ensino de português para estrangeiros: o Portal do Professor de Português como Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPLE). De acordo com o portal:

> O Portal é concebido, desenvolvido, alimentado e gerido de forma multilateral, funcionando como instrumento de cooperação linguístico-cultural entre os Estados Membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Desse modo, o PPPLE tem um papel muito importante para as estratégias de promoção, difusão e projeção do português no mundo, criando um sistema internacionalizado de gestão do ensino de PLE/PLNM (PPPLE, 2023).

Observa-se que, nos últimos anos, tem ocorrido um avanço significativo na produção de materiais didáticos voltados para o ensino de português como língua adicional. A quantidade de obras elaboradas tem crescido, assim como a atualização das já existentes, evidenciando o aumento do interesse nessa área, especialmente por parte dos linguistas.

1.7 Produção de material didático para ensino a distância de português como língua acolhimento

No contexto desta pesquisa, ao se tratar de um curso de português como língua de acolhimento on-line, torna-se necessário refletir sobre a produção de material didático para o ensino a distância. Entretanto, antes de abordarmos a elaboração do material em si, é importante compreender que o fato de o ensino ser a distância exerce um grande impacto na confecção desse material. A dinâmica de uma aula virtual apresenta diferenças quando comparada a uma aula presencial. No caso do ensino de línguas, e considerando turmas compostas por alunos de diferentes regiões, outro fator entra em jogo: a variação linguística. Por ora, deixemos esse fator de lado e concentremo-nos nos elementos que compõem a educação a distância. Para Barrera:

> O material didático tem um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem. Ele é um meio importante de interação entre o professor e o estudante, pois é uma forma de orientá-lo em um oceano de possibilidades. Portanto, o material didático em EaD é um elemento mediador que traz em seu bojo a concepção pedagógica que norteia o ensino-aprendizagem. Consciente ou inconscientemente, o planejamento e a constituição do material didático que mediará situações de ensino e aprendizagem estão

> intimamente relacionados à concepção pedagógica do produtor desse material (Barrera, 2017, pág. 27).

Vilaça (2009) considera os materiais didáticos como componentes facilitadores do processo de ensino e de aprendizagem no campo da educação, fornecendo suporte tanto ao professor quanto ao aluno. Averbug complementa, afirmando que “o material didático é o canal mais importante na comunicação com o aluno. Muitas vezes, ele é confundido até mesmo com o próprio curso” (Averbug, 2003, p. 26). De acordo com Guilherme (2012, p. 15):

> O desenho e elaboração de materiais didáticos raramente faz parte dos programas de estudo na formação de professores, inicial ou contínua, no entanto, esta é uma atividade que não só abre uma janela de oportunidade à autonomia criativa do/a professor/a, mas também coloca uma série de desafios para os quais os/as professores/as não são formalmente preparados (Guilherme, 2012, p. 15).

Para Oliveira e Soares (2021), na relação de produção de material didático, estão presentes, tanto o professor quanto o aluno, um dinamismo que se altera em cada contexto e entre os sujeitos. Dessa forma, cada prática de ensino e de aprendizagem relacionada à aplicação do material didático está diretamente ligada a essas variáveis. Portanto, para discutirmos materiais didáticos para aulas de PLAc, é necessário compreender as características que esse contexto educacional apresenta. Pensando no ensino a distância, adiciona-se mais um desafio a esse cenário:

> O material didático em EaD é um elemento mediador que traz em seu bojo a concepção pedagógica que norteia o ensino-aprendizagem. Consciente ou inconscientemente, o planejamento e a constituição do material didático que mediará situações de ensino e aprendizagem estão intimamente relacionados com a concepção pedagógica do produtor desse material (Barrera, 2018, p. 29).

Segundo Bulla et al. (2012), a criação de tarefas pedagógicas adequadas para cursos online depende da articulação apropriada entre a tarefa e a ferramenta, o que implica a elaboração de enunciados que considerem as particularidades da modalidade a distância. Portanto, o tipo de atividade proposta na tarefa está condicionado às possibilidades e às limitações em termos de interações sociais e da organização da participação que os ambientes virtuais e as ferramentas disponíveis oferecem.

Barrera (2018) acrescenta que o autor de um curso a distância deve identificar as necessidades educacionais de seu público, para então determinar a ação educacional mais apropriada e o momento ou o formato em que ela deverá ser oferecida. Após essa breve pesquisa, o autor deve definir os objetivos a serem alcançados pelo público ao final da ação educacional. Dessa forma, os objetivos de aprendizagem descrevem um resultado pretendido e indicam o que o estudante será capaz de realizar ao dominar os referidos objetivos. Por isso, é necessária a devida atenção ao redigir tais objetivos, pois eles devem mostrar ao estudante o que ele será capaz de fazer ao término do aprendizado:

> Independente da atividade que será proposta pelo professor, é importante ter sempre em mente a manutenção de um encaminhamento metodológico, de um fio condutor unindo todos os conteúdos e/ou materiais e estabelecendo relações entre eles. Esse cuidado é essencial para que a aprendizagem tenha um significado, articulando logicamente os conteúdos, permitindo que o aluno possa contextualizá-los e situá-los em relação a aprendizagens prévias (Ferro; Bergmann, 2008, p. 58).

Santos (2020) realizou uma pesquisa com professores de PLAc com o objetivo de identificar quais materiais didáticos são mais utilizados por eles. A autora entrevistou professores de diversas regiões do Brasil e constatou que músicas, filmes, vídeos, áudios, conteúdos de sites, blogs e podcasts ocupam a primeira posição entre os materiais mais escolhidos pelos entrevistados, seguidos por atividades complementares em folhas soltas, que incluem também unidades didáticas/temáticas, além de apostilas ou materiais apostilados elaborados pelo próprio professor ou por outros. A autora ainda acrescenta que o fato de o livro didático não figurar entre os primeiros no ranking “pode ser um indício de que não há livros didáticos de PLE de qualidade ou que atendam às especificidades dos alunos” (Santos, 2020, p. 32).

É visível que o livro didático, quando adequado à turma, pode oferecer suporte ao aluno aprendiz. Contudo, esse material precisa ser coerente com as necessidades de aprendizado; caso contrário, pode se tornar uma ferramenta capaz de promover a desistência do aluno. Diante da dificuldade de encontrar materiais, como já foi relatado por outros autores além de Santos, muitos professores optam por produzi-los.

Santos (2020) relata que, ao adotar o modelo de confecção do próprio material, o professor precisa ter um certo conhecimento linguístico, além de

conquistar a aceitação dos alunos, o que pode ser uma grande barreira no início, visto que os alunos estão familiarizados com o ensino baseado em um livro didático. Além disso, a elaboração de material pode ser uma tarefa que exige muito esforço do professor, principalmente se ele for iniciante no ensino de português como língua de acolhimento. Também é necessário criar mecanismos para que os alunos percebam e consigam acompanhar o aprendizado na língua-alvo:

> As possibilidades de abordagens e propostas a serem utilizadas para o ensino de línguas são bastante variadas. Identificar qual é a mais adequada para o nosso público não é uma decisão tão simples, por isso devemos continuamente refletir sobre o perfil dos alunos, suas necessidades, seus objetivos com as aulas e o lugar onde querem chegar (Santos, 2020, p. 43).

Ruano, Santos e Saltini (2016) comentam sobre a experiência que tiveram ao produzir material para o ensino de PLE no curso do Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A escassez de materiais didáticos que atendam a todos os níveis e contemplem a realidade e o perfil dos alunos de PLE levam o professor à criação de seu próprio material didático. Para os autores, produzir unidades temáticas vai além de encontrar textos interessantes e levá-los para a sala de aula com a intenção de promover a leitura e desencadear uma discussão que oportunizará a prática da pronúncia, da interpretação, da negociação de significados, entre outros. O principal no trabalho de confecção é a possibilidade de explorar os textos de forma criativa, instigante e até divertida. Por isso, é necessário que o professor tenha um olhar crítico e atento sobre o que está fazendo continuamente. Sempre há possibilidade de melhoria, e, guiado por esse anseio, ele estará sempre evoluindo nesse complexo processo de produção de materiais didáticos. Os autores concluem insistindo na importância de revisar continuamente os programas de curso e trabalhar na construção de um currículo com uma descrição detalhada dos cursos de PLE, sempre focando no público-alvo e suas necessidades.

Compartilhando experiências, Moraes e Mendonça (2021), que lecionaram no curso do programa Português como Língua de Acolhimento da Escola Vila Brasil em Brasília, comentam sobre a trajetória deles. O curso surgiu após a grande entrada de imigrantes e de refugiados no Brasil, em 2016. Durante o período em que lecionavam, tiveram a ideia de criar um material adaptado para essa realidade, de modo a auxiliar o professor, que, como em quase todos os cursos de PLAc, era

voluntário, na regência das aulas. Esse material, idealizado pelos autores, baseou-se nos principais assuntos tratados durante as aulas do programa. Temas que fazem parte do dia a dia e que, para quem já é falante do idioma, passam despercebidos, como questões relacionadas à saúde, à educação, ao trabalho, às atividades cotidianas, à cidadania, à cultura e à história do Brasil. De maneira estruturada, eles dividiram o material em 15 unidades. Cada unidade continha: introdução, compreensão oral, produção oral, leitura, escrita, cultura e expressões, além de exercícios. Dessa forma, todas as unidades contemplavam as quatro habilidades linguísticas, bem como informações culturais importantes para que os aprendizes se adaptassem e convivessem no novo contexto.

Além do desafio de criar um material, os autores também se dedicaram a pensar nos recursos tecnológicos que poderiam ser aproveitados e incorporados ao material didático. Quando pensamos no público que normalmente busca o curso de português como língua de acolhimento, os recursos são limitados — como o acesso à internet, a bons computadores e a outros recursos, o que acrescenta mais um desafio na incorporação das tecnologias. Portanto, muitos optam por utilizar o WhatsApp, seja por meio de grupos da turma ou para tratativas individuais. Nesse sentido, os autores complementam:

> Inicialmente, o material foi idealizado para ser publicado em um formato tradicional de PDF, que poderia ser utilizado presencialmente de maneira impressa, ou digital nas aulas online. Contudo, ao longo do desenvolvimento do projeto, outros materiais de boa qualidade foram lançados no Brasil, de maneira que pensamos em como poderíamos ter um diferencial e contemplar os professores de PLAc de outras formas. Levando em conta que o ensino via WhatsApp é a realidade de boa parte dos voluntários da Vila Brasil e também observando a demanda de outros professores da área, que julgavam importante haver maior acesso a materiais adaptáveis a aplicativos de comunicação, consideramos adaptar todo nosso material para esse meio digital. No momento, as mudanças ainda estão em fase inicial e estão sendo discutidas pela equipe da escola Vila Brasil. Contudo, nosso objetivo é ter todo o material disponível de maneira gratuita tanto para professores quanto alunos com acesso direto pelo WhatsApp e possivelmente Telegram (Moraes; Mendonça, 2021, p. 14).

A análise anterior evidencia que, desde o processo de escolha dos temas até a elaboração das atividades de compreensão oral, os autores focaram na inserção dos estudantes na sociedade, visando eliminar barreiras linguísticas e culturais, além de pensar em como o professor poderia utilizar o material de maneira prática e produtiva com os alunos. É importante também considerar que, quanto mais familiar

for o contexto e as atividades propostas, maior será o ganho dos alunos, conforme argumentam Ferro e Bergmann:

> (...) quanto mais próximas das práticas cotidianas do aluno, mais significativas são as aprendizagens por ele desenvolvidas e o papel da escola – em especial a figura do professor- nesse processo é essencial, quando esta busca o desenvolvimento de seus alunos de maneira crítica e consciente e garante a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da sua cidadania. Desse modo fica clara a importância de uma interferência do professor na adaptação dos materiais didáticos preexistentes aos interesses e aos objetivos de seus alunos. Quaisquer modificações nesses materiais precisam, no entanto, ser feitas de maneira cuidadosa e criteriosa, já que devem fazer parte de um todo coerente metodologicamente. É necessário, portanto, refletirmos sobre quais fatores devem ser levados em consideração na elaboração e na adaptação dos materiais didáticos, assim como quais deles podem fazer parte do processo de aprendizagem de maneira a enriquecê-la e maximizá-la (Ferro; Bergmann, 2008, p. 53).

Pereira (2023) compartilha sua experiência com o ensino de PLAc no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), por meio do Programa de Extensão Movimentos Migratórios, que promove o ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas. O curso atendeu cerca de 130 imigrantes, refugiados e indígenas de diversas nacionalidades e etnias. A metodologia adotada para o ensino de PLAc procurou auxiliar os aprendizes a se integrarem de forma consciente e crítica à sociedade brasileira. Para que isso acontecesse, foi fundamental que eles se reconhecessem e fossem reconhecidos como parte dessa sociedade. Montenegro complementa a necessidade de capacitar os professores de línguas para que possam elaborar materiais didáticos:

> Abordar esse aspecto (construção de material didático) do processo de ensino e aprendizagem de línguas nos cursos de formação de professores é de extrema relevância, uma vez que, além de desempenharem uma função fundamental na pedagogia, os MDs, muitas vezes, são omitidos no campo curricular do desenvolvimento docente ou não são valorizados como deveriam, tendo em vista a sua centralidade no ensino (Montenegro, 2022, p. 66).

Pensar em material didático também envolve estabelecer objetivos para essa ferramenta. Segundo Andrieghtti (2009), ao definir tais objetivos, estamos traçando os caminhos a serem seguidos pelos alunos, caminhos esses que não devem ser únicos nem "corretos", mas que podem ser modificados de acordo com o contexto dos alunos e com o que será feito a partir das tarefas propostas. Esses objetivos estarão presentes em todas as etapas do material didático, tanto na sua elaboração

e execução das tarefas quanto ao final de cada etapa, quando revisamos o que foi alcançado, o que foi relevante e quais habilidades foram adquiridas após a realização da tarefa. A seleção de temas norteadores deve estar vinculada à importância desses temas para os alunos, considerando a possível ampliação de sua participação no contexto em que estão ou em outros. A partir da definição do tema, é possível selecionar os gêneros discursivos relacionados a ele e explorar as possibilidades de trabalho com esses gêneros (aspectos linguísticos, culturais, ideológicos etc.).

Os objetivos de uso da língua em uma determinada tarefa devem estar alinhados com o tema, o gênero e a prática oral ou escrita, e devem envolver recursos linguísticos pertinentes. Por exemplo, ao considerarmos as opiniões sobre um filme específico, a tarefa deve possibilitar o reconhecimento dos posicionamentos e os valores presentes no texto, relacionando-os às escolhas dos recursos linguísticos utilizados para fundamentar ou destacar tais posicionamentos. Nesse sentido, para Andrieghtti (2009), é necessário um enfoque nos recursos argumentativos da língua, assim como em outros aspectos linguísticos relevantes para opinar e argumentar. Dessa forma, os alunos ficarão mais familiarizados com o gênero e, de certa maneira, mais preparados para escrever seus próprios textos e expressar suas próprias opiniões.

Para Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009), o planejamento didático dos docentes ou voluntários (no caso de PLAc) normalmente é baseado em livros didáticos, seja por questão de facilidade ou por lacunas formativas. Assim, esses materiais acabam determinando os objetivos de aprendizagem, as competências, os conteúdos que serão trabalhados e até mesmo os tipos de atividades propostas em aula. Por isso, é importante que os professores analisem quais são as visões de língua, de cultura e de sujeitos aprendentes que os materiais didáticos carregam, se levam em conta as línguas faladas ao redor do mundo, se o material valoriza a L1 e as demais línguas que os alunos falam e se propõem um modelo predominante de português padronizado, em que o conhecimento prévio que o aluno já possui e as línguas que ele já fala não se tornam recursos de aprendizagem, ponto de partida nem elementos de reflexão para uma formação cidadã.

Considerando que não existem materiais didáticos totalmente adequados a todas as demandas das salas de aula, Paula (2023) disserta que o professor assume um papel fundamental ao avaliar para quem, de que forma e por que o

material é útil. Esse olhar crítico permite que o docente utilize os recursos como instrumentos para fomentar reflexões e aprendizagens, em vez de tratá-los apenas como roteiros fixos a serem seguidos integralmente no processo de ensino. É com base nessa seleção, produção e adaptação de materiais que aplicamos a pesquisa, conforme a metodologia que será descrita no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2
METODOLOGIA

Ciente da complexidade do cenário de ensino de PLAc para migrantes e refugiados, que não pode ser dimensionado apenas com base em dados quantitativos, apesar de sua importância, optamos por realizar uma pesquisa de caráter descritivo e qualitativo, já que buscamos explorar o aspecto subjetivo e pessoal do entrevistado, utilizando sua experiência de vida. Para Gephart (2004), a pesquisa qualitativa fornece uma narrativa da visão da realidade dos indivíduos. Ela também dá ênfase aos detalhes situacionais, permitindo uma boa descrição dos processos. Esse tipo de pesquisa refere-se a um estudo não estatístico, que visa identificar e analisar dados que não são facilmente mensuráveis. Godoy complementa:

> Em linhas gerais, num estudo quantitativo o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido a priori, com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionalmente definidas. Preocupa-se com a medição objetiva e a quantificação dos resultados. Busca a precisão, evitando distorções na etapa de análise e interpretação dos dados, garantindo assim uma margem de segurança em relação às inferências obtidas. De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995, s.p).

Com esse método, segundo Bortoni-Ricardo (2008), o objeto é tratado de forma subjetiva; a interpretação não se baseia em números, mas em análises de cunho interpretativo, conduzidas por um pesquisador-observador. Assim sendo, nesta pesquisa, o foco será a interpretação, acima da quantificação, a subjetividade e a busca por entender o cenário em que os entrevistados estão inseridos, bem como suas ações pedagógicas.

A pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira consistiu na coleta de dados com professoras do Coletivo Cio da Terra, por meio de um questionário. Os

critérios para a participação na pesquisa foram: ser graduada em Letras-Português, ter mais de 18 anos e ser voluntária do Coletivo. O questionário, composto por 12 perguntas, teve como objetivo traçar o perfil das participantes e explorar aspectos relacionados à confecção do material utilizado nas aulas. A segunda etapa envolveu análises comparativas dos materiais construídos e utilizados pelas professoras, levando em consideração também as respostas fornecidas ao questionário aplicado.

A pesquisa teve início após a assinatura da carta de anuência pela responsável do Coletivo Cio da Terra. Em seguida, para dar continuidade ao projeto, foi enviada uma mensagem de convite às professoras do curso de PLAc do Coletivo Cio da Terra. Nesse primeiro contato, a pesquisadora apresentou os objetivos do trabalho e as convidou a participar. Os questionários só ficaram acessíveis após a aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A participante que consentiu em participar da pesquisa teve o direito de desistir a qualquer momento, sem que isso acarretasse problemas para ela. A pesquisadora tomou o cuidado de tratar os dados de forma a preservar o anonimato das respondentes e garantir a confiabilidade das respostas fornecidas, conforme prevê a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. O tratamento dos dados será realizado em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD, Lei nº 13.709/2018).

As perguntas do questionário estavam relacionadas ao objetivo da pesquisa. O Google Forms foi utilizado para que as participantes tivessem acesso ao questionário e pudessem registrar suas respostas. Por meio dessas perguntas, examinamos quais escolhas foram feitas na elaboração dos materiais de PLAc e como essas escolhas foram realizadas, com foco nos aspectos metodológicos. Além disso, analisamos se os professores enfrentam dificuldades ao lecionar para turmas heterogêneas, as possíveis causas dessas dificuldades e as estratégias adotadas para superá-las.

A análise comparativa dos materiais utilizados pelas professoras em suas aulas foi realizada da seguinte forma: ao final do questionário, solicitamos que enviassem o material planejado para uma atividade ou aula do curso. A análise dos materiais didáticos criados e utilizados pelas professoras foi feita à luz do referencial teórico, especialmente da concepção de pós-método. Observamos se havia uma metodologia predominante no ensino de PLAc e analisamos os pressupostos teóricos dessa metodologia, verificando-se possíveis inadequações em relação ao

perfil das alunas. Para conduzir a análise dos materiais didáticos, utilizamos a ficha descrita no item "Análise de Material".

2.1. O Cenário de Geração de Dados desta Pesquisa

Amado (2013) chama atenção para o ensino de português como língua de acolhimento no Brasil, destacando que o papel dos voluntários que ministram português para refugiados é essencial em situações emergenciais. Mesmo assim, é incompreensível que um país que, só em 2022, registrou 155.095 matrículas nos cursos superiores de Letras (Português e Português/Inglês), ainda não tenha despertado para a criação de um programa que contrate professores e ofereça cursos gratuitos para migrantes, conforme defende o autor. Diante da carência de cursos e da necessidade desse público de aprender a língua, grupos de voluntários, igrejas e organizações não governamentais têm se unido para ajudar. O Coletivo Cio da Terra, coletivo voltado para mulheres migrantes, é uma dessas iniciativas:

> O Cio da Terra é um coletivo de mulheres migrantes que surgiu em abril de 2017, fruto de um projeto voltado para mulheres que existia em uma organização de Belo Horizonte, que trabalha com migrantes. A ideia do coletivo é unir mulheres de várias nacionalidades na luta para a efetivação de direitos das migrantes, auxiliar no fortalecimento da autonomia e autoestima dessas mulheres e ser uma rede de apoio e troca de experiências entre nós. O coletivo é dividido em algumas áreas: - Aulas de português para mulheres migrantes. - Formação sociopolítica (palestras e rodas de conversa). - Social (voltada para demandas de assistência e apoio mais emergencial a migrantes em situação de maior vulnerabilidade). - Projetos e comunicação (desenvolvimento de projetos e gestão das redes sociais do coletivo). - Geração de renda. - Atividades culturais (saraus) (Transforma Brasil, on-line).

O Coletivo Cio da Terra tem como público-alvo mulheres migrantes e, embora sua sede esteja em Belo Horizonte, conta com a colaboração de voluntárias de todo o país e até do exterior. A maioria dessas mulheres trabalha com artesanato e participa de feiras livres para gerar renda. O coletivo também oferece oficinas de culinária e costura, além de aulas de português. Apesar das diversas ações voltadas ao suporte das mulheres migrantes, esta dissertação abordará apenas os cursos de português, que são o foco desta pesquisa.

2.1.1 As vagas

As vagas são divulgadas nos canais do coletivo (redes sociais e grupos). As alunas preenchem um formulário de interesse e, em seguida, recebem o contato de uma voluntária para a entrevista de nivelamento. Após a entrevista, a aluna é direcionada para uma turma. As aulas são semanais, com duração de 1h30 cada, e a cada três meses as alunas completam um módulo. Após quatro módulos, elas concluem o nível e, se estiverem aptas, passam para o próximo nível.

O coletivo conta com diversas voluntárias e, no que diz respeito ao curso de português, há participantes formadas em Letras e outras sem formação específica na área. Cada turma possui uma professora, responsável por criar e ministrar as aulas; uma monitora, encarregada de passar e corrigir as atividades semanais; uma conversadeira, responsável por fazer contatos individuais para estimular a conversação com as alunas; e uma conteudista, encarregada de criar conteúdos que são disponibilizados no grupo de WhatsApp da turma.

O curso segue um plano básico para cada módulo, que orienta as professoras sobre o que as turmas devem aprender. Apesar desse plano, as professoras têm liberdade para criar as aulas e escolher os materiais e as metodologias a serem utilizadas.

O curso oferecido pelo coletivo é dividido por níveis: elementar, básico, intermediário, avançado e preparatório para o Celpe-Bras. As alunas são distribuídas conforme o nível de conhecimento e a disponibilidade de participação/vagas, em aproximadamente 10 turmas. Desde o início da pandemia, o curso, que era presencial e atendia apenas a cidade de Belo Horizonte e região, passou a ser online, permitindo a inclusão de alunas de todo o Brasil.

2.1.2 A entrevista de nivelamento

Como já mencionado, as alunas participam de uma entrevista de nivelamento para que seu nível de proficiência no idioma seja avaliado antes da alocação nas turmas. O exame utilizado como referência é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), único certificado de proficiência em português como língua estrangeira oficialmente reconhecido pelo governo brasileiro. Ele é oferecido pelo Ministério da Educação e aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP). O exame tem como objetivo avaliar a proficiência em língua portuguesa de estrangeiros, sendo amplamente aceito por universidades e por empresas como comprovação oficial de habilidades no idioma. O Celpe-Bras avalia competências de compreensão oral, de leitura, de produção escrita e de produção oral.

Além do Celpe-Bras, são também utilizadas referências do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), um padrão internacionalmente reconhecido para descrever habilidades linguísticas em diferentes idiomas. Desenvolvido pelo Conselho da Europa, o QECR fornece uma estrutura comum para avaliar a proficiência em línguas, independentemente do idioma específico.

O quadro organiza as habilidades linguísticas em seis níveis, que vão do A1 (básico) ao C2 (proficiente), sendo amplamente utilizado em contextos educacionais e profissionais na Europa e em outros países ao redor do mundo. Ademais, o QECR funciona como uma ferramenta para a avaliação e o desenvolvimento de competências linguísticas, estabelecendo padrões claros de proficiência e facilitando a comunicação entre diferentes sistemas de ensino e avaliação de idiomas.

A entrevista é conduzida com base nas respostas fornecidas pelas alunas no momento da inscrição, quando estas preenchem um questionário com 46 perguntas. Durante a ligação, a entrevistadora, além de confirmar as informações registradas, utiliza os dados para elaborar perguntas e desenvolver o diálogo. Ao final da conversa, a entrevistadora informa à aluna o módulo em que ela se enquadra e apresenta as turmas disponíveis.

O Coletivo Cio da Terra estabelece alguns requisitos para a inscrição no curso de português: ser mulher migrante residente no Brasil, ter interesse no aprendizado e disponibilidade para participar do curso on-line. Dessa forma, o curso acolhe mulheres de diferentes idades, níveis de proficiência e condições sociais.

É importante destacar que, no Coletivo, além do curso de português, as alunas têm acesso a diversas iniciativas voltadas à sua capacitação, como oficinas de geração de renda, emprego e outras atividades. Há também uma preocupação com as condições de instalação dessas mulheres no Brasil, sendo que as professoras acompanham as alunas durante as aulas e sinalizam quaisquer demandas sociais identificadas.

2.2. Procedimentos e Instrumentos para Geração dos Dados desta Pesquisa

Como procedimentos e instrumentos para a geração de registros, optamos pela aplicação de um questionário, conforme já mencionado. As respostas foram coletadas por meio do aplicativo Google Forms, no período de outubro a novembro de 2023.

As perguntas foram divididas em dois blocos: o primeiro teve como objetivo traçar o perfil da entrevistada, enquanto o segundo buscou explorar seus conhecimentos sobre temas relacionados ao ensino e à aprendizagem de línguas, como metodologias, criação de materiais, experiência no ensino da língua em questão, entre outros.

Quadro 1. Questionário aplicado aos participantes da pesquisa (Bloco 1).

Bloco 1: Perguntas pessoais:

1. Qual é a sua idade?

( ) Entre 18 a 25 anos
( ) Entre 26 a 30 anos
( ) Entre 31 a 35 anos
( ) Entre 36 a 40 anos
( ) Mais de 40 anos

2. Em qual área/ênfase foi a sua formação em Letras?

( ) Letras Português
( ) Letras Português - Inglês
( )Letras Português - Espanhol
( ) Letras Libras
( ) Outro: _____

3. Depois que você se formou, realizou alguma especialização?

( ) Sim, na área de ensino de línguas
( ) Sim, na área da educação
( ) Sim, em uma área não relacionada à educação/ensino de línguas
( ) Não

4. O que significa o ensino de PLAc para você?

Quadro 2. Questionário aplicado aos participantes da pesquisa (Bloco 2).

Bloco 2: Perguntas relacionadas aos objetivos da pesquisa (Metodologia e PLAc):

1. Durante a sua formação acadêmica ou após a graduação, você realizou algum curso ou disciplina voltada para o ensino de Português como Língua Adicional e/ou Português como Língua de Acolhimento? Se sim, conte resumidamente de que forma isso contribuiu para a sua formação.

2. Você considera que as instituições de ensino oferecem capacitações insuficientes na área de PLAc e áreas afins?

( ) Sim

( ) Não

3. Quais são os principais desafios pedagógicos que você enfrenta ao lecionar português para imigrantes e refugiados?

4. Você conhece materiais didáticos para o ensino/aprendizagem de PLAc?

( ) Sim, utilizo alguns para construir minhas aulas.

( ) Sim, mas não os utilizo para construir minhas aulas.

( ) Não conheço materiais didáticos para o ensino/aprendizagem de PLAc

5. Como você prepara seu material didático? Escolha as opções que achar adequadas.

( ) Escolho o tema, as imagens e o conteúdo programático.

( ) Busco adaptar o conteúdo ao perfil e ao interesse da turma.

( ) Consulto materiais disponíveis e livros didáticos para me inspirar.

( ) Consulto o material de outras professoras para ter uma base.

( ) Penso em como trabalhar o conteúdo de uma forma que promova a autonomia do aprendiz.

( ) Crio aulas de forma que o aprendiz consiga exercitar todas as quatro habilidades básicas para aprender uma língua.

Outro: _____

6. Para você, quais fatores são essenciais em um material didático para o ensino/aprendizagem de PLAc?

7. Você conhece metodologias de ensino de línguas? Se sim, qual utiliza em suas aulas?

( ) Sim. _____
( ) Não

8. Recentemente, o Coletivo Cio da Terra mudou a estrutura do curso. As professoras lecionam para um grupo de alunas que se renova a cada seis meses. No entanto, as novas alunas geralmente têm um nível de conhecimento do idioma semelhante ao das anteriores. Com isso em mente, e avaliando seu material, você tem conseguido aproveitá-lo em turmas diferentes?

( ) Sim, consigo aproveitá-lo integralmente.
( ) Sim, consigo aproveitá-lo, mas preciso fazer algumas alterações para atender ao perfil da turma.
( ) Não consigo aproveitá-lo, sempre faço material novo.

Além das perguntas acima descritas, ao final do questionário, a entrevistada se deparava com a última solicitação: “Por favor, insira um material didático feito por você e já aplicado em uma de suas aulas (slides, atividades ou afins).” Nesse campo, foi possível inserir o material, que foi utilizado para a análise e será apresentado a seguir (vide capítulo 4).

2.3. As participantes da pesquisa

Em relação à formação acadêmica, as seis docentes são Licenciadas em Letras, uma vez que este foi um requisito para a participação desta pesquisa. Mais especificamente: duas professoras possuem formação em Letras Português-Espanhol, uma em Letras Português-Francês, uma em Letras Português e duas em Letras Português-Inglês. Quanto a idade, as professoras se dividiam em: 01 com idade entre 18 a 25 anos, 01 com idade entre 26 a 30 anos, 01 com idade entre 31 a 35 anos, 01 com idade entre 36 a 40 anos e 02 com idade maior que 40 anos.

Algumas delas também ministram aulas de outros idiomas, como inglês, francês e espanhol. As seis docentes têm experiência com estudantes imigrantes e refugiados. Entretanto, mesmo com formação em Letras e anos de experiência

profissional, as docentes declararam ter dificuldades para ministrar aulas para esse público, o que pode ser observado a seguir, com a análise do questionário aplicado.

Por questão de segurança das informações e para preservar as entrevistadas, as professoras serão tratadas como: Professora Entrevistada A, Professora Entrevistada B, Professora Entrevistada C, Professora Entrevistada D, Professora Entrevistada E e Professora Entrevistada F. A substituição dos nomes pelos propostos acima foi feita de acordo com a ordem de preenchimento do questionário.

2.4. Critérios para análise do material

Conforme já foi mencionado, as professoras entrevistadas enviaram um material para análise após o preenchimento do questionário. Esses materiais didáticos serviram como base para avaliar quais métodos, metodologias, abordagens e pedagogias eram mais recorrentes e se esses eram adequados ao contexto de PLAc.

A análise dos materiais didáticos foi fundamentada nos seguintes pontos: para a abordagem direta, conforme indicam Marques, Caldas, De Oliveira Neto (2023) e Gomes (2015), foram levadas em consideração as seguintes características:

- **Uso predominante da língua-alvo**: O material prioriza o uso da língua-alvo, evitando traduções frequentes para a L1 dos alunos.
- **Foco na comunicação oral**: O material incentiva a prática da fala e da compreensão oral em situações cotidianas, utilizando diálogos, exercícios de compreensão auditiva e atividades de conversação.
- **Contextualização e imersão**: O material oferece situações de aprendizagem contextualizadas, que buscam reproduzir experiências reais de comunicação nas quais os alunos possam se envolver.
- **Ênfase na prática imediata**: O material proporciona oportunidades para os alunos praticarem a língua-alvo sem depender excessivamente de regras gramaticais complexas.

O método direto fundamenta-se na ideia de que a língua deve ser introduzida em contextos concretos e significativos, por meio de situações e de tarefas familiares

aos alunos. O professor prioriza o uso da língua-alvo em sala de aula, evitando ao máximo o uso da língua materna. Dessa maneira, para Marques, Caldas e de Oliveira Neto (2023), o aluno assimila naturalmente as estruturas gramaticais e o vocabulário de forma intuitiva e funcional. Além disso, o método direto destaca a importância da pronúncia e da entonação corretas, considerando esses elementos essenciais para uma comunicação eficaz.

Para a abordagem de leitura, consideramos, conforme Abreu, Baptista (2011) e Lima (2009), os seguintes pontos:

> ● **Ênfase na compreensão de textos**: O material prioriza o desenvolvimento das habilidades de leitura, de compreensão e de interpretação de textos escritos no idioma-alvo.
> ● **Progressão do nível de dificuldade**: O material oferece uma progressão gradual no nível de complexidade dos textos apresentados, permitindo que os alunos desenvolvam suas habilidades de leitura de forma progressiva.
> ● **Atividades de compreensão**: O material inclui atividades que buscam aferir a compreensão dos textos lidos, tais como questões de múltipla escolha, perguntas abertas, resumos, entre outras.
> ● **Vocabulário e gramática contextualizados**: O material apresenta vocabulário e estruturas gramaticais em contextos relacionados aos textos apresentados, facilitando a compreensão e a assimilação do idioma.

A abordagem para leitura (AL) surgiu como uma versão que incorporou elementos considerados positivos tanto na abordagem gramática-tradução quanto na abordagem direta. No entanto, a AL destaca a língua em sua forma escrita, tendo a leitura como seu principal objetivo. Essa abordagem, segundo Ramos (2000), tinha objetivos predominantemente práticos, tais como a revisão das regras gramaticais e a exclusão do aspecto oral (presente na AGT), além da exposição direta do aluno à língua-alvo (como na AD). Sua limitação à leitura gerou críticas de pesquisadores, que argumentavam que a língua não deve ser abordada de forma fragmentada, defendendo que os outros aspectos da língua também devem ser considerados.

Para a abordagem audiolingual, conforme Conejo (2007), observamos os seguintes pontos:

● **Ênfase na oralidade:** O material prioriza a prática da pronúncia e da compreensão auditiva, utilizando áudios, diálogos e exercícios que visam desenvolver as habilidades orais dos alunos.

● **Repetição e memorização:** O material inclui atividades que incentivam a repetição de padrões linguísticos e a memorização de estruturas gramaticais por meio de exercícios de áudio.

● **Sequência fixa de ensino:** O material segue uma sequência predefinida na apresentação das estruturas linguísticas, com ênfase na repetição e na prática controlada antes da produção livre.

● **Foco na correção:** O material enfatiza a correção precisa da pronúncia e da estrutura gramatical, visando à formação de hábitos linguísticos corretos desde o início do aprendizado.

De acordo com Conejo (2007), para os adeptos dessa abordagem, a língua é entendida como um conjunto de hábitos condicionados, adquiridos de forma mecânica por meio de um processo de estímulo-resposta. As respostas corretas eram reforçadas e havia grande preocupação com os erros. Dessa forma, as estruturas gramaticais eram apresentadas gradualmente, seguidas de exemplos e modelos, resultando na aquisição da segunda língua como um processo mecânico de formação de hábitos, rotinas e automatismos. O uso da língua nativa do aluno era restrito, as regras não eram explicadas e o conteúdo era controlado para não sobrecarregar o aluno. No entanto, o método Audiolingual apresentava dificuldades para que o aluno pudesse passar do automatismo para a expressão espontânea da língua, uma vez que era treinado mecanicamente. Além disso, havia um intervalo considerável entre a apresentação da forma oral e a forma escrita.

Para abordagem comunicativa, considerou-se, segundo Portela (2006) e Abrahão (2015):

- **Ênfase na comunicação real:** O material prioriza a prática da língua-alvo em situações comunicativas autênticas, como diálogos, discussões e atividades que simulam contextos do mundo real.
- **Uso de tarefas comunicativas:** O material inclui atividades que visam a desenvolver a capacidade dos alunos de realizar tarefas em situações reais, como dar instruções, resolver problemas e expressar opiniões.

- **Integração de habilidades:** O material promove a integração das habilidades linguísticas (fala, audição, leitura e escrita) de forma contextualizada e voltada para a comunicação efetiva.
- **Foco no significado:** O material enfatiza a compreensão do significado das mensagens transmitidas e recebidas, priorizando a comunicação eficaz sobre a precisão gramatical.

A abordagem comunicativa, conforme afirmam Lima e Silva Filho (2013), surgiu como resultado da insatisfação de alguns linguistas com os resultados obtidos pelos métodos de tradução, gramática e audiolingual. Essa abordagem defende que a unidade básica da língua é o ato comunicativo, em vez da frase. O foco passa a ser o significado, em detrimento da forma. O objetivo é a competência comunicativa, não a memorização de regras. Para alcançar essa competência, argumenta-se que devem ser utilizadas situações do dia a dia dos alunos, para que eles possam aprender as formas gramaticais percebendo sua utilidade e sua aplicação prática. Além disso, os alunos poderão desenvolver as quatro habilidades da língua (listening, reading, writing e speaking).

Para o Pós-método, foco desta pesquisa, analisamos os trabalhos de Kumaravadivelu (2001, 2006, 2012):

- **Contextualização cultural**: O material incorpora elementos da cultura alvo, promovendo a sensibilização intercultural e a compreensão das diferenças contextuais na comunicação.
- **Pedagogia crítica**: O material estimula a reflexão crítica sobre questões sociopolíticas, econômicas e culturais relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas, visando à conscientização dos alunos sobre o uso da língua em diferentes contextos.
- **Negociação de significado**: O material promove atividades que incentivam a negociação de significados entre os alunos, permitindo que eles construam o conhecimento linguístico por meio da interação e da resolução colaborativa de problemas comunicativos.
- **Atenção à individualidade**: O material reconhece e valoriza as diferenças individuais dos alunos, oferecendo oportunidades para que

expressem suas identidades linguísticas e culturais no processo de aprendizagem.

Ao avaliar um material didático sob esses aspectos, foi possível identificarmos quais metodologias são predominantes, buscando evidências como a priorização da comunicação oral, a imersão na língua-alvo, entre outras. Para facilitar a compreensão, sintetizamos os elementos destacados acima em uma tabela, que serviu como guia para a análise:

Tabela 01: Critérios para análise do material

Critérios para a análise do material		
	Critérios	Ocorrência
Abordagem Direta (AD)	Uso predominante da língua-alvo	
	Foco na comunicação oral	
	Contextualização e imersão	
	Ênfase na prática imediata	
Abordagem para a leitura	Ênfase na compreensão de textos	
	Progressão do nível de dificuldade	
	Atividades de compreensão	
	Vocabulário e gramática contextualizados	
Abordagem audiolingual	Ênfase na oralidade	
	Repetição e memorização	
	Sequência fixa de ensino	
	Foco na correção	
Abordagem comunicativa	Ênfase na comunicação real	
	Uso de tarefas comunicativas	
	Integração de habilidades	
	Foco no significado	
Pós método	Contextualização cultural	
	Pedagogia crítica	
	Negociação de significado	
	Atenção à individualidade	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A tabela 01 resume os critérios avaliados para determinar a metodologia predominante na construção do material pelas professoras de PLAc do Coletivo Cio da Terra. Para cada item da tabela, foi atribuído um 'X' sempre que o aspecto

estivesse presente no material analisado. A metodologia com o maior número de 'X' foi considerada a predominante.

CAPÍTULO 3
ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

A aplicação do questionário nos proporcionou, além das respostas diretas às questões que serão analisadas, um breve perfil das professoras voluntárias de PLAc que atuam no projeto. As seis professoras entrevistadas participam como voluntárias do Coletivo Cio da Terra, ministrando o curso de Português como Língua de Acolhimento. Além disso, mais da metade já possui uma especialização, sendo duas delas na área de ensino de línguas e uma na área da educação.

A primeira pergunta do questionário sobre o tema "ensino de PLAc" foi: *O que significa ensino de PLAc para você?*. O objetivo dessa questão foi compreender e delimitar o conceito de PLAc segundo as entrevistadas, considerando que o entendimento da nomenclatura pode influenciar a forma como os materiais são produzidos. A seguir, analisaremos as respostas a essa primeira pergunta:

> **Professora entrevistada A:** Para mim, a experiência com o ensino de PLAc é uma aprendizagem diária, pois agrega o ensino de língua ao contexto sociocultural, o que mais me interessa no momento.
> **Professora entrevistada B:** Acolhimento e acompanhamento.
> **Professora entrevistada C:** Ensinar Português como Língua que acolhe migrantes e refugiados no Brasil, fazendo com que o domínio dessa língua — considerando todos os seus níveis de proficiência — seja uma ferramenta para que essas pessoas se insiram cultural, afetiva e profissionalmente em nosso país.
> **Professora entrevistada D:** Compreendo o PLAc como uma subárea do PLA (Português como Língua Adicional), que se propõe a promover o ensino-aprendizagem do português a públicos diversificados em contextos de imersão, ou seja, em situações nas quais o português é língua materna e/ou oficial. Não raro, migrantes aprendizes de PLAc vivenciaram ou vivenciam condições de deslocamento forçado e enfrentam dificuldades de acesso a direitos no Brasil, daí a necessidade do ensino da língua sob a perspectiva do acolhimento.
> **Professora entrevistada E:** Ensino de português de forma natural e acolhedora.
> **Professora entrevistada F:** Português como Língua de Acolhimento.

As respostas das professoras ilustram o conceito de PLAc defendido por São Bernardo (2016) e Lopes e Diniz (2019), que definem a "Língua de Acolhimento" como algo que transcende a perspectiva linguística e cultural, abrangendo também os aspectos emocionais e subjetivos da língua. Além disso, consideram a relação conflituosa presente no contato inicial do migrante com a sociedade de acolhimento,

especialmente diante da situação de vulnerabilidade enfrentada por essas pessoas ao chegarem a um país estrangeiro com a intenção de nele permanecer.

Nas respostas das professoras A, C e D, percebemos uma preocupação com o ensino da língua que vai além de vocabulário e de gramática, alcançando a capacidade do indivíduo de se socializar. Quando a professora entrevistada C afirma: *"fazer com que o domínio dessa língua (...) seja uma ferramenta para que a pessoa se insira cultural, afetiva e profissionalmente em nosso país"* (grifo nosso), ela expressa a preocupação em trazer para as aulas temáticas que dialoguem com o dia a dia do indivíduo, promovendo também um espaço para o ensino crítico.

De forma semelhante, as professoras A e D destacam elementos que ultrapassam o ensino gramatical, como a perspectiva de acolhimento no ensino da língua (professora D) e a integração do ensino da língua ao contexto cultural (professora A).

Miranda (2021) relata que os cursos superiores nem sempre oferecem o suporte adequado para que os professores possam, de fato, atuar no cenário de PLAc. Por isso, a capacitação contínua é essencial para que o conceito de PLAc vá além da teoria e se concretize na prática. Nesse contexto, a questão seguinte do questionário foi elaborada justamente para investigar a capacitação dos professores.

Quanto à pergunta sobre a realização de algum curso ou disciplina voltada para o ensino de Português como Língua Adicional e/ou Português como Língua de Acolhimento e como essa experiência contribuiu para a formação docente, todas as professoras responderam de forma afirmativa. Entre as principais contribuições relatadas, destacam-se: aprenderam os fundamentos do ensino, desenvolveram a capacidade de ensinar com empatia e acolhimento, passaram a ter uma visão mais ampla da língua e da cultura brasileiras e começaram a se preocupar mais com questões estruturais (sintaxe, morfologia, semântica e fonologia) para focar na comunicação. Além disso, compreenderam a importância de diferenciar o ensino de português para brasileiros e para estrangeiros, considerando que o foco do PLAc não é a gramática, mas a sobrevivência do aluno, que depende da língua para realizar atividades cotidianas.

As respostas evidenciam os benefícios da formação contínua de professores de português como língua de acolhimento, conforme defendido por Miranda (2021). Essa formação capacita os professores para lidar com as necessidades específicas de alunos que aprendem o português como segunda língua. Alguns dos principais

benefícios incluem: uma melhor compreensão das necessidades linguísticas e culturais de alunos recém-chegados, permitindo a adaptação do ensino para atender a essas demandas de forma mais eficaz; o desenvolvimento de estratégias de ensino inclusivas e diferenciadas, que considerem as habilidades linguísticas e as bagagens culturais diversas dos estudantes; a capacitação para lidar com situações emocionais e psicológicas enfrentadas pelos alunos em processo de adaptação, facilitando sua integração escolar e social; e o acesso a recursos e materiais didáticos específicos para o ensino do português como língua de acolhimento, tornando as aulas mais envolventes e relevantes para os alunos (Amado, 2013; Soares, 2019).

Essa formação contribui significativamente para a promoção da inclusão, da diversidade e do sucesso acadêmico e social desses alunos em contextos de acolhimento, como se observa no relato da professora entrevistada C:

> **Professora- entrevistada C:** Realizei tanto o mestrado quanto o doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras, desenvolvendo ambas as pesquisas no ensino de PLA. Como minha formação foi essencialmente voltada para essa área, até porque comecei a trabalhar com PLA já no segundo ano da graduação, é difícil resumir a contribuição. Escolho, então, destacar que passei a ter uma visão diferente da nossa língua e da nossa cultura, além de preocupar-me cada vez mais com questões estruturais para focar na comunicação. No mestrado, analisei livros didáticos de português como língua adicional. Já na pesquisa de doutorado, explorei como as distâncias e proximidades que as pessoas têm em relação à língua, às culturas, aos nacionais e outros aspectos podem influenciar o aprendizado do idioma.

A formação contínua possibilita diferentes espaços para debates, troca de experiências, materiais e saberes. Tal formação é defendida por diversos autores, como São Bernardo (2016), que discute a necessidade de uma formação especializada para professores que atuam com línguas de acolhimento, especialmente no contexto de alunos migrantes e refugiados. A autora destaca que essa formação permite o desenvolvimento de estratégias inclusivas e de adaptação pedagógica, visando atender às necessidades emocionais e linguísticas dos alunos imigrantes.

Na sequência, ao serem questionadas sobre a falta de capacitações para a formação de professores em PLAc, as professoras demonstraram concordância na resposta. As entrevistadas afirmaram que as capacitações ofertadas ainda não são

suficientes para atender à demanda existente. Tal constatação remete-nos aos estudos de Diniz, Bizon e Camargo (2019), que também apontam essa realidade de escassez no cenário da pesquisa em PLAc. Para Camargo (2019), é importante notar que ainda existem poucos estudos voltados para as diversas facetas dessa subárea do Português.

Assim, segundo Lopez (2018, 2022), muitas questões ainda são embrionárias em relação à institucionalização e à prática do PLAc no Brasil. Embora o ensino de Língua Portuguesa seja praticado há tanto tempo, pouquíssimos trabalhos abordam a complexidade dos cenários de ensino de português como língua adicional. Contudo, para Bizon e Diniz (2019), nos últimos anos, houve um acréscimo nas pesquisas voltadas, principalmente, ao contexto de ensino da língua para as minorias, especialmente no que diz respeito ao que vem sendo denominado PLAc.

Esse crescimento, relatado por Bizon e Diniz (2019), também pode ser observado no campo dos cursos e das capacitações. As ofertas de capacitação continuada em PLAc estão em expansão, embora ainda não sejam suficientes. Conforme relatado pelas entrevistadas, é possível notar que as universidades têm se pronunciado no sentido de promover eventos e contribuir para o ensino de português para não falantes do idioma.

Além da falta de capacitação, existem outros desafios que cercam o ensino de PLAc. Ao serem questionadas sobre esses desafios, as professoras relataram:

> **Professora entrevistada A**: Neste momento, incentivá-las a ter assiduidade.
> **Professora entrevistada B**: Acesso e material didático.
> **Professora entrevistada C**: A frequência dos estudantes, bem como os diferentes contatos que já tiveram com a língua portuguesa e sua afetividade por ela, pelo Brasil e pelos brasileiros.
> **Professora entrevistada D**: Os desafios pedagógicos são inúmeros, uma vez que se trata de um campo de pesquisa e atuação relativamente recente e, portanto, em construção. Por isso, precisamos constantemente (re)pensar o currículo do curso, buscando contemplar migrantes de contextos de vida e níveis de proficiência em português diversos, sem perder de vista as especificidades que envolvem as condições de gênero. Além disso, precisamos produzir materiais próprios, uma vez que os existentes, muitas vezes, não abordam temas que dizem respeito às mulheres. Considerando ainda a diversidade de perfis e experiências dessas mulheres, um grande desafio tem sido pensar em práticas de ensino-aprendizagem que reflitam as próprias práticas de letramento delas.
> **Professora entrevistada E**: Criação de material que atenda a alunos com diferentes necessidades.
> **Professora entrevistada F**: Precariedade dos materiais e dos locais de ensino. Falta de materiais consistentes. Falta de apoio pedagógico e financeiro. Alta evasão de alunos.

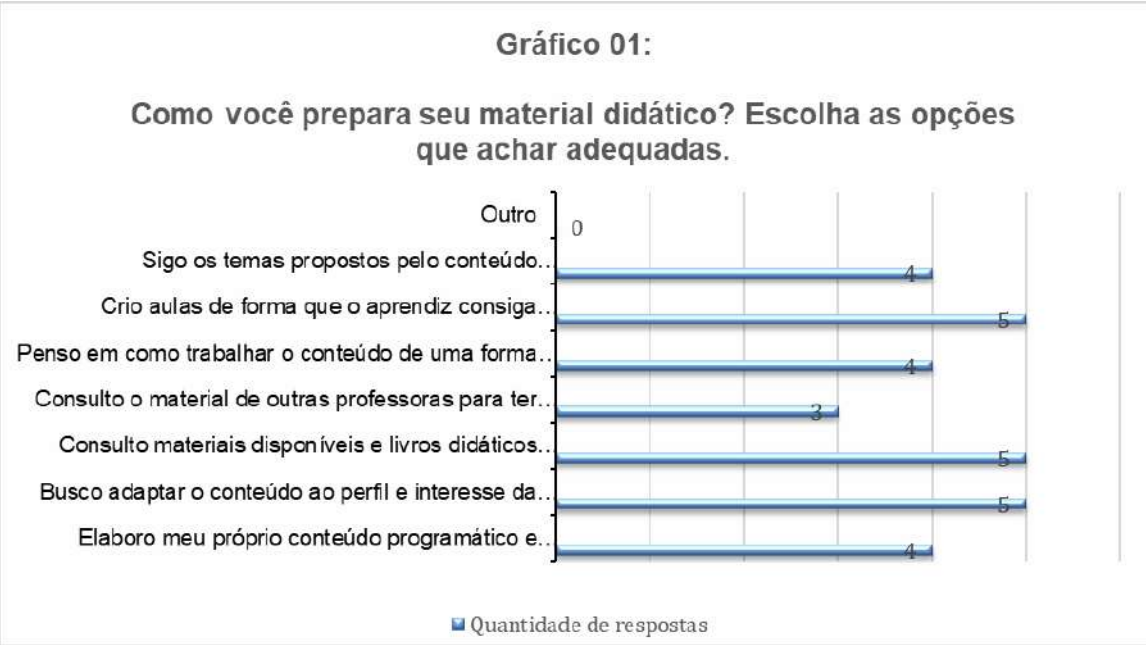
De acordo com as respostas, podemos observar que a assiduidade, o acesso à sala de aula virtual, a criação de material que atenda a alunos com diferentes necessidades, bem como a falta de apoio pedagógico e financeiro, são alguns dos principais desafios relatados pelas professoras entrevistadas. É interessante destacar que 4 de 6 professoras relatam alguma dificuldade ligada a material didático, seja pela falta de material ou pela dificuldade de criação de materiais para turmas mistas, como ilustram os relatos das professoras entrevistadas B, D, E e F, apresentados anteriormente.

A ausência de materiais específicos para públicos de PLAc, um dos pontos citados pela professora D, ressalta ainda mais a necessidade de diálogos que levem os professores da área de PLAc a refletir sobre os recursos que utilizam como ferramentas de ensino. Diversos autores, como Brandão, Silva e Santos (2019), Cursino (2022), Ançã (2008), Cabete (2010) e Lopez (2016), ao relatarem suas pesquisas e experiências no ensino de PLAc, levantam essa mesma questão. Os principais desafios, mesmo fora do Coletivo Cio da Terra, são: a ausência de experiência na área, a lacuna de estudos e materiais didáticos específicos para o ensino e a aprendizagem do Português como Língua Adicional (PLAc). Para Lopez (2016), alguns dos desafios mais comuns incluem a dificuldade no planejamento de cursos de PLAc, a carência de material didático especializado, a precariedade na formação dos professores, a falta de assiduidade dos alunos e a necessidade de flexibilização da carga horária. Salientamos ainda que o problema vai além da produção de materiais, atingindo também questões metodológicas, como o fato de terem que escolher qual metodologia seria ideal para atender a turmas mistas, conforme mencionado pela professora entrevistada D.

Embora todas as professoras afirmem conhecer materiais didáticos para o ensino de PLAc e a grande maioria deixe claro que faz uso deles para confeccionar suas aulas, percebemos pelas respostas que, embora exista oferta de materiais, ela ainda não é suficiente para atender à demanda. Não apenas nesta pesquisa, mas também em estudos de outros autores, como Lopez e Miranda (2019), que entrevistaram voluntários de PLAc atuantes em Organizações Não Governamentais (ONGs) ou em projetos vinculados a Instituições de Ensino Superior brasileiras, já foram relatados cenários semelhantes:

> Dentre os oito entrevistados, seis disseram não se sentirem preparados para o ensino de PLAc quando se lançaram nessa experiência. Entre os motivos pelos quais os professores afirmaram se sentirem despreparados para a prática em PLAc, destacam-se os desafios em lidar com a falta de materiais didáticos, falta de orientação para o ensino específico para crianças, falta de preparo das instituições para integração desses imigrantes deslocados forçados, falta de uma língua comum para se comunicar com os estudantes, falta de familiaridade com as culturas de seus alunos, turmas muito cheias, pouca duração dos cursos, diferenças entre níveis de letramentos dos estudantes em uma mesma sala de aula, grande rotatividade dos alunos por evasão ou chegada de novos imigrantes e, também, por pouco conhecimento ou prática que alguns desses professores afirmaram ter, ao início de sua prática em PLAc, quanto a esse contexto de ensino-aprendizado (Lopez e Miranda ,2019, p.28).

Ruano e Cursino (2019) coletaram depoimentos semelhantes ao relatar as experiências do projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH). As autoras mencionam que, desde o início do curso de português, os professores enfrentaram dificuldades para encontrar materiais didáticos específicos para a realidade dos alunos. Foi necessário, portanto, que produzissem suas próprias sequências temáticas. Essa realidade é compartilhada pelas professoras do Coletivo Cio da Terra que participaram desta pesquisa. Pensando na criação de materiais, investigamos quais escolhas faziam parte desse processo. A seguir, apresentamos um gráfico que condensa as informações fornecidas pelas entrevistadas:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

O gráfico acima evidencia as diversas ferramentas utilizadas pelas professoras na produção de material didático, com base nas seguintes respostas das entrevistadas:

- 66,7%: Elaboro meu próprio conteúdo programático e escolho os temas a serem trabalhados.
- 83%: Busco adaptar o conteúdo ao perfil e interesse da turma.
- 83%: Consulto materiais disponíveis e livros didáticos para me inspirar.
- 50%: Consulto o material de outras professoras para ter uma base.
- 66,7%: Penso em como trabalhar o conteúdo de forma a promover a autonomia no aprendiz.
- 83%: Crio aulas de forma que o aprendiz consiga exercitar todas as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) para aprender uma língua.
- 66,7%: Sigo os temas propostos pelo conteúdo programático do curso.

Assim, entendemos que as professoras de português como língua adicional entrevistadas produzem seu material utilizando diversos recursos, que vão desde a adaptação de materiais já existentes até a criação de conteúdos originais. Elas desenvolvem exercícios, textos, áudios e atividades que atendem às necessidades específicas dos alunos que estão aprendendo o português como segunda língua. Casini (2016) destaca as estratégias e os desafios enfrentados pelos professores ao produzir material didático para o ensino de português como língua adicional. Dentre esses desafios, está a adaptação e a criação de material, sendo necessário que os professores utilizem diversas fontes como base, já que os materiais disponíveis nem sempre abarcam toda a complexidade que existe no contexto de PLAc.

Isso já havia sido mencionado nesta pesquisa, quando a professora D exemplificou os desafios de lecionar nos cenários de PLAc, incluindo a ausência de material que atenda às demandas específicas do curso. Mais uma vez, nos deparamos com a necessidade de ação do professor, que, ao entender sua turma, busca materiais, metodologias e recursos compatíveis com a situação dos alunos, considerando cada turma como única e, assim, demandando ações adaptadas ou criadas para aproximar o ensino da realidade – premissas defendidas por Kumaravadivelu (2001). Não apenas a professora D, mas também a professora B destaca, em uma das perguntas: “Crio meu próprio material a partir da demanda

discente". Portanto, investigamos como ocorre a criação desse material nas perguntas a seguir.

Ao abordar quais elementos são essenciais para a elaboração de materiais didáticos para o ensino de PLAc, obtivemos as seguintes respostas:

> **Professora entrevistada A:** Elementos socioculturais, fonética e material autêntico.
> **Professora entrevistada B:** Clareza, objetividade e atividades contextualizadas.
> **Professora entrevistada C:** Propostas de desenvolvimento da habilidade comunicativa dos aprendizes.
> **Professora entrevistada D:** Acredito que os elementos necessários em um material didático variam de acordo com o nível de proficiência, o perfil/objetivo dos alunos, entre outros fatores. De todo modo, diria que os materiais devem conter recursos multimodais para a prática das diferentes habilidades de aprendizagem da língua (compreensão e produção escrita e oral) e propor gêneros discursivos que reflitam diferentes práticas de letramento, com os quais os alunos possam se identificar e praticar o uso da língua de forma mais autêntica.
> **Professora entrevistada E:** O material deve trazer situações e temas da realidade do aluno. Se possível, buscar partir do que o aluno já sabe para construir algo novo.
> **Professora entrevistada F:** Abordagem acessível, considerando o contexto em que o aluno está inserido ou pretende se inserir, utilizando recursos metodológicos variados.

Para as entrevistadas, as metodologias freirianas, sócio-interacionistas e a abordagem comunicativa são as mais apropriadas para a elaboração de material didático destinado ao ensino de português para imigrantes. O PLAc exige a busca por metodologias de ensino adequadas, uma situação comum em qualquer contexto de ensino, seja de língua materna, de herança ou de acolhimento, uma vez que cada sala de aula possui suas particularidades (Oliveira; Soares, 2021). Em uma pesquisa com professores de PLAc, Diniz e Cruz (2018) levantaram dados que destacam as abordagens comunicativa, intercultural e de letramento crítico como as mais adequadas para a elaboração de material didático destinado ao ensino de português para imigrantes em situação de vulnerabilidade social e moral (Diniz; Cruz, 2018).

Dentre as respostas das professoras entrevistadas, uma se destaca:

> **Professora entrevistada C**: Eu me inspiro muito na metodologia freiriana, por ela se pautar na perspectiva do letramento crítico, que orienta também as práticas de ensino-aprendizagem de português no Curso de PLAc para Mulheres do Coletivo Cio da Terra. No entanto, reconheço a importância de transitar entre diferentes metodologias e abordagens, dependendo do perfil do público. Como minhas aulas se voltam para um público de nível elementar, formado por mulheres falantes de línguas distantes, é necessário

> recorrer, por vezes, a alguns recursos de metodologias mais tradicionais ou comunicativas, por exemplo.

A resposta da professora entrevistada C levanta os conceitos do pós-método. Segundo Kumaravadivelu (2006), o professor pós-método é aquele que assume o papel de autor de sua própria prática, agindo de maneira crítica e compreendendo o contexto sociopolítico em que atua. O professor pós-método também se caracteriza como um pesquisador de sua própria prática, desenvolvendo teorias a partir de suas experiências e aplicando essas teorias para atender aos objetivos e necessidades específicas da sala de aula.

A análise do questionário revelou que o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) incorpora aspectos socioculturais, emocionais e afetivos. As professoras destacaram a importância de adaptar metodologias e criar materiais didáticos contextualizados para atender às necessidades específicas de alunos migrantes e refugiados. Apesar dos avanços nas capacitações, as dificuldades persistem, como a falta de materiais especializados e a diversidade de níveis de proficiência. Para entender melhor o contexto de produção de material no curso de PLAc do Coletivo Cio da Terra, no capítulo a seguir, apresentaremos a análise dos materiais didáticos enviados pelas professoras.

CAPÍTULO 4
ANÁLISE DO MATERIAL

Compreendemos que a produção de materiais de ensino é uma prática docente, uma especificidade desse profissional que, por estar em sala de aula e reconhecer as peculiaridades de seu contexto de ensino, bem como os conteúdos que ensina, é o mais habilitado para avaliar, decidir e produzir.

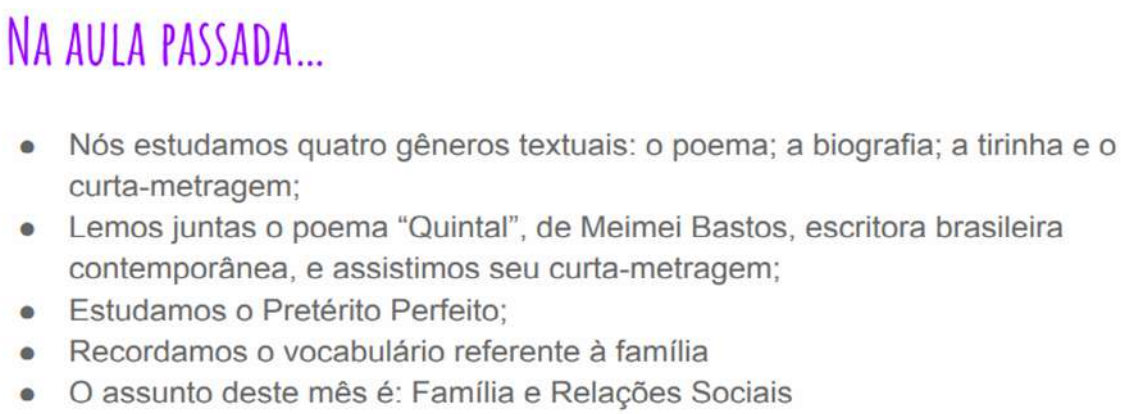
No entanto, essa produção não é uma proposta utópica que sugere o abandono dos livros didáticos e dos materiais de referência já reconhecidos como adequados e eficientes no mercado editorial. Em vez disso, trata-se da elaboração de materiais que complementem as lacunas deixadas pelos livros e pelo sistema educacional. Segundo Libâneo (2013), a confecção de todo o material pelo professor seria o recomendável, mas, considerando aspectos como o domínio do objeto de ensino (neste caso, a língua), a clareza teórico-metodológica, a definição prévia dos conteúdos adequados ao perfil dos alunos (idade, interesses, estilos de aprendizagem, perfil da comunidade escolar), os recursos disponíveis para a produção do material (financeiros, tecnológicos), o suporte por parte da escola e o tempo, tal prática se torna desafiadora. No contexto do Coletivo Cio da Terra, as professoras produzem seu próprio material, utilizando diversos recursos, como averiguado no tópico anterior. Neste capítulo, faremos uma breve análise sobre esses materiais.

Para a análise do material didático, optamos por realizá-la individualmente, de modo que fosse possível avaliar as metodologias utilizadas pelas professoras na construção de suas aulas. Existem várias maneiras de identificar a metodologia de ensino empregada em um material didático para línguas. Geralmente, os livros e os recursos costumam mencionar a abordagem que seguem, como, por exemplo, a abordagem comunicativa, gramatical, funcional, entre outras. Além disso, é possível observar as atividades propostas, o enfoque nas habilidades linguísticas (como fala, audição, leitura e escrita) e a progressão do conteúdo ao longo do material, como será abordado neste trabalho.

4.1. Análise do material da professora A

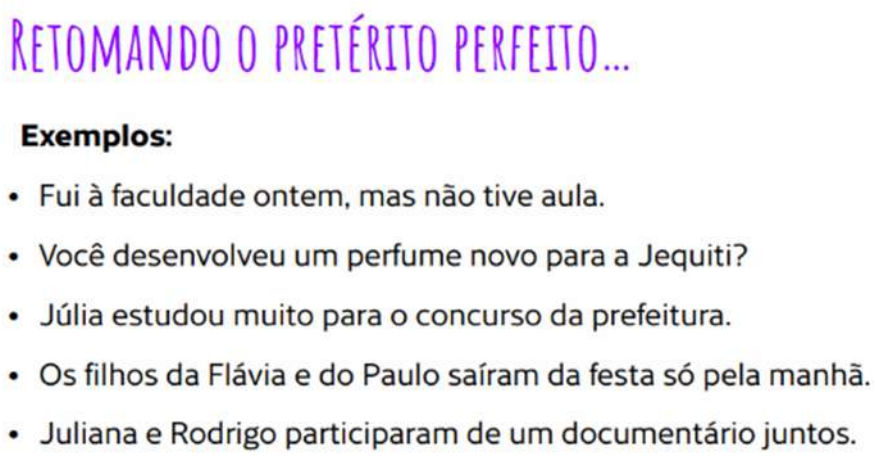
O material didático fornecido pela professora A é composto por um conjunto de 35 slides, correspondente à aula 06 do curso de Português Básico II do Cio da Terra. No primeiro slide, inferimos que a professora reforçou os combinados (ações necessárias para que as alunas recebam o certificado). Após essas questões relacionadas à certificação, a professora entrevistada avança para um breve resumo sobre o que foi trabalhado na aula anterior.

Imagem 01: Slide 03



Fonte: Recorte do material didático, professora entrevistada A

Imagem 02: Slide 04

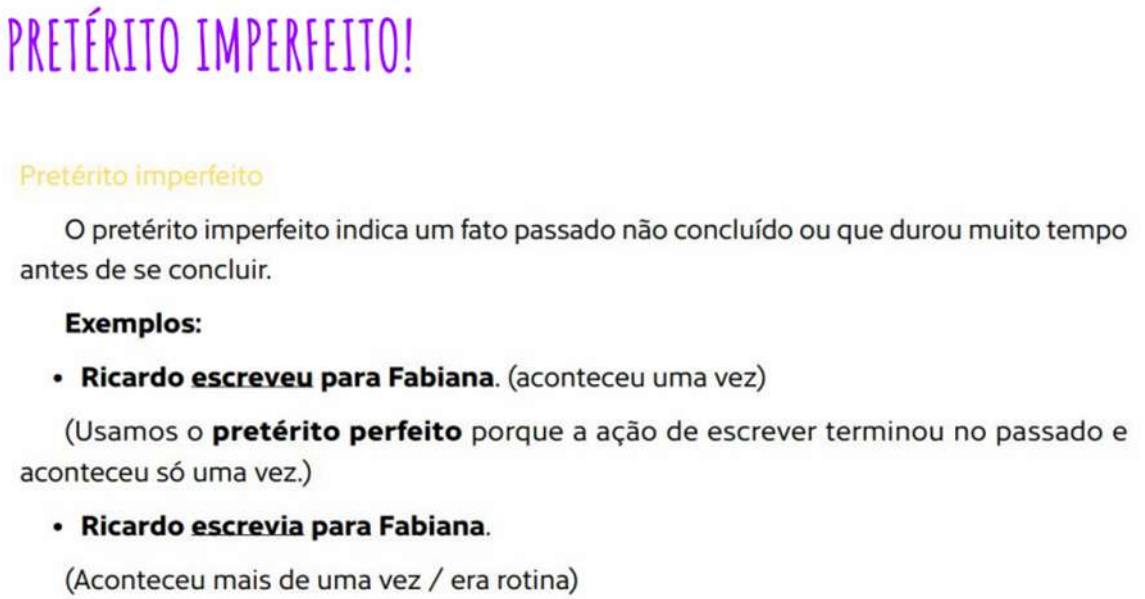


Fonte: Recorte do material didático, professora entrevistada A.

As imagens apresentadas, retiradas do slide da professora A, além de apresentarem um resumo de todos os tópicos da aula anterior, trazem um reforço da gramática que havia sido trabalhada previamente. Essa retomada ocorreu por meio de algumas frases que podem ser facilmente utilizadas ou ouvidas em um contexto real de conversação, como: 'Fui à faculdade ontem, mas não tive aula.' ou 'Os filhos da Flávia e do Paulo saíram da festa só pela manhã.' Frases do cotidiano, nesse contexto, são essenciais para que os alunos se familiarizem com as expressões e construções linguísticas usadas nas interações diárias. A repetição de frases como 'Como vai você?', 'Você tem alguma sugestão?', 'Quanto custa?' entre outras, permite que os alunos internalizem estruturas linguísticas relevantes para a comunicação eficaz. Savignon (2002) destaca que a prática de comunicação autêntica, com foco em situações cotidianas, deve ser central no processo de ensino-aprendizagem, promovendo a fluência e a habilidade de lidar com diversos tipos de intercâmbio verbal, seja em contextos formais ou informais.

Na sequência do material, a professora introduz os novos conceitos que são o foco da aula. As imagens a seguir trazem recortes dos slides:

Imagem 03: Slide 10



Fonte: Recorte do material didático, professora entrevistada A.

Imagem 04: Slide 11

EXEMPLOS:

- **Ricardo escrevia para Fabiana quando o telefone tocou.**

(Durante a ação de "escrever", aconteceu outra coisa em um dado momento.)

Usamos o pretérito imperfeito para falar:

- As horas e a idade no passado:

Eram quatro horas da manhã quando o galo cantou.

Quando Isabel **tinha** 9 anos, ela **costurava** com sua avó.

- Para fazer descrições:

- Eu **tinha** cabelo comprido quando **era** criança.

- Para falar de duas ações simultâneas no passado:

- Enquanto eu **preparava a aula,** ela **corrigia** as provas dos alunos.

- Ação habitual no passado:

- Antigamente, ele **tomava** quatro banhos por dia.

Fonte: Recorte do material didático, professora entrevistada A.

Imagem 05: Slide 12

CONJUGANDO O PRETÉRITO IMPERFEITO...VERBOS REGULARES

	TRABALHAR	ESCREVER	ASSISTIR
EU	TRABALHAVA	ESCREVIA	ASSISTIA
VOCÊ	TRABALHAVA	ESCREVIA	ASSISTIA
ELE | ELA	TRABALHAVA	ESCREVIA	ASSISTIA
A GENTE	TRABALHAVA	ESCREVIA	ASSISTIA
NÓS	TRABALHÁVAMOS	ESCREVÍAMOS	ASSISTÍAMOS
VOCÊS	TRABALHAVAM	ESCREVIAM	ASSISTIAM
ELES | ELAS	TRABALHAVAM	ESCREVIAM	ASSISTIAM

Fonte: Recorte do material didático, professora entrevistada A.

Imagem 06: Slide 13

EXEMPLOS DE VERBOS IRREGULARES....

	SER	TER	VIR
EU	ERA	TINHA	VINHA
VOCÊ	ERA	TINHA	VINHA
ELE | ELA	ERA	TINHA	VINHA
A GENTE	ERA	TINHA	VINHA
NÓS	ÉRAMOS	TÍNHAMOS	VÍNHAMOS
VOCÊS	ERAM	TINHAM	VINHAM
ELES / ELAS	ERAM	TINHAM	VINHAM

Fonte: Recorte do material didático, professora entrevistada A.

Nas imagens 03, 04,05 e 06 entendemos que a professora entrevistada trabalhou o conceito do pretérito imperfeito, o seu uso e a conjugação de verbos regulares e alguns verbos irregulares. Os exemplos, além de esclarecerem a diferença de uso entre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito, trazem, mais uma vez, situações reais de uso. Vale destacar que todos os exemplos incluem uma explicação que justifica a escolha de tal conjugação gramatical. Krashen (1982) argumenta que a compreensão de linguagem e de gramática ocorre de forma mais eficiente quando o aprendiz tem acesso a um input compreensível, ou seja, à linguagem que ele pode entender no contexto em que é apresentada, sem ser excessivamente simplificada. O contexto e a justificativa ajudam o aprendiz a inferir o significado e o uso de estruturas gramaticais. A justificativa, portanto, apresenta-se como um poderoso elemento para auxiliar o aprendiz.

Os slides que mostram apenas a conjugação (slides 12 e 13) parecem ser uma ponte para que o aluno consiga trabalhar a atividade contextualizada que virá a seguir.

Imagem 07: Slide 14

Fonte: Recorte do material didático, professora entrevistada A.

Imagem 08: Slide 15

quando eu era pequena e só sentia bom quintal, ruim briga, e brincava de tatu bolinha comendo bananinha de trevo de quatro folhas, azedinha, até a Lua aparecer e, meu paraíso virar céu inteiro. nesse tempo, não sabia que o lugar onde eu vivia tinha nome, causa e classe. era só quando saía, várias distâncias em horas de baú, que percebia, na rua asfaltada, casas rebocadas, gente vestindo roupa de sair em casa, que o canto onde minha casa pousava, era diferente!

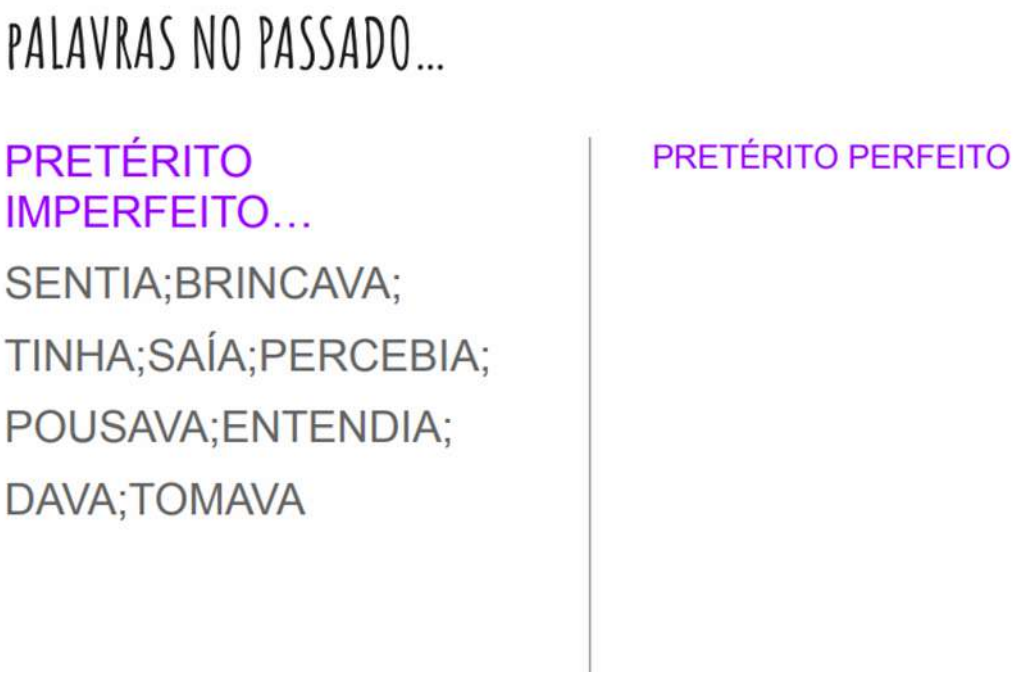
minha mãe dando faxina, minha mão coçando pra malinar. meu olho desacostumado com tanta parede pintada, água encanada, com um quarto só de livro, outro só de brinquedo. puxa! eu, não entendia. por que ali tinha e lá não?

hoje eu sei, mas ainda não aceito.

alegria quando tomava o Danone que a dona dava e, dizia: que menina inteligente! cuidado pra não se perder! 'pessoa de bem', fazendo sua parte, cumprindo sua cota de caridade.

Fonte: Recorte do material didático, professora entrevistada A.

Imagem 09: Slide 16



Fonte: Recorte do material didático, professora entrevistada A.

Ao retomar o texto, consideramos que a professora aproveita a oportunidade para realizar uma atividade de gramática contextualizada, na qual as alunas devem localizar os verbos presentes no texto que estão conjugados no pretérito perfeito. Trabalhando ainda o conteúdo gramatical da aula anterior em paralelo com o conteúdo da aula atual, a professora entrevistada apresenta um quadro, no qual a atividade consiste em observar os verbos no pretérito perfeito retirados do texto e preencher o lado em branco com os verbos no pretérito imperfeito, que as alunas deverão localizar. As atividades que trabalham com gramática contextualizada, como esta, são de grande valia para o aluno. Santos et al. (2015) argumentam que não é suficiente simplesmente realizar uma grande quantidade de exercícios intermináveis sobre as regras gramaticais; o aprendiz precisa incorporar o uso prático da língua. A contextualização possibilita que o aluno perceba que o conhecimento está diretamente ligado ao seu dia a dia, sendo importante que ele reconheça a utilidade do que aprende na sala de aula em sua rotina. É essencial aproximar o conhecimento da vida social do aluno.

Em sequência, o material sugere um trabalho de negociação/construção conjunta de significado, ao evidenciar o tema do poema 'quintal' como uma palavra que excede os significados do dicionário e atinge questões culturais.

Imagem 10: Slides 18 e 19

Fonte: Recorte do material didático, professora entrevistada A.

O uso do dicionário para trazer o significado da palavra, seguido de um quadro no qual a professora entrevistada trabalha o significado afetivo, demonstra como questões culturais são abordadas no material didático, além de abrir espaço para a negociação de significados. Moreira (2006) comenta que um momento de aprendizagem ocorre quando há um compartilhamento de significados entre o professor e o aluno. Ao utilizarem materiais educativos do currículo, ambos buscam uma concordância de significados. Em uma situação de ensino, o professor trabalha de forma intencional para influenciar os significados da experiência do aluno (Moreira, 2006). Os slides anteriores ilustram o empenho da professora entrevistada ao construir o significado da palavra de forma que se aproxime o máximo possível do sentido presente no poema, que, no exemplo acima, foi *Quintal*, de Meimei Bastos. A memória, como espaço de segurança e de lembranças afetivas para mulheres, é uma excelente forma de contextualizar o pretérito, pensando na trajetória e no cotidiano do aprendiz, que constantemente recorre ao passado para se comunicar. Não apenas este slide, mas também alguns slides seguintes, apresentam uma história ilustrada sobre o quintal e um exercício de preenchimento, que novamente trabalha o pretérito perfeito e imperfeito.

Na sequência, a professora apresentamos um novo conteúdo a ser trabalhado: vocabulário relacionado à moradia, conforme imagens a seguir:

Imagem 11: Slides 28,29 e 30

Fonte: Recorte do material didático, professora entrevistada A.

Os slides 28, 29 e 30 mostram o vocabulário relacionado à moradia sendo trabalhado por meio de palavras e de imagens. Segundo Ellis (1997), para o aprendiz de línguas, as ilustrações são uma boa forma de facilitar a assimilação das palavras. Assim, o aluno pode fazer inferências utilizando a imagem e sua língua materna para atribuir significado. Matos, Cardoso e Santos (2014) compreendem que as imagens têm a capacidade de transmitir mais significados e compreensões do que outras formas de representação. Elas possibilitam que sejam compreendidas por quase todos, permitindo que cada indivíduo encontre seu próprio significado e mensagem visual. Sendo assim, a forma escolhida pela professora para trabalhar o vocabulário parece trazer pontos positivos para as alunas.

Pensando no material como um todo, a professora explora a gramática por meio de alguns exercícios, trabalha com textos e contextualiza o tema que será abordado na aula (quintal, memória, espaço afetivo). É importante destacar que, ao

fazer a contextualização, a professora também introduz alguns aspectos subjetivos para demonstrar o sentido do uso da palavra no texto, que vai muito além do que foi apresentado no dicionário.

A professora entrevistada A, em diversos slides ao longo da aula, abordou questões gramaticais. Pressupomos ainda que a tarefa presente nesta aula envolva o uso do passado, o tema do poema e a sequência de slides, que conduzem o aluno a imaginar o quintal como um espaço afetivo de memória, de infância e de outros temas que remetem ao passado. Brown (1994) complementa, listando cinco características da abordagem comunicativa: foco no aprendizado da comunicação por meio da interação com a língua-alvo; inclusão de textos autênticos no contexto de aprendizagem; criação de oportunidades para os alunos, não apenas na língua, mas também no processo de aprendizagem; valorização das experiências pessoais do aluno; e tentativa de conectar o aprendizado da linguagem em sala de aula com o uso da linguagem fora do ambiente escolar.

Além disso, percebemos que o material da professora entrevistada segue uma sequência de etapas para a aula de idiomas, similar ao que propõem Rozenfeld e Viana (2019). Os autores sugerem a construção de material didático para aulas de idiomas baseado em oito fases: Fase 1: Introdução, Fase 2: Preparação do insumo, Fase 3: Apresentação, Fase 4: Compreensão, Fase 5: Fixação, Fase 6: Transferência, Fase 7: Uso livre, Fase 8: Fechamento. Como será demonstrado a seguir.

Na Fase 1, é realizada uma introdução ao trabalho global da aula, momento oportuno para recados institucionais, combinados e informações. É também nesse momento que se constrói o clima de confiança e se recapitula o conteúdo. Para os autores: “É um momento fundamental para trazer o aluno para o espaço da aula que se inicia e para despertar-lhe o interesse e a motivação” (Rozenfeld; Viana, 2019, p. 08). A Fase 1, quando comparada ao material da professora entrevistada, pode ser entendida como os slides 03 e 04 − apresentados nas imagens 01 e 02 −, que exercem o papel de introdução, apresentação dos combinados do curso e recapitulação dos conteúdos trabalhados na última aula.

Fase 2: Preparação do insumo – O propósito desta etapa é introduzir e preparar o aluno para o tema que será exposto na próxima fase, a Apresentação. Durante essa etapa, são realizadas atividades que buscam avaliar o conhecimento prévio e o interesse do aluno em relação a um tema específico, despertar sua

curiosidade e introduzir vocabulário relevante que será abordado posteriormente, com o intuito de facilitar a compreensão do conteúdo a ser apresentado. No material, observamos que essa etapa é trabalhada por meio dos verbos e suas conjugações (slides 10 a 13), e consideramos que a atividade tem como objetivo preparar o aluno para executar as tarefas que aparecerão nos próximos slides.

Fase 3: Apresentação – Essa etapa tem como finalidade a apresentação cuidadosamente estruturada dos conteúdos definidos como objetivos pedagógicos. Tal etapa pode ser observada ao longo do material pelas escolhas e pelo trajeto que a professora entrevistada percorre para a negociação de significados com a palavra "quintal", por exemplo, e com o tema, que se conecta de maneira eficaz com a gramática previamente trabalhada.

Fase 4: Compreensão – Nesta fase, o docente precisa ter preparado um plano para avaliar a compreensão do material apresentado, por meio de perguntas ou outras atividades direcionadas. Além disso, é o momento de esclarecer quaisquer dúvidas em relação a novos termos de vocabulário, estruturas gramaticais ou funções comunicativas. No slide 16, infere-se que a professora entrevistada utilizou o texto para direcionar o uso da gramática contextualizada, sugerindo que os alunos localizassem no texto os verbos conjugados no pretérito perfeito.

Fase 5: Fixação – Neste momento, é possível sugerir exercícios, fazer perguntas e realizar atividades direcionadas para que o aluno consolide o conteúdo apresentado. Para a fixação, observamos ao longo de todo o material analisado diversos exercícios, como nos slides 16 e 21, por exemplo. A professora utiliza esse recurso tanto para relembrar o tema anteriormente abordado quanto para testar os novos conhecimentos adquiridos.

Fase 6: Transferência – O aluno fará a transferência do conhecimento adquirido realizando atividades/exercícios semi dirigidos. Acreditamos que o slide 16 tenha cumprido o papel das etapas de compreensão, fixação e transferência, por ser um exercício guiado, contextualizado, de reforço e, ao mesmo tempo, utilizado para testar novos conhecimentos.

Fase 7: Uso livre – Com base na análise do contexto, o professor deve sugerir situações que possibilitem aos alunos se comunicarem livremente, utilizando o novo conteúdo em um contexto significativo.

Fase 8: Fechamento – Etapa em que o docente encerra o trabalho com os alunos, fornecendo uma avaliação retrospectiva do que foi feito, propondo atividades

individuais e autônomas, sugerindo sites na internet, filmes e designando tarefas de casa, entre outros. Quanto às etapas 7 e 8, elas não foram identificadas no material analisado.

Voltando à metodologia, a seguir, apresentamos a planilha com a análise do material da professora A.

Tabela 02: Análise do material da professora entrevistada A.

Critérios para análise do material		
	Critérios	Ocorrência
Abordagem Direta (AD)	Uso predominante da língua-alvo	X
	Foco na comunicação oral	
	Contextualização e imersão	
	Ênfase na prática imediata	
Abordagem para a leitura	Ênfase na compreensão de textos	
	Progressão do nível de dificuldade	
	Atividades de compreensão	
	Vocabulário e gramática contextualizados	X
Abordagem audiolingual	Ênfase na oralidade	
	Repetição e memorização	
	Sequência fixa de ensino	
	Foco na correção	
Abordagem comunicativa	Ênfase na comunicação real	X
	Uso de tarefas comunicativas	X
	Integração de habilidades	
	Foco no significado	X
Pós método	Contextualização cultural	X
	Pedagogia crítica	
	Negociação de significado	
	Atenção à individualidade	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024).

A Tabela 02 condensa as informações coletadas no material da professora entrevistada A. Embora o material apresente elementos de outras metodologias, a abordagem comunicativa prevalece. Podemos observar a ênfase na comunicação real, como nos slides 08 e 21 (em anexo), o uso de tarefas comunicativas, a exemplo das atividades de completar propostas ao longo do material, e o foco no significado, como ocorre com a palavra "quintal" (slides 18 e 19).

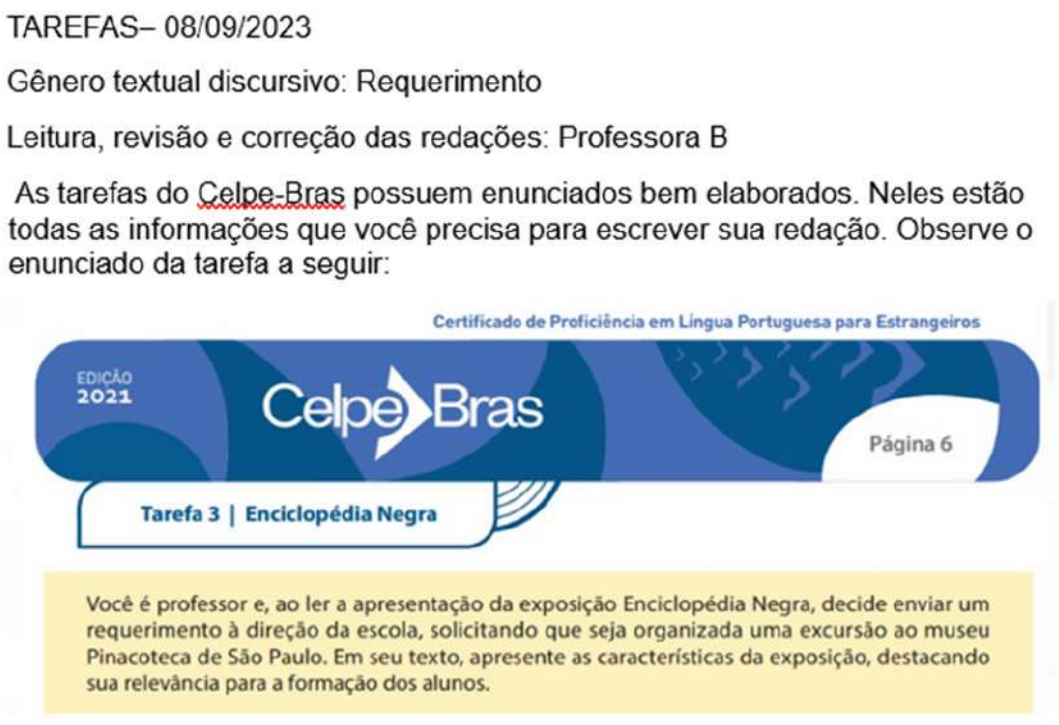
Segundo Portela (2006), a abordagem comunicativa tem como foco o resultado, ou seja, a transmissão satisfatória da mensagem. Para tanto, as aulas são planejadas de forma a desenvolver uma habilidade específica. Nesse caso, inferimos que o objetivo seja a habilidade de falar sobre memórias. O sucesso da aula será determinado pela capacidade do aluno de realizar essa tarefa ao final. Para alcançar esse objetivo, o aluno deverá ser capaz de utilizar algumas estruturas gramaticais de apoio, o que se relaciona ao uso do pretérito, abordado na aula.

4.2. Análise do material da professora B

A professora entrevistada B enviou um arquivo em Word contendo sete páginas. O material consiste em uma atividade apresentada no módulo preparatório do Celpe-Bras. Além da tarefa, o documento incluiu algumas respostas que, acreditamos, fazem parte da proposta de análise prática de modelos de requerimentos. Entretanto, como não é o foco desta pesquisa avaliar como os alunos executaram essa tarefa, concentramos nossa análise na atividade sugerida.

Por se tratar de um público específico, com maior domínio do idioma, a atividade foi estruturada em formato de simulado, visando à preparação dos alunos para o exame.

Imagem 12


TAREFAS– 08/09/2023

Gênero textual discursivo: Requerimento

Leitura, revisão e correção das redações: Professora B

As tarefas do Celpe-Bras possuem enunciados bem elaborados. Neles estão todas as informações que você precisa para escrever sua redação. Observe o enunciado da tarefa a seguir:

Fonte: Recorte do material didático da professora entrevistada B.

A tarefa possui um objetivo real de comunicação, compreendemos que a metodologia predominante seja a abordagem comunicativa. Essa abordagem prioriza a comunicação como principal objetivo do aprendizado. O foco está na capacidade do aluno de compreender e produzir mensagens em situações reais de interação, promovendo tanto a expressão oral e escrita quanto a interação significativa.

A abordagem comunicativa valoriza o uso autêntico da língua, estimulando a prática da expressão oral, a compreensão auditiva, a leitura e a escrita em contextos relevantes. Nesse sentido, para Abrahão (2015), o ensino de línguas sob essa perspectiva busca desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos, preparando-os para interagir efetivamente em diferentes situações cotidianas e profissionais.

De acordo com o manual do candidato do exame Celpe-Bras, o teste possui uma natureza comunicativa. Em outras palavras, não se destina a avaliar exclusivamente conhecimentos gramaticais e de vocabulário, mas sim a habilidade de utilizar a língua em situações reais. A competência do candidato é avaliada com base em seu desempenho em tarefas que simulam cenários do dia a dia.

Segundo Dutra e Penna (2013), o exame fundamenta-se na visão da linguagem como uma ação social conjunta, em que língua e cultura são inseparáveis. Busca-se avaliar a proficiência dos participantes na aplicação adequada da língua para realizar ações no mundo.

> Por ser de natureza comunicativa, o exame tem ênfase no uso da língua e conta com avaliações integradas que envolvem compreensão e produção oral e escrita. O Celpe-Bras, portanto, avalia a competência e o desempenho do falante no uso da língua, com um exame gramatical e prescritivo mais flexível (Brasil, 2002, on-line).

A adequação do material ao perfil da turma e às suas necessidades específicas, como mostrado na imagem 12, reforça os conceitos defendidos pelo pós-método. O professor deve compreender as demandas da turma e, assim, propor atividades alinhadas aos objetivos de aprendizagem.

O material, aparentemente, cumpre a proposta do módulo ao qual se destina, ao utilizar edições anteriores como base, incentivando a prática e preparando os

alunos para enfrentarem o exame com mais confiança. Nesse contexto, o professor exerce sua autonomia, podendo decidir como organizar suas aulas.

Destacamos que o gênero textual escolhido dialoga diretamente com as necessidades do público-alvo, formado em grande parte por mulheres, algumas delas mães, que frequentemente precisam preencher diversos requerimentos, como os enviados pela escola ou pelos relacionados a solicitações acadêmicas. Para além desse cenário materno, vivemos em uma sociedade permeada pelo uso de requerimentos, os quais, muitas vezes, apresentam uma linguagem pouco acessível. Isso pode representar uma barreira significativa para migrantes e refugiados. A tabela 03 condensa a análise do material da professora B.

Tabela 03: Análise do material da professora entrevistada B.

Critérios para análise do material		
	Critérios	Ocorrência
Abordagem Direta (AD)	Uso predominante da língua-alvo	X
	Foco na comunicação oral	
	Contextualização e imersão	
	Ênfase na prática imediata	
Abordagem para a leitura	Ênfase na compreensão de textos	
	Progressão do nível de dificuldade	
	Atividades de compreensão	X
	Vocabulário e gramática contextualizados	
Abordagem audiolingual	Ênfase na oralidade	
	Repetição e memorização	
	Sequência fixa de ensino	
	Foco na correção	
Abordagem comunicativa	Ênfase na comunicação real	X
	Uso de tarefas comunicativas	X
	Integração de habilidades	X
	Foco no significado	
Pós método	Contextualização cultural	X
	Pedagogia crítica	X
	Negociação de significado	
	Atenção à individualidade	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024).

Observamos que o material didático enviado pela professora B demonstra maior alinhamento com a abordagem comunicativa. Essa constatação se torna ainda

mais evidente ao considerar o perfil do público-alvo (alunos em fase de preparação para o Celpe-Bras) e a natureza do exame.

Notamos também uma ênfase na comunicação real e no uso de tarefas comunicativas, evidenciada pela atividade proposta, que estimula a utilização funcional e significativa do idioma, bem como a integração das habilidades de leitura e de escrita. Além disso, a liberdade concedida à professora para decidir os caminhos a seguir na elaboração do material, juntamente com a adequação do conteúdo às necessidades da turma, refletem características da pedagogia do pós-método.

4.3. Análise do material da professora C

A professora entrevistada C enviou um material em Word, que consiste em uma unidade didática com a proposta de trabalhar vocabulário, formação do diminutivo, uso de pronomes indefinidos, questões sociais e gramática na língua-alvo. No documento, composto por 22 páginas, a proposta é que o aluno realize as atividades de forma independente. Para isso, o material apresenta explicações claras sobre as tarefas a serem executadas, além de recursos extras, como vídeos e panfletos explicativos, que auxiliam na assimilação das informações.

As atividades incluem modelos com respostas para facilitar a replicação e, ao final da unidade, há um gabarito para consulta das respostas, com exceção das questões de caráter pessoal. O material é ilustrado e contém alguns elementos periféricos. De acordo com Barreto et al. (2007), a função dos boxes de elementos periféricos nos Materiais Didáticos Instrucionais (MDIs) é apresentar possíveis desdobramentos do conteúdo principal, permitindo que o aluno se aprofunde ou explore tópicos adicionais, incentivando sua autonomia. A seguir, apresentamos a primeira atividade da unidade didática:

Imagem 13

Descrição das atividades:

Assista ao vídeo disponível no *link* https://www.youtube.com/watch?v=N0-OWV0_12E e responda mentalmente às seguintes perguntas:

- Você já conhece a personagem Magali?
- Ela é famosa por qual característica? Se você ainda não conhece a Magali, tente deduzir sua característica principal por meio das imagens e das falas do vídeo.

Fonte: Recorte do material didático da professora entrevistada C.

A imagem 13 mostra uma atividade de compreensão na qual o aluno, após assistir ao vídeo, deverá responder às perguntas propostas. A atividade também aborda questões culturais ao apresentar a Magali, uma personagem famosa no contexto brasileiro. Para De Freitas Lopes e De Oliveira Pereira (2017), incorporar aspectos culturais no ensino de língua estrangeira pode gerar diversos benefícios, como tornar os conteúdos mais atrativos para os alunos, possibilitar a promoção de discussões e servir como base para produções escritas e projetos. Além disso, essa abordagem pode ter um impacto positivo no desenvolvimento tanto da linguagem informal quanto da linguagem formal, utilizada em contextos acadêmicos, e contribuir para o aprimoramento das habilidades de reflexão e análise dos estudantes. Por meio do estudo da cultura, os alunos passam a compreender melhor o comportamento das pessoas e a cultivar a tolerância à diversidade. Ainda explorando o vídeo da Magali, a segunda atividade propõe que o aluno preencha as lacunas. Conforme demonstrado a seguir.

Imagem 14

1) No quadro abaixo, encontram-se os nomes das personagens apresentadas por Magali. Preencha as lacunas deixadas nas alternativas de modo que cada pessoa seja apresentada corretamente, conforme o modelo abaixo:

Mingau	Cebolinha	Mônica	Quinzinho
Cascão	~~Magali~~	Xaveco	Dudu

a) _____ é a personagem principal do vídeo. (Diagramação: colocar o nome Magali escrito com letra cursiva, acima do traço da lacuna.)

b) _____, _____ e _____ são os coleguinhas da Magali.

c) _____ é vizinho da Magali e não gosta de comer.

d) O gatinho da Magali se chama _____ .

e) _____ é o namorado da Magali e é dono da padaria.

f) No vídeo, não se fala do _____, mas ele está no piquenique.

Fonte: Recorte do material didático da professora entrevistada C.

A imagem 14 apresenta uma atividade de completar, na qual o aluno deve associar as informações do quadro às frases, utilizando também a interpretação do vídeo como base. No vídeo, são abordados temas como alimentação, aniversários e festas. Tanto o monólogo quanto as frases da questão podem ser facilmente relacionados a contextos reais de uso (Portela, 2006), conferindo autenticidade à atividade proposta.

Após as atividades iniciais, que exploraram a interpretação do vídeo, conforme mostrado no trecho anterior, o material apresenta uma explicação sobre o uso do diminutivo, destacando-se a presença de um quadro que resume essa explicação e apresenta as formas de diminutivo em outros idiomas para que o aluno consiga assimilar o conteúdo. Observe:

Imagem 15

Essa explicação está resumida no quadro abaixo.

Formação do diminutivo					
Português		**Espanhol**		**Francês**	
feminino	**masculino**	**feminino**	**masculino**	**feminino**	**masculino**
-inha	-inho	-ita	-ito	petite	petit

Fonte: Recorte do material didático da professora entrevistada C.

A presença de outras línguas, conforme ilustrado na Imagem 15, abre espaço para que o aluno consiga negociar significados e fazer inferências, acionando sua L1. Embora a abordagem comunicativa tenha foco na comunicação, aspectos gramaticais são incentivados, principalmente quando inseridos em um contexto. A competência comunicativa vai além do domínio linguístico, abrangendo também a capacidade de utilizar a língua de forma eficaz. Dessa forma, segundo Vasconcelos (2012), a competência gramatical, por si só, não é suficiente para qualificar um indivíduo como competente. Não basta que essa pessoa tenha proficiência na fonologia, sintaxe e vocabulário da língua; é essencial que ela compreenda e aplique as regras discursivas em situações reais e contextualizadas.

Após a explicação, os alunos tiveram a oportunidade de praticar, conforme o modelo:

Imagem 16

3) Seguindo essa lógica, crie o diminutivo das palavras abaixo ou volte para a forma original aquelas que estão no diminutivo:

Português		Espanhol		Francês	
original	**diminutivo**	**original**	**diminutivo**	**original**	**diminutivo**
bolo			pastelito		petit gateau
	docinho	dulce		bonbon	

Fonte: Recorte do material didático da professora entrevistada C.

A atividade (imagem 16) mostra um quadro com algumas lacunas, cabendo ao aluno praticar o uso do diminutivo. Ela segue o padrão do quadro explicativo (Imagem 15), o que pode ser um recurso para facilitar o preenchimento por parte do aluno. Além disso, o aluno tem novamente a oportunidade de fazer uma comparação com sua L1. Embora a abordagem comunicativa defenda o uso da língua-alvo nas interações, ressalta-se que há espaço para que a L1 seja acionada. Nas atividades, percebe-se que, em alguns casos, a L1 é utilizada com o objetivo de tornar a informação mais clara para o aprendiz. Dessa forma, a unidade didática foi, em sua maioria, produzida na língua-alvo, com vídeos, questões e outros materiais.

Concluímos que a próxima questão oportuniza o uso do vocabulário, a compreensão textual e aspectos culturais.

Imagem 17

4) Ao longo do poema, Magali fala o nome de vários eventos / tipos de refeição. Relacione as colunas abaixo a fim de definir cada um deles.

a) Aniversário	( ) Tipo de refeição em que a pessoa pode comer a quantidade que desejar, pagando um valor fixo.
b) Piquenique	( ) Festa feita todo ano para comemorar o dia do nascimento de uma pessoa.
c) Rodízio	( ) Lanche realizado com amigos normalmente ao ar livre, seja em um parque ou em uma praça.

Fonte: Recorte do material didático da professora entrevistada C.

A questão 04, imagem 17, apresenta informações que abordam questões culturais relacionadas à alimentação, como o conceito cultural de rodízio, além de outros itens de vocabulário. Para a sequência do material, a professora entrevistada propôs um vocabulário ilustrado de comidas e refeições, com uma lista mais equilibrada, conforme recomendado pelo Ministério da Saúde do Brasil.

Imagem 18

Fonte: Recorte do material didático da professora entrevistada C.

A imagem (18) contém um trecho do vocabulário proposto na Unidade didática (UD). Destacamos que as refeições contemplam pratos comuns em diversas regiões do Brasil. Além disso, segundo Matos, Cardoso e Santos (2014), a imagem associada à descrição escrita pode facilitar a assimilação do conteúdo pelo aluno. Logo, compreendemos que o vocabulário serviu como elo para a próxima questão.

Imagem 19

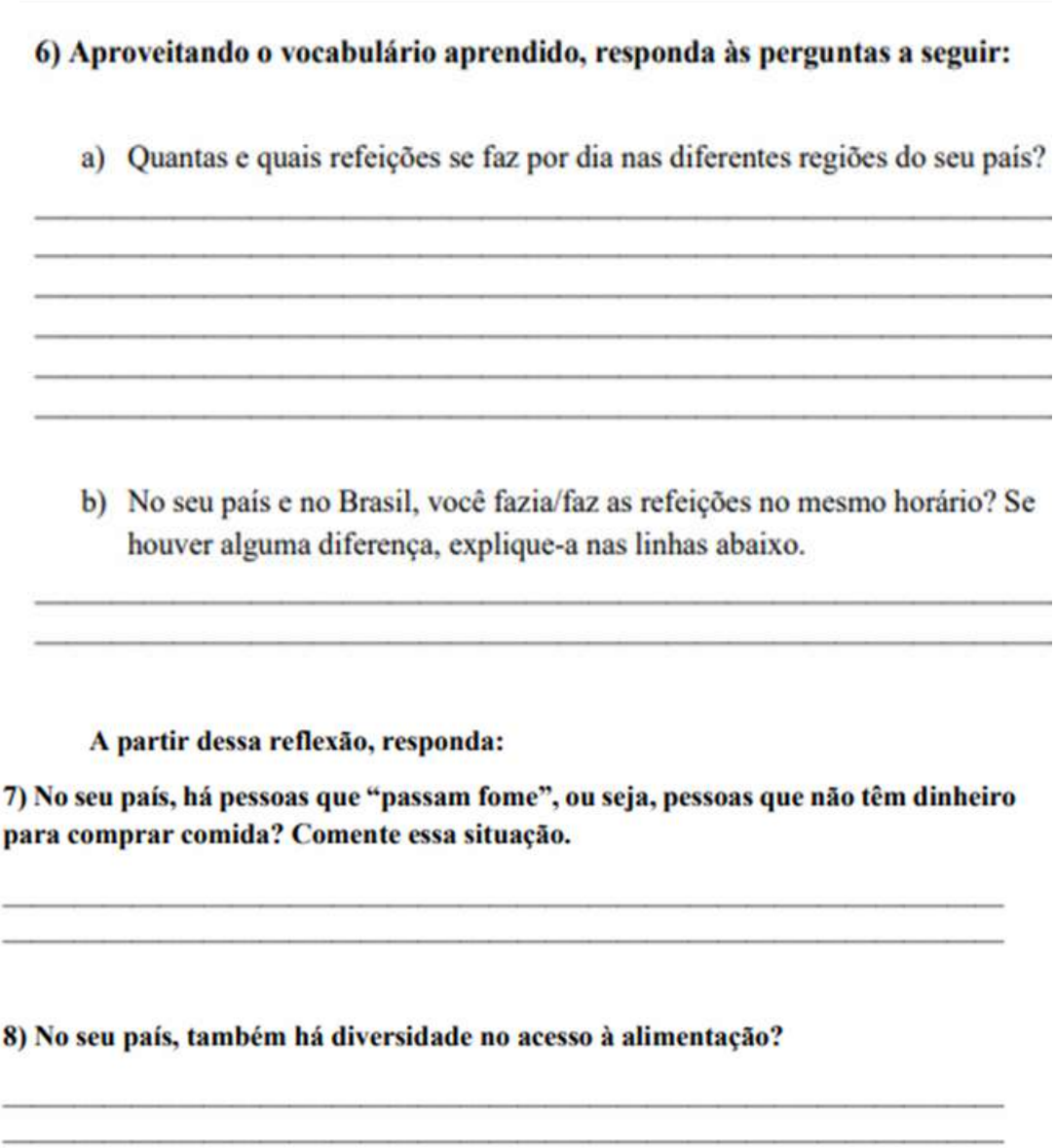
5) Para começar a preencher esta tabela, complete os traços da primeira coluna com o horário em que você faz cada uma das refeições citadas. Depois você deve preencher a segunda coluna com os nomes dos alimentos que você gosta de comer e beber nas refeições de cada grupo. Para isso, utilize os nomes das comidas que aprendeu nas atividades anteriores e acrescente alimentos que fazem parte da sua rotina no Brasil e em seu país.

Refeição	Comidas e bebidas comuns
Café da manhã _____h	
Café da tarde _____h	

Fonte: Recorte do material didático da professora entrevistada C.

A questão anterior apresentada na imagem 19 oportuniza a prática do vocabulário adquirido por meio de uma atividade semi dirigida. A pergunta de cunho pessoal abre espaço para que o aluno possa reproduzir seus hábitos reais de consumo. Em seguida, a UD apresenta questões que conectam o tema trabalhado (alimentação) aos costumes do país do aluno e ao ensino crítico de línguas.

Imagem 20



6) Aproveitando o vocabulário aprendido, responda às perguntas a seguir:

a) Quantas e quais refeições se faz por dia nas diferentes regiões do seu país?

b) No seu país e no Brasil, você fazia/faz as refeições no mesmo horário? Se houver alguma diferença, explique-a nas linhas abaixo.

A partir dessa reflexão, responda:

7) No seu país, há pessoas que "passam fome", ou seja, pessoas que não têm dinheiro para comprar comida? Comente essa situação.

8) No seu país, também há diversidade no acesso à alimentação?

Fonte: Recorte do material didático da professora entrevistada C.

As questões 07 e 08, apresentadas na imagem 20, associam o tema da alimentação ao ensino crítico de línguas, uma abordagem que busca não apenas ensinar a língua em si, mas também promover a reflexão crítica sobre questões sociais, culturais e políticas relacionadas ao uso da língua. O letramento crítico tem como objetivo despertar a consciência do aluno sobre seu papel ativo na criação e na recriação de significados, de modo que esses reflitam seus objetivos e pontos de vista. Nesse sentido, segundo Tagata (2017), a abordagem crítica acaba levando o aluno para além do pensamento ingênuo e do senso comum.

Ressaltamos que apenas alguns trechos da UD foram trazidos para esta pesquisa. O recorte foi feito de forma a possibilitar a identificação do uso de diversos recursos para promover a autonomia e, ao mesmo tempo, desenvolver um diálogo sobre assuntos sensíveis e necessários ao público de PLAc. Há de se considerar, também, que a unidade didática fomenta a prática de diferentes saberes e abre espaço para o ensino crítico, conduzindo os alunos a interagirem por meio de uma temática.

Com relação às metodologias, o material apresenta diversas atividades de cunho comunicativo, enfatizando a interpretação e a contextualização, além de abordar temas, situações e atividades pertencentes a um contexto real de comunicação. A UD também contempla questões que permitem aos alunos falar sobre suas próprias experiências, relacionando o aprendizado ao seu cotidiano. A seguir, a análise da metodologia.

Tabela 04: Análise do material da professora entrevistada C

Critérios para análise do material		
	Critérios	Ocorrência
Abordagem Direta (AD)	Uso predominante da língua-alvo	X
	Foco na comunicação oral	
	Contextualização e imersão	
	Ênfase na prática imediata	X
Abordagem para a leitura	Ênfase na compreensão de textos	
	Progressão do nível de dificuldade	X
	Atividades de compreensão	X
	Vocabulário e gramática contextualizados	X
Abordagem audiolingual	Ênfase na oralidade	X
	Repetição e memorização	
	Sequência fixa de ensino	
	Foco na correção	
Abordagem comunicativa	Ênfase na comunicação real	X
	Uso de tarefas comunicativas	X
	Integração de habilidades	X
	Foco no significado	X
Pós método	Contextualização cultural	X
	Pedagogia crítica	X
	Negociação de significado	
	Atenção à individualidade	X

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024).

A tabela 04 apresenta traços das metodologias presentes na UD da professora. Podemos perceber que diversas metodologias são utilizadas, dentre as quais prevalece a abordagem comunicativa. Há ênfase na comunicação real, o que pode ser observado nas perguntas abertas da página 11, no uso de tarefas comunicativas ao longo do material, nas quais o aluno pode expressar sua opinião, na integração de habilidades, evidenciada pela presença de vídeos, textos e escrita, e no foco no significado, presente na explicação do diminutivo, por exemplo.

Ademais, destacamos o uso de diversos recursos. Segundo Kumaravadivelu (2001, 2003 e 2006), o aprendizado não será assegurado seguindo apenas uma abordagem ou método, uma vez que esses foram desenvolvidos por alguém que não está familiarizado com a turma em questão. Ou seja, mais uma vez, a responsabilidade recai sobre o professor para tomar essa decisão.

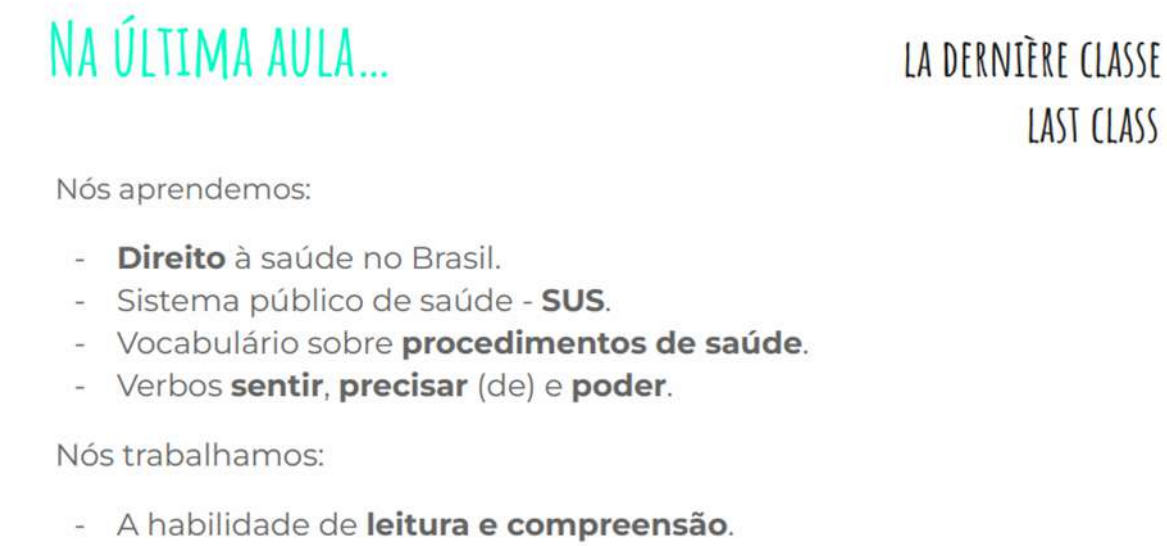
Por fim, a escolha do tema, dos textos e o uso da L1 do aluno como recurso indicam que as escolhas da professora foram adaptadas ao perfil do público ao qual a UD se destina.

4.4. Análise do material da professora D

A professora D enviou o material em PDF, um arquivo utilizado em uma de suas aulas, contendo 27 slides elaborados para uma turma elementar do curso. No início da apresentação, a professora retoma os assuntos abordados na aula anterior, esclarece o que será trabalhado na presente aula e indica quais habilidades serão acionadas.

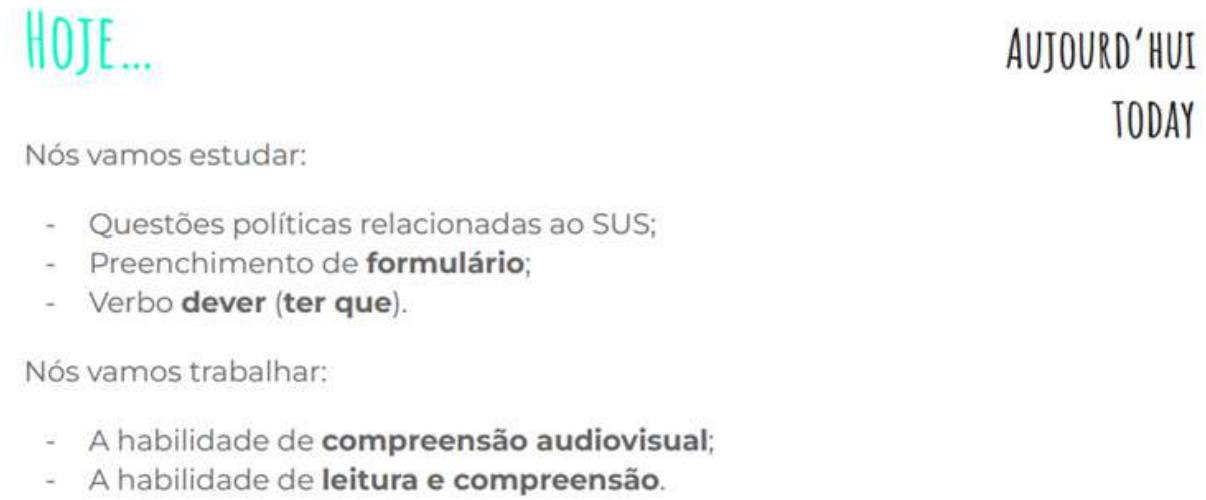
Ao longo do material, a professora entrevistada apresenta uma instrução baseada em conteúdos que, segundo Telles (2021), consiste na combinação de um conteúdo específico com o propósito de ensinar uma língua. Essa abordagem fundamenta-se no princípio de que a aprendizagem eficaz de um idioma ocorre quando os alunos são expostos ao material na língua-alvo de maneira significativa e contextualizada, com foco na aquisição de informação e de conhecimento.

Imagem 21: Slide 02



Fonte: Recorte do material didático da professora entrevistada D.

Imagem 22: Slide 03

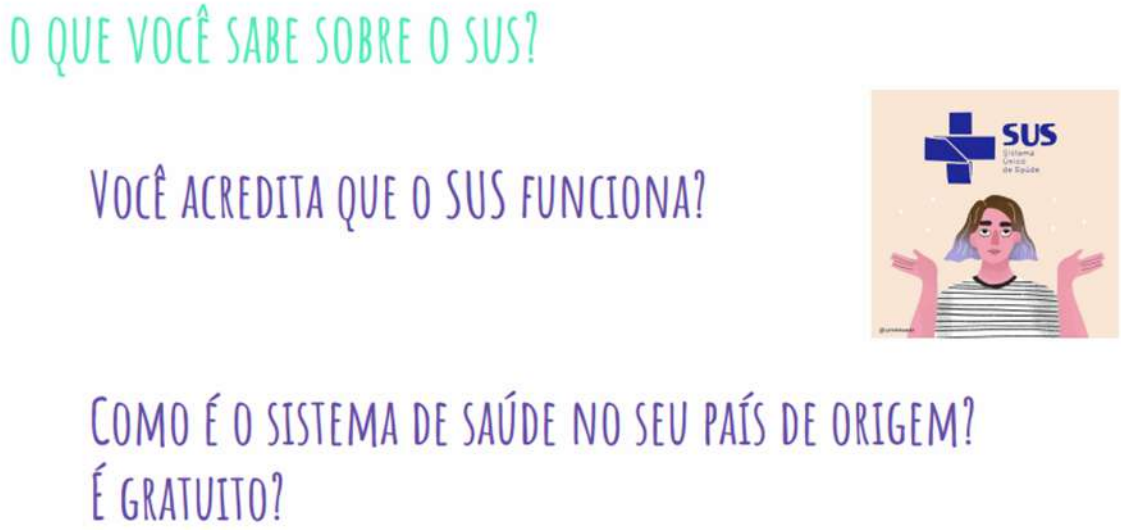


Fonte: Recorte do material didático da professora entrevistada D.

Os slides 02 e 03, imagens 21 e 22, apresentam um resumo do que foi trabalhado na aula anterior e os tópicos principais do que será abordado na aula atual. Notamos que o material contém algumas palavras escritas em outros idiomas, como francês e inglês. Por se tratar de uma turma do nível elementar, esse detalhe pode ser muito valioso para os alunos.

Após esclarecer os objetivos da aula, a professora prossegue acionando os conhecimentos prévios dos alunos. Os slides 05, 06 e 07, exibidos a seguir, investigam e introduzem o tema central proposto na aula.

Imagem 23: Slide 05



Fonte: Recorte do material didático da professora entrevistada D.

Imagem 24: Slide 06 e 07

Fonte: Recorte do material didático da professora entrevistada D.

O slide 05, imagem 23, busca investigar o que os alunos já sabem sobre o tema proposto. Essa investigação ajuda os alunos a compreenderem as etapas seguintes, apresentadas nos slides 06 e 07, imagem 24, nos quais a professora

sugere um vídeo que, entendemos, já tenha sido assistido pela turma. O vídeo traz uma explicação sobre o que é o SUS e sua história, com ilustrações e a opção de incluir legendas.

Após o vídeo, a professora faz algumas perguntas que, acreditamos, fazer parte de uma etapa de compreensão do conteúdo apresentado.

Imagem 25: Slide 08

Fonte: Recorte do material didático da professora entrevistada D.

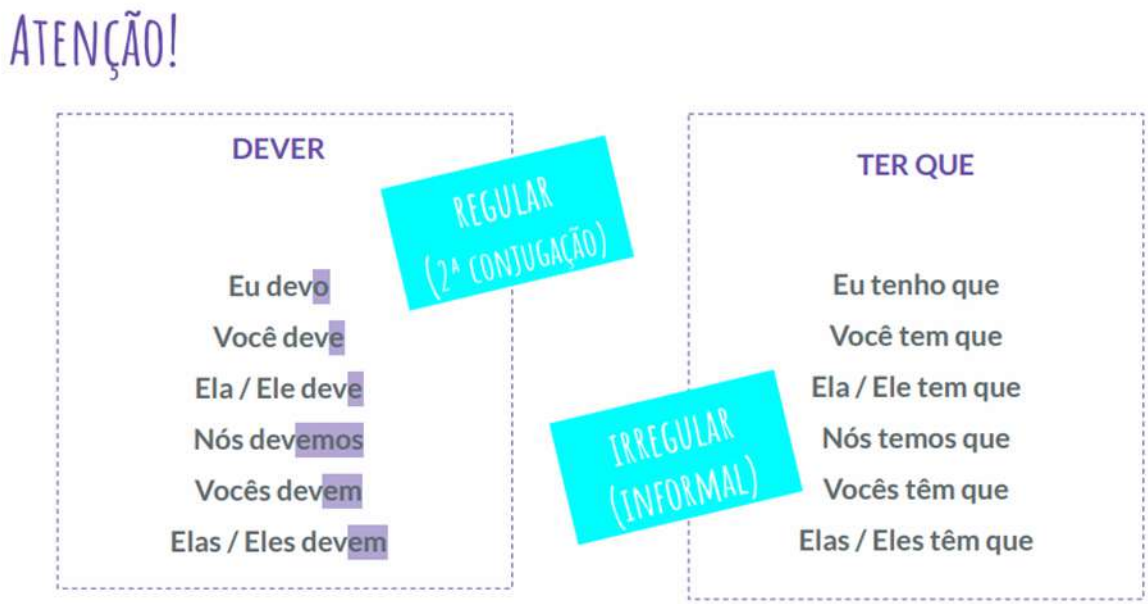
No slide 08, imagem 25, a professora entrevistada trabalha a interpretação do vídeo e abre espaço para o ensino crítico de línguas. As atividades mencionadas até o momento refletem a abordagem comunicativa, que considera não apenas as estruturas linguísticas, mas também as intenções comunicativas, levando em conta o funcionamento completo da língua.

Além disso, para Lima (2021), essa abordagem funcionalista defende a ideia de que os aprendizes devem possuir competência linguística para interagir e se comunicar com seus interlocutores em situações reais e diversas, e não apenas desenvolver a capacidade de reproduzir frases gramaticalmente corretas. Isso requer estratégias que abranjam as quatro habilidades linguísticas. Com isso em mente, para que um indivíduo adquira competência linguística e seja capaz de empregar a língua em uma variedade de situações comunicativas, ele precisa necessariamente desenvolver essas habilidades.

Os slides 09 a 13 (em anexo) do material buscam aprofundar o tema e trazem informações importantes para que as alunas possam obter autonomia ao necessitar

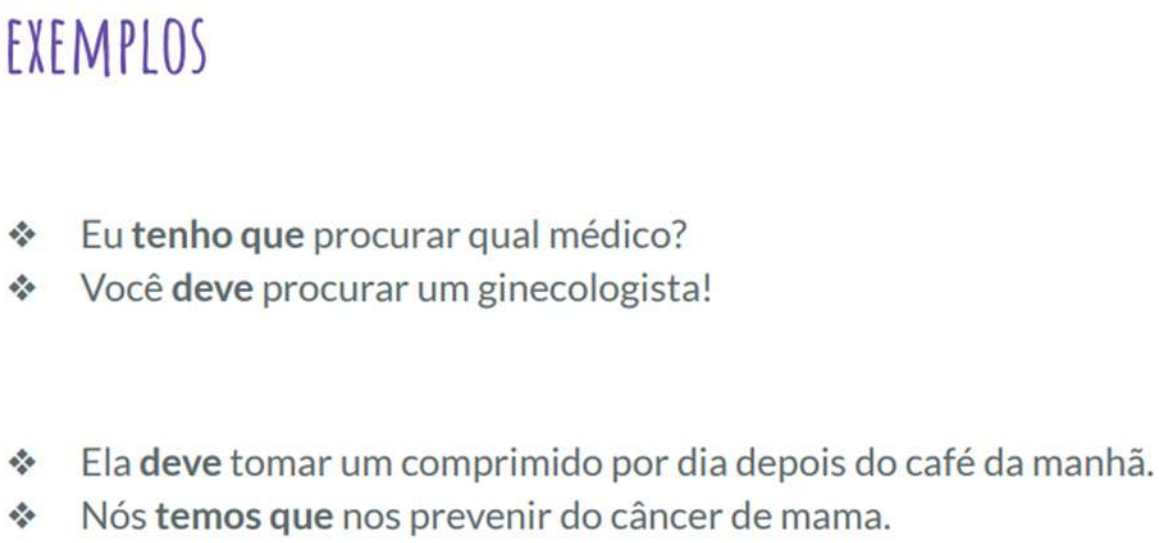
de um atendimento como: quando obter o cartão, alguns serviços importantes, cadastro e quais serviços são oferecidos. Para Ribeiro e Ribeiro (2008) autonomia na aprendizagem tem se popularizado nos últimos anos, pois concentra-se principalmente nos aprendizes, ou seja, em auxiliá-los a se tornarem mais independentes em relação ao seu próprio processo de aprendizagem, na maneira como pensam, aprendem e se comportam. Logo após, a professora trabalha questões gramaticais.

Imagem 26: Slide 14



Fonte: Recorte do material didático da professora entrevistada D

Imagem 27: Slide 15



Fonte: Recorte do material didático da professora entrevistada D

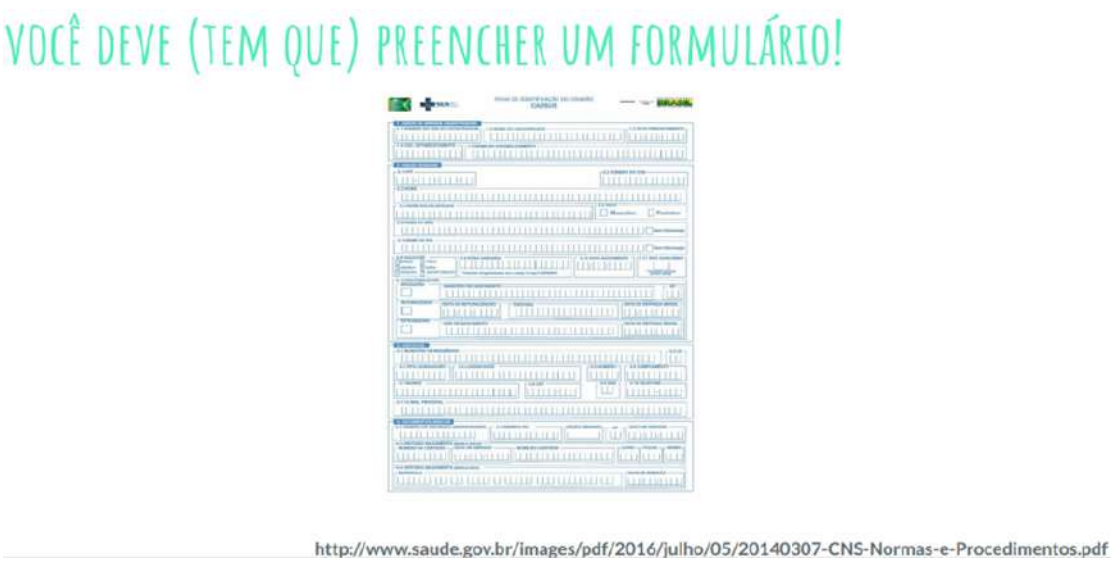
Os slides 14 e 15, imagens 26 e 27, abordam a conjugação verbal dos verbos *ter* e *dever*, apresentando também alguns exemplos de seu uso. É interessante destacar a construção das frases; os exemplos são específicos e demonstram situações envolvendo especialistas e doenças comuns no público feminino. Isso pode ser associado à pedagogia do pós-método, que defende a necessidade de o professor entender o público para o qual leciona, criando estratégias e materiais focados no perfil da turma, conferindo ao professor a responsabilidade de fazer as escolhas necessárias para conduzir o ensino e a aprendizagem (Kumaravadivelu, 2003). O material apresenta os documentos necessários para o cadastro no SUS, conforme dispostos a seguir.

Imagem 28: Slide 19

Fonte: Recorte do material didático da professora entrevistada D.

Os slides 18 e 19, imagem 28, apresentam os documentos necessários para o cadastro no SUS, conforme já contextualizado anteriormente. Nessa parte, a professora faz uso de imagens para que os alunos possam compreender a que documento se refere. Logo após, a professora entrevistada apresenta o formulário, um gênero que pode parecer complexo para os imigrantes recém-chegados, que ainda não têm conhecimento da língua portuguesa.

Imagem 29: Slide 21



Fonte: Recorte do material didático da professora entrevistada D.

O slide 21, imagem 29, apresenta o formulário de ficha de identificação no Cadastro Nacional de Usuários do Sistema Único de Saúde (CADSUS).

Compreendemos que a proposta da professora entrevistada é trabalhar o preenchimento deste formulário. A adequação na escolha das frases, do tema e até do gênero textual é compatível com contextos reais de uso e, quando comparada com o tema geral, demonstra clareza na abordagem. A relevância do tema é evidente, considerando que muitas alunas dependem do SUS para resolver questões relacionadas à saúde. Além disso, a professora entrevistada aprofunda ainda mais o tema, tornando-o mais próximo do público, conforme ilustram as imagens a seguir.

Imagem 30: Slides 25 e 26

Fonte: Recorte do material didático da professora entrevistada D.

Os slides 25 e 26, imagem 30, destacam, mais uma vez, o cuidado na adequação do tema, com foco nos direitos das mulheres e na saúde da mulher. A abordagem comunicativa tem como principal objetivo desenvolver a competência comunicativa. Assim, as atividades em sala de aula devem criar meios para preparar o aluno de forma eficaz e atender às demandas de uma comunicação autêntica.

O professor que adota essa abordagem não pode prever com precisão a linguagem que o aprendiz utilizará em sala. Por isso, é essencial que o aluno esteja preparado para lidar com uma variedade de situações comunicativas que possam surgir, além de receber apoio e motivação para trabalhar e utilizar a língua.

Conforme Conserva (2014), para que o aluno desenvolva a comunicação, o professor deve proporcionar experiências de aprendizagem com conteúdos significativos e relevantes, adotar uma linguagem comunicativa, compreender o papel de suporte da língua materna, inclusive nos casos de erro, trabalhar com temas e questões do contexto do aluno, possibilitar o uso de conteúdos pertinentes, respeitar as particularidades individuais e avaliar o desempenho dos alunos em atividades e tarefas comunicativas.

Ao contemplar diversos recursos defendidos pela abordagem comunicativa, o material destaca-se pela adequação ao perfil da turma e pela autonomia da professora na produção dos conteúdos, evidenciando a aplicação da pedagogia do pós-método. Kumaravadivelu (2003) introduziu o conceito de pós-método, caracterizado pela inter-relação de três atributos principais: a busca por uma alternativa ao método, e não por um método alternativo; a autonomia do professor e do aprendiz; e o pragmatismo, fundamentado em princípios que consideram como a aprendizagem em sala de aula pode ser moldada e gerenciada pelos professores, com base em um ensino informado e uma avaliação crítica.

Além de utilizar outras línguas para negociar significados, a professora adota o ensino crítico de línguas, incentivando os alunos a refletirem sobre o SUS. Destacamos ainda a relevância da temática para o público-alvo, formado por pessoas recém-chegadas ao Brasil, para as quais essa informação é de grande importância. Observe a seguir a análise metodológica do material:

Tabela 05: Análise do material da professora entrevistada D

Critérios para análise do material		
	Critérios	Ocorrência
Abordagem Direta (AD)	Uso predominante da língua-alvo	X
	Foco na comunicação oral	
	Contextualização e imersão	X
	Ênfase na prática imediata	
Abordagem para a leitura	Ênfase na compreensão de textos	
	Progressão do nível de dificuldade	
	Atividades de compreensão	X
	Vocabulário e gramática contextualizados	X
Abordagem audiolingual	Ênfase na oralidade	X
	Repetição e memorização	

	Sequência fixa de ensino	
	Foco na correção	
Abordagem comunicativa	Ênfase na comunicação real	X
	Uso de tarefas comunicativas	X
	Integração de habilidades	X
	Foco no significado	
Pós método	Contextualização cultural	X
	Pedagogia crítica	X
	Negociação de significado	X
	Atenção à individualidade	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024)

A Tabela 05 apresenta a análise do material enviado pela professora entrevistada D. Notamos que a abordagem comunicativa serve como base para o desenvolvimento do material. Há uma ênfase na comunicação real, como no slide 05, em que concluímos que a professora propôs uma discussão na língua-alvo sobre aspectos do SUS. Observamos também o uso de tarefas comunicativas nos slides 22 e 23, em que as alunas são convidadas a simular o preenchimento de um formulário do SUS, além do foco no significado, presente em diversas situações ao longo do material, como no slide 08.

Essa abordagem dialoga de forma eficaz com a proposta da professora, que busca capacitar as alunas para conhecerem o SUS. Por meio das atividades propostas, entendemos que a maioria delas tem um foco comunicativo, sem desprezar a gramática, mas utilizando-a como uma base para que o indivíduo possa atingir seus objetivos.

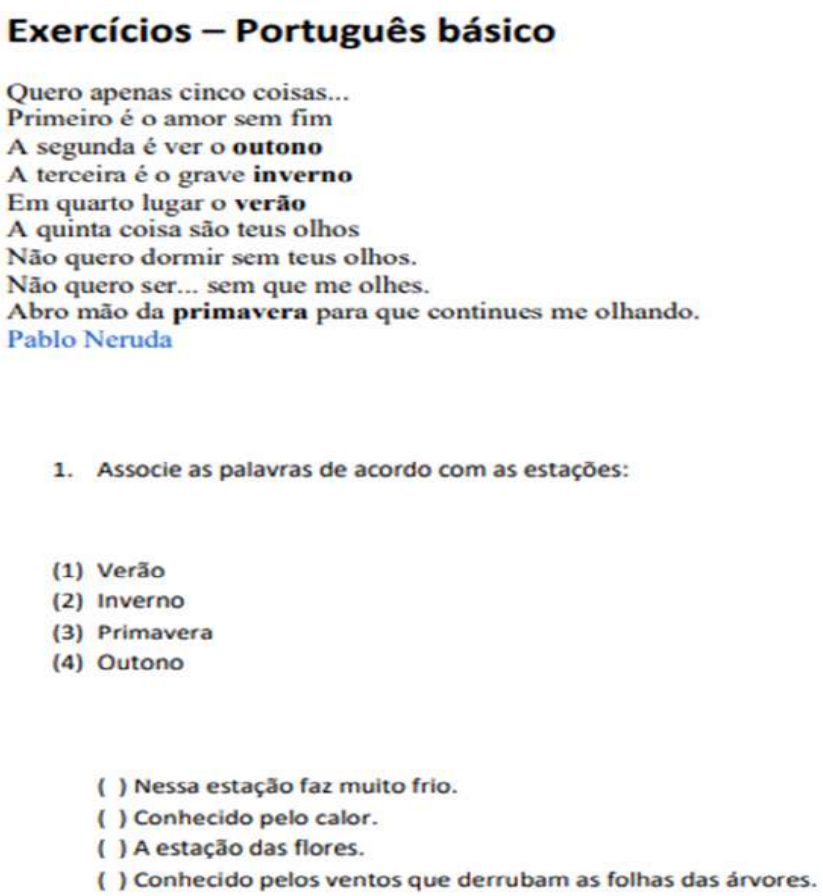
Além disso, percebemos que o material contém elementos e características que dialogam com a pedagogia do pós-método. A contextualização cultural presente em toda a apresentação, utilizando um assunto importante e necessário para as alunas: o acesso à saúde no Brasil; não apenas introduzir o assunto, mas pensar criticamente sobre ele, como ocorre nos slides 05 e 08. Por último, notamos a negociação de significados quando inferimos que a professora entrevistada propôs uma discussão acerca do significado da missão do SUS (slide 08). Para além, a escolha do tema que começa com um olhar global e termina com um olhar voltado para a classe que é formada por alunas, sendo assim, o afunilamento do tema para a saúde da mulher revela a preocupação em adequar a aula às alunas.

4.5. Análise do material da professora E

A professora entrevistada E enviou o material em formato PDF, com 4 páginas, elaborado para uma turma de Básico I. Trata-se de um conjunto de atividades voltado à prática de alguns conceitos, no qual se destaca a utilização de ilustrações. Essas ilustrações auxiliam na compreensão e na assimilação por parte dos alunos, que, devido ao nível a que a atividade se destina, podem ainda não possuir um vocabulário extenso no idioma-alvo.

O foco do material é a comunicação, ele apresenta características da Abordagem Comunicativa. Conforme Ribeiro (2006), o modelo da década de 1980 estrutura as aulas da abordagem comunicativa em três etapas: apresentação, prática e produção. Na etapa de apresentação, o aluno é introduzido a novos elementos linguísticos. Na etapa de prática, esses elementos são exercitados de forma controlada, e, na etapa de produção, o aluno é encorajado a utilizar livremente os elementos praticados anteriormente. A combinação desses procedimentos visa facilitar a comunicação e a interação, contribuindo para o processo de aquisição da nova língua. A sequência de atividades proposta pela professora entrevistada segue o caminho descrito por Ribeiro (2006). Observe as imagens retiradas do material a seguir:

Imagem 31



Exercícios – Português básico

Quero apenas cinco coisas...
Primeiro é o amor sem fim
A segunda é ver o **outono**
A terceira é o grave **inverno**
Em quarto lugar o **verão**
A quinta coisa são teus olhos
Não quero dormir sem teus olhos.
Não quero ser... sem que me olhes.
Abro mão da **primavera** para que continues me olhando.
Pablo Neruda

1. Associe as palavras de acordo com as estações:

(1) Verão
(2) Inverno
(3) Primavera
(4) Outono

( ) Nessa estação faz muito frio.
( ) Conhecido pelo calor.
( ) A estação das flores.
( ) Conhecido pelos ventos que derrubam as folhas das árvores.

Fonte: Recorte do material didático da professora entrevistada E.

A atividade proposta (imagem 31), na língua alvo, consiste em associar conceitos previamente trabalhados com suas respectivas características. Observe que o texto apresenta novos conceitos linguísticos (as estações do ano), e, em seguida, o aluno tem a oportunidade de praticar, de forma controlada, conforme definido na atividade, os conceitos trabalhados. Na sequência dessa atividade, os alunos teriam a seguinte questão:

Imagem 32

2. Qual a sua estação favorita? Explique sua resposta

Fonte: Recorte do material didático da professora entrevistada E.

O elo entre as duas atividades e o tema previamente trabalhado no poema evidencia o uso da língua em diferentes contextos, garantindo a continuidade e a progressão do aprendizado. A atividade também ilustra a etapa de produção (Ribeiro, 2006), ao proporcionar espaço para que o aluno utilize livremente o que foi aprendido nas atividades anteriores. Ao estabelecer conexões entre diferentes propostas, os alunos têm a oportunidade de compreender como os conteúdos se interligam e como cada habilidade linguística contribui para o desenvolvimento global de sua competência na língua. Esse processo também reforça o aprendizado, tornando-o mais significativo e coerente, além de oferecer uma visão integrada do processo de aquisição linguística. A questão ainda permite que o aluno argumente e se expresse por meio da língua. Considerando que se trata de um módulo básico, entende-se que a atividade possa ser realizada em português ou na L1 do aluno.

A Atividade 03 propõe uma mudança em relação ao assunto anterior, focando no vocabulário (dias da semana, atividades cotidianas, entre outros). É interessante destacar as ilustrações presentes na atividade, pois elas podem ser um fator positivo, considerando o nível da turma. Além disso, o exemplo apresentado facilita a compreensão para aqueles que não conseguirem entender apenas pelo enunciado.

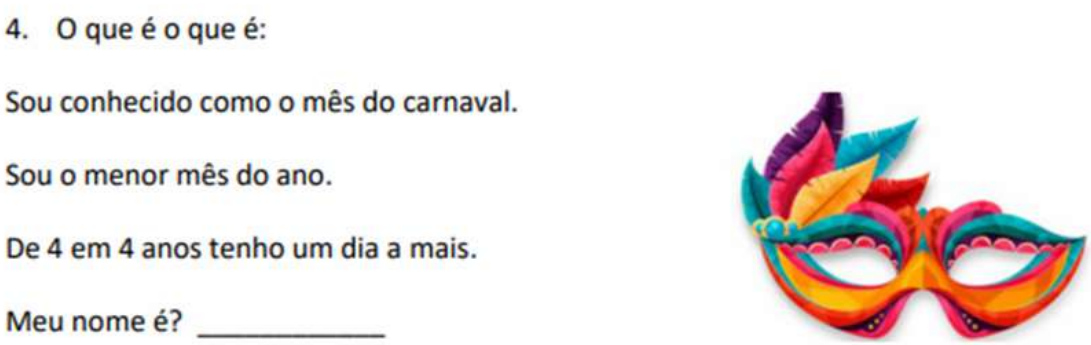
Imagem 33

Fonte: Recorte do material didático da professora entrevistada E.

A atividade anterior trabalha questões cotidianas importantes para que o aluno possa se expressar na língua-alvo. Materiais que introduzem os migrantes ao português e suas aplicações no dia a dia — como obter um emprego, realizar tarefas diárias e ser reinserido no ambiente escolar regular — são bastante procurados por professores de PLAc. Contudo, ao se depararem com a escassez desse tipo de material, segundo Gasparello e De Albuquerque (2020), os professores acabam sendo levados a produzir conteúdos autorais. O material elaborado pela professora entrevistada E, além de ser autoral, demonstra um cuidado significativo ao adequar as atividades ao perfil dos alunos, trazendo elementos que auxiliam na construção de sentido, como imagens, exemplos e textos contextualizados.

A última atividade aborda aspectos culturais, estabelecendo conexão com temas trabalhados anteriormente (dias e estações).

Imagem 34



Fonte: Recorte do material didático da professora entrevistada E.

A forma como a atividade foi trabalhada, relacionando o mês ao Carnaval, introduz aspectos culturais à atividade, complementando o vocabulário adquirido. Embora a data do Carnaval sofra alterações a cada ano, por não ser fixa, em algumas manifestações artísticas é comum vê-lo associado ao mês de fevereiro (como na música País Tropical, de Jorge Ben Jor). A atividade poderia servir como um ponto de partida para discutir o tema do Carnaval, tradições culturais, entre outros; porém, por se tratar de uma atividade realizada de forma autônoma, sem a

presença de um professor, acreditamos que seu objetivo tenha sido apenas introduzir brevemente o tema.

Ademais, destacamos a forma como a atividade foi estruturada por meio de uma adivinha. Esse gênero textual inclui uma ampla variedade de conteúdos da língua portuguesa, mas ainda é pouco explorado com essa finalidade. Para De Assis Ferreira, Araújo e De Melo (2012), as adivinhas, tanto em atividades de entretenimento quanto no reforço de tópicos gramaticais, contribuem significativamente para a formação intelectual dos alunos. Isso ocorre porque, ao serem utilizadas em ambos os contextos, as adivinhas atuam como jogos linguísticos. Ressaltamos que diversos autores defendem o uso da gamificação no ensino de línguas, como Leffa (2014; 2020) e Bodolay e Cunha (2021). A seguir, apresentamos as análises das metodologias utilizadas:

Tabela 06: Análise do material da professora entrevistada E

Critérios para análise do material		
	Critérios	Ocorrência
Abordagem Direta (AD)	Uso predominante da língua-alvo	X
	Foco na comunicação oral	
	Contextualização e imersão	
	Ênfase na prática imediata	X
Abordagem para a leitura	Ênfase na compreensão de textos	
	Progressão do nível de dificuldade	
	Atividades de compreensão	
	Vocabulário e gramática contextualizados	X
Abordagem audiolingual	Ênfase na oralidade	
	Repetição e memorização	
	Sequência fixa de ensino	
	Foco na correção	
Abordagem comunicativa	Ênfase na comunicação real	X
	Uso de tarefas comunicativas	X
	Integração de habilidades	X
	Foco no significado	X
Pós método	Contextualização cultural	X
	Pedagogia crítica	
	Negociação de significado	
	Atenção à individualidade	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024)

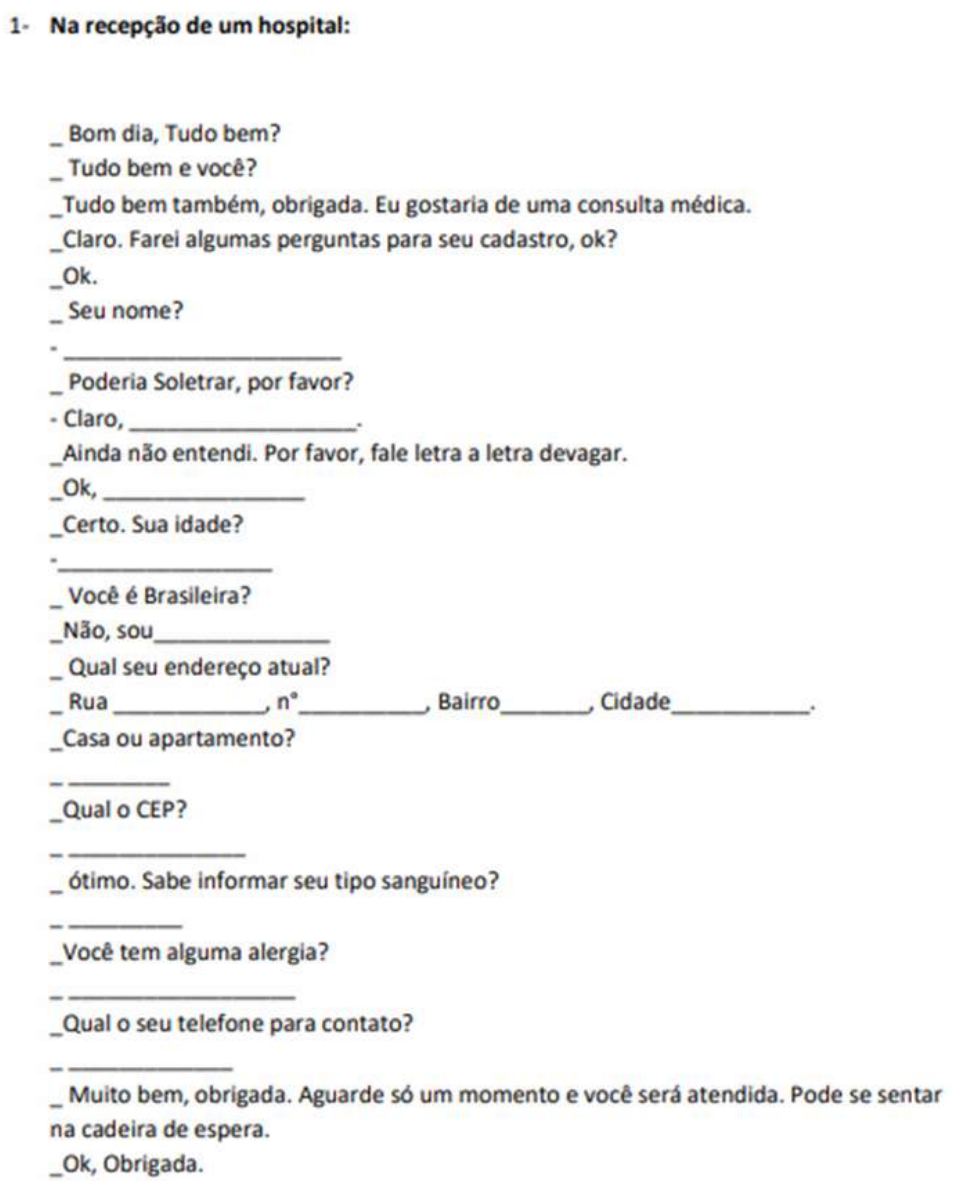
A Tabela 06 apresenta, de forma resumida, a análise do material didático da professora entrevistada E. O material destaca a ênfase na comunicação real, como na Atividade 02, em que a professora propõe que as alunas comentem sobre sua estação do ano favorita. Essa tarefa também possui um caráter comunicativo, ao possibilitar que o aluno expresse sua opinião, além de integrar habilidades como leitura e escrita. O foco no significado é evidente na Atividade 03, que relaciona vocabulário e imagens, facilitando a assimilação por parte do aluno.

Embora o material apresente maior similaridade com os conceitos da abordagem comunicativa, também são perceptíveis traços de outras metodologias. Tal fato, associado às atividades anteriormente analisadas, remete à pedagogia do pós-método (Kumaravadivelu, 2001, 2003), que enfatiza a importância da contextualização no ensino de línguas, integrando aspectos linguísticos, sociais e culturais no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a contextualização permite que os alunos compreendam como a língua é utilizada em diferentes situações reais, considerando os aspectos culturais, sociais e históricos. Isso promove uma abordagem mais holística e significativa para o ensino de línguas, proporcionando aos alunos uma compreensão mais ampla e profunda do idioma em seu contexto de uso real.

4.6. Análise do material da professora F

O material enviado pela professora entrevistada F consiste em uma atividade em PDF com cinco páginas, destinada ao curso de português básico. A tarefa ilustrada apresenta a simulação de um atendimento na recepção de um hospital, algumas atividades com foco na comunicação e na gramática, além de uma canção popular do repertório infantil. Direcionamos a análise a parte das atividades presentes no material. Destacamos que algumas dessas atividades parecem ser propostas como complementos às aulas. Observe, a seguir, a atividade 01 retirada do material:

Imagem 35



1- **Na recepção de um hospital:**

_ Bom dia, Tudo bem?
_ Tudo bem e você?
_Tudo bem também, obrigada. Eu gostaria de uma consulta médica.
_Claro. Farei algumas perguntas para seu cadastro, ok?
_Ok.
_ Seu nome?
- _____
_ Poderia Soletrar, por favor?
- Claro, _____.
_Ainda não entendi. Por favor, fale letra a letra devagar.
_Ok, _____
_Certo. Sua idade?
-_____
_ Você é Brasileira?
_Não, sou_____
_ Qual seu endereço atual?
_ Rua _____, n°_____, Bairro_____, Cidade_____.
_Casa ou apartamento?
_ _____
_Qual o CEP?
_ _____
_ ótimo. Sabe informar seu tipo sanguíneo?
_ _____
_Você tem alguma alergia?
_ _____
_Qual o seu telefone para contato?
_ _____
_ Muito bem, obrigada. Aguarde só um momento e você será atendida. Pode se sentar na cadeira de espera.
_Ok, Obrigada.

Fonte: Recorte do material didático da professora entrevistada F.

A atividade 01, apresentada na Imagem 35, propõe uma simulação de atendimento, tema que se encaixa muito bem ao contexto de PLAc por reproduzir uma situação real que pode ser vivenciada por um imigrante. A professora propôs um diálogo em que o aluno preencherá as informações faltantes com seus dados pessoais. O diálogo também simula dificuldades de compreensão de algumas

informações fornecidas pelo aluno, como no trecho: "Ainda não entendi. Você pode soletrar, por favor?". A escolha dessa sequência de diálogo expõe o migrante a situações que ele pode enfrentar em determinado momento, especialmente considerando que a pronúncia do nome e outros dados do aluno podem ser feitas utilizando a fonética do alfabeto de sua L1. Caso o aluno não saiba reproduzi-los em português, isso pode gerar confusão ao ser transposto para outro idioma.

Ademais, destacamos a quantidade de informações solicitadas, como alergias e tipo sanguíneo, que parecem fáceis de responder, mas que podem ser confusas para o migrante, sobretudo quando ele não compreende do que se trata. Embora à primeira vista a atividade pareça bastante simples, ela se torna indispensável para o recém-chegado e aprendiz da língua.

Na sequência, a professora apresenta um texto:

Imagem 36

Indiozinho

Músicas Infantis

Um, dois, três indiozinhos
Quatro, cinco, seis indiozinhos
Sete, oito, nove indiozinhos
Dez num pequeno bote

Iam navegando rio abaixo
Quando o jacaré apareceu
E o indiozinho olhou pra baixo
E o bote quase virou...

(Disponível em: https://www.letras.mus.br/temas-infantis/1650620/)

Fonte: Recorte do material didático da professora entrevistada F.

O texto apresenta a música “Indiozinho”, comum no ambiente escolar e infantil. Considerando que grande parte das alunas são mães, essa canção pode ser

válida para abordar aspectos culturais, uma vez que é frequentemente utilizada em eventos escolares. Ademais, pela sequência das atividades, inferimos que a professora buscou estabelecer uma conexão entre o texto e as atividades subsequentes, abordando números e plural.

Destacamos, entretanto, a ausência de comandos claros em algumas questões e de uma explicação que possibilitasse ao aluno compreender o motivo da inclusão da canção no material. Observe a segunda atividade proposta.

Imagem 37

Fonte: Recorte do material didático da professora entrevistada F.

Na imagem 37, temos a atividade 02 proposta pela professora. Consideramos que a intenção seja trabalhar o plural e os números; no entanto, a presença de um exemplo e de um comando simples pode ser insuficiente para que os alunos, especialmente os do curso básico, compreendam a questão. Reconhecemos que essa atividade, assim como a analisada anteriormente (imagem 35), apresenta traços da abordagem comunicativa. Tal abordagem foca no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, capacitando-os a utilizar a língua de maneira eficaz e apropriada em diversos contextos reais de comunicação.

Não apenas nessa atividade, mas também na atividade 01, é possível observar o trabalho com contextos reais de comunicação. A simulação de um atendimento, as frases que compõem o diálogo e os possíveis ruídos de comunicação representados são exemplos nítidos dessa abordagem.

Ao observarmos o diálogo presente na atividade 01 e como ele aborda uma situação que pode ser vivenciada facilmente por um aluno de PLAc, entendemos que houve uma adequação do material ao público específico, sendo essa uma das propostas da pedagogia do pós-método (Kumaravadivelu, 2001). Apresentamos a análise do material na tabela 07.

Tabela 07: Análise do material professora entrevistada F

Critérios para análise do material		
	Critérios	Ocorrência
Abordagem Direta (AD)	Uso predominante da língua-alvo	X
	Foco na comunicação oral	
	Contextualização e imersão	
	Ênfase na prática imediata	
Abordagem para a leitura	Ênfase na compreensão de textos	X
	Progressão do nível de dificuldade	
	Atividades de compreensão	
	Vocabulário e gramática contextualizados	
Abordagem audiolingual	Ênfase na oralidade	X
	Repetição e memorização	
	Sequência fixa de ensino	
	Foco na correção	
Abordagem comunicativa	Ênfase na comunicação real	X
	Uso de tarefas comunicativas	X
	Integração de habilidades	X
	Foco no significado	

Pós método	Contextualização cultural	
	Pedagogia crítica	
	Negociação de significado	
	Atenção à individualidade	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024)

A tabela 07 apresenta o resumo da análise do material da professora entrevistada F. Percebemos ênfase na comunicação real na atividade 1, que simula um atendimento na recepção de um hospital; o uso de tarefas comunicativas, como na atividade 02, que consideramos ser uma atividade para auxiliar as alunas com o plural e o vocabulário; e a integração de habilidades, como leitura e escrita. Acreditamos que o material seja autoral, favorecendo as premissas da abordagem comunicativa: o uso de textos e de discursos genuínos (reais) na situação de aprendizagem, além de um esforço para conectar a aprendizagem de idiomas em sala de aula com atividades de linguagem realizadas fora da sala de aula, conforme destaca Abrahão (2015).

4.7. Comparação conjunta dos resultados

De acordo com Oliveira et al. (2015), o material de PLAc diferencia-se dos manuais didáticos de PLE por apresentar unidades temáticas centradas no tema do refúgio e da reconstrução social. Essas unidades abrangem, por exemplo, nacionalidades, adjetivos pessoais e diferenças culturais, todas permeadas pelo tema "Raça e Etnia". Além disso, na unidade "Saúde e o SUS", termos relacionados às partes do corpo, advérbios de tempo e informações sobre os direitos à saúde no Brasil são apresentados em conjunto com a prática da leitura.

Ao analisar os materiais, observamos a utilização de uma diversidade de gêneros textuais acompanhados de temas pertinentes à PLAc, ilustrando o uso da língua no cotidiano. Segundo Vitoriano (2015), trabalhar gêneros do discurso no ensino de línguas é fundamental por diversos motivos: os gêneros do discurso permitem uma visão contextualizada da língua-alvo, conectando-a às formas de comunicação social, ensinam a utilizar a linguagem de maneira adequada em diferentes contextos, capacitam os alunos para interações eficazes em ambientes sociais, acadêmicos e profissionais, expandem o vocabulário e as estruturas

linguísticas dos alunos e fortalecem a capacidade de compreender e produzir textos e interações orais com eficiência.

Trabalhar gêneros do discurso no ensino de línguas é essencial para proporcionar aos alunos uma compreensão mais ampla e contextualizada da língua-alvo, preparando-os para uma comunicação eficaz em diversos contextos e fortalecendo sua competência comunicativa.

Além dos gêneros do discurso presentes no material de PLAc, é importante abordar temas que auxiliem os alunos recém-chegados a se integrarem à sociedade e a desenvolverem habilidades linguísticas e culturais necessárias para sua inserção. Todos os materiais analisados abordaram pelo menos um tema essencial para a sobrevivência, como saúde, alimentação, atividades do cotidiano, diálogos em recepções, exames médicos, entre outros, alinhados ao nível e aos objetivos da turma.

Elaborar um material para o ensino de línguas vai muito além de apresentar uma série de exercícios com foco exclusivo na gramática, especialmente para o público aqui apresentado. Esses temas visam não apenas o desenvolvimento linguístico dos alunos, mas também sua integração social e cultural na nova realidade em que se encontram.

Ao tratar de assuntos essenciais, o ensino de Português como Língua de Acolhimento busca proporcionar aos alunos as ferramentas necessárias para uma transição mais suave e bem-sucedida em suas novas vidas no país de acolhimento.

A diversidade de gêneros textuais, como diálogos, anúncios, formulários, cartas e textos informativos, contribui significativamente para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, favorecendo sua adaptação à nova realidade linguística e cultural.

A organização do aprendizado ao longo de diversos materiais didáticos e unidades didáticas revela como o planejamento do ensino foi estruturado, como a construção do conhecimento dos alunos é proposta e se as atividades incluem tarefas de compreensão oral e escrita, análise linguística e produção de textos orais e escritos. A ordem das tarefas e os textos utilizados em sua elaboração expressam as concepções de linguagem subjacentes.

Ao analisar os materiais, foi possível identificarmos dois tipos de encadeamento de tarefas: aquelas que apresentam sequências correlacionadas entre si e aquelas que não estabelecem possíveis relações de sequência. Além

disso, observamos traços de diferentes metodologias, o que pode ser associado aos conceitos do pós-método, conforme discutimos nas análises apresentadas individualmente.

O pós-método de Kumaravadivelu propõe uma abordagem mais flexível e adaptativa ao ensino de línguas, considerando o contexto específico de cada sala de aula e a diversidade dos alunos. Para avaliar se um material didático está alinhado a essa perspectiva, é importante analisar se ele promove a reflexão crítica sobre as práticas de ensino, oferece oportunidades para a negociação de significados e atende às necessidades individuais dos alunos. Além disso, o material deve estimular a autonomia do aprendiz e incorporar aspectos culturais relevantes.

Ao avaliar um material didático à luz do pós-método, levamos em conta esses princípios, bem como outros fatores já destacados neste trabalho. A abordagem pós-método, proposta por Kumaravadivelu (2001, 2003 e 2006), enfatizamos a necessidade de os professores adaptarem e combinarem diferentes métodos, técnicas e abordagens de ensino para atender às demandas variadas e complexas das salas de aula de idiomas.

Ademais, observamos nos materiais a aplicação dos três parâmetros descritos por Kumaravadivelu (Capítulo 1): os materiais são personalizados, autênticos e adaptáveis. Não apenas os materiais, mas também as respostas aos questionários indicam que as professoras não apenas aplicam a teoria, mas também a desenvolvem com base em suas práticas de ensino. Por fim, notamos uma preocupação, tanto nos materiais quanto no próprio Coletivo, com o processo de (re)construção da identidade do aluno.

Ademais, observamos, por diversas vezes, nos materiais analisados, a promoção da autonomia, a abertura para a negociação de significados, a valorização dos saberes previamente adquiridos pelos alunos, a presença de elementos culturais e outros fatores característicos da pedagogia do pós-método. Tais atitudes e atividades, presentes nos materiais, destacam o papel do professor, conforme defendido pela pedagogia do pós-método, de minimizar mal-entendidos e fomentar uma comunicação que reduza ruídos e descompassos entre as intenções do professor e a interpretação do aluno.

Pelas concepções de PLAc apresentadas no Capítulo 1 e pelas informações sobre o curso de português oferecido pelo Coletivo constantes no Capítulo 2, entendemos que a abordagem comunicativa, que obteve maior adesão por parte das

professoras entrevistadas, é uma boa alternativa quando se relacionam os objetivos de aprendizagem do imigrante recém-chegado. A maioria dos materiais possuía um foco bem definido na comunicação, com o objetivo de munir o aprendiz de informações e conhecimentos suficientes da língua-alvo para desenvolver sua independência em outro país. Entretanto, ressaltamos que cabe ao professor, com base em seus conhecimentos sobre o perfil da turma, decidir quais caminhos seguir.

Ainda refletindo sobre as metodologias presentes no material didático, levanta-se a questão de que não existe um método ou metodologia perfeita à espera de ser descoberta. A metodologia de ensino, neste contexto específico, foi adaptada e ajustada, com base na descrição dos trabalhos mencionados, para atender às demandas e às necessidades do grupo de alunas, conforme cada módulo do curso. Euzebio (2021) defende que a Língua de Acolhimento não é simplesmente uma metodologia de ensino de línguas, mas sim uma prática pedagógica que requer uma mudança no paradigma de ensino e na abordagem pedagógica, incluindo, necessariamente, ação intercultural e interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de português como língua de acolhimento oferecido pelo Coletivo Cio da Terra preenche parcialmente uma lacuna existente no Brasil. Recebemos, a cada dia, mais imigrantes, e, com essa demanda crescente, aumenta-se a preocupação sobre a integração desses indivíduos na sociedade. Ações como as do Coletivo visam oportunizar ambientes acolhedores para que os recém-chegados consigam aprender o idioma, se sentir parte de um grupo e receber apoio em diversas áreas, disponíveis nas frentes do Coletivo. Entretanto, ainda é um desafio ensinar português como língua de acolhimento. A falta de capacitação, as limitações do cenário e o fato de a maioria dos professores ser voluntária e muitas vezes não ter conhecimento da língua tornam necessário pensar em soluções para que, de fato, consigamos acolher esse público. Pensando nesses desafios, propusemos esta pesquisa como forma de contribuir para um cenário desafiador, mas necessário.

Ao longo desta pesquisa, percebemos que a hipótese de que apenas a graduação em Letras e o fato de sermos nativas no idioma não são suficientes para que estejamos preparadas para ensinar português como língua estrangeira/adicional/de acolhimento confirmou-se. Embora não houvesse nenhuma pergunta direta para esse apontamento nos questionários, os relatos das professoras entrevistadas evidenciaram diversas vezes que as capacitações nas quais participaram resultaram em um grande salto de conhecimento, o que corroborou para a atuação delas como professoras. Ademais, ao analisarmos os arquivos enviados pelas professoras entrevistadas, pudemos destacar que os materiais didáticos que possuíam maior profundidade, temas condizentes com as necessidades dos aprendizes de PLAc e maior clareza na proposta foram produzidos por professoras com maior grau de instrução. Ressaltamos que tal observação foi feita com base nos materiais analisados, sendo este o único fato levado em consideração para tal análise.

Quanto aos objetivos, entendemos que esta pesquisa alcançou o objetivo geral ao analisar as metodologias usadas, verificando quais são predominantes e se estas são adequadas no contexto de PLAc. Os materiais analisados apresentam a abordagem comunicativa como a predominante no material das professoras. Como a proposta do curso é capacitar as alunas para que consigam ser independentes ao

utilizar a língua, e reconhecendo que, como recém-chegadas no Brasil, elas precisam da língua para se comunicar e realizar tarefas diárias (Portela, 2006; Abrahão, 2015), como preenchimento de formulários, contratos de locação, agendamento de consultas, entre outros, entendemos a escolha da abordagem. Além disso, observamos semelhanças entre os materiais didáticos e a pedagogia do pós-método (Kumaravadivelu, 2001, 2003, 2012), o que podemos relacionar ao modelo de planejamento do curso. Embora as professoras recebam um cronograma no qual as aulas serão baseadas, cabe à professora exercer sua autonomia no planejamento das aulas e na escolha dos recursos, métodos, metodologias, abordagens e pedagogias que serão utilizados; tudo isso em conjunto com o perfil da turma, que, como relataram as professoras no questionário, embora ministrem aulas para o mesmo nível (básico, intermediário, avançado e Celpe-Bras), os materiais sempre precisam ser adaptados, pois cada turma é única e apresenta demandas distintas das turmas anteriores. Assim, compreendemos que não existe uma metodologia única, mas sim aquela que mais se encaixa em determinada turma.

Em relação aos objetivos específicos: observar os principais desafios pedagógicos enfrentados por professoras que lecionam português para imigrantes/refugiados no Coletivo Cio da Terra, percebemos que a assiduidade e a busca por materiais que possam atender às demandas descritas pelas alunas são os pontos mais levantados pelas docentes. Já ao verificar se e como a falta de capacitação profissional interfere na prática docente, percebemos que todas as professoras entrevistadas acreditam que não há capacitação suficiente e, as que participaram de capacitações, listam diversos benefícios para a prática docente, como ter uma visão diferente da língua, atentar-se para as escolhas, já que não se trata de um curso voltado para gramática, e aprender a ensinar com empatia e acolhimento. Se considerarmos o público do Coletivo Cio da Terra, podemos facilmente entender como a empatia e o acolhimento são necessários, já que, por diversas vezes, esses públicos relatam situações difíceis vividas não só no país de origem, mas também aqui no Brasil.

Indicamos, para pesquisas futuras, um olhar voltado para os alunos. Assim, poderemos comparar os resultados e talvez entender por que a assiduidade é um ponto sensível nos cursos. Mais uma vez, levantamos as discussões de Kumaravadivelu (2001, 2003) sobre a importância de entender o perfil da turma e,

assim, pensar nas abordagens que deverão ser adotadas pelo docente. Por isso, um olhar voltado para os discentes pode ser o caminho para que parte das dificuldades e barreiras presentes no ensino de PLAc sejam superadas. Por ser um campo embrionário, reconhecemos que muito ainda precisa ser feito; por isso, pesquisas como esta são de extrema importância.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente**. *EntreLínguas*, v. 1, n. 1, p. 25-42, 2015.

ABREU, Kélvya Freitas; BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. **Reflexões sobre a habilidade de leitura no ensino de língua estrangeira: o que dizem os documentos governamentais?**. *Brasília: Revista HELB*, v. 5, n. 5, p. 1-5, 2011.

ACNUR, ONU. Acnur. **Manual de Procedimentos e Critérios para a Determinação da Condição de Refugiado**, 1951. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Manual_de_procedimentos_e_crit%C3%A9rios_para_a_determina%C3%A7%C3%A3o_da_condi%C3%A7%C3%A3o_de_refugiado.pdf. Acesso em: 20 março 2023.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino das línguas**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 8, 1986.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino.** *Museu da língua Portuguesa*, 2005.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. *Campinas: Pontes Editores*, 1998.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz . **Português como Língua Estrangeira, Português como Língua de Herança (PLH), Português como Língua Adicional (PLA)**. *Domínios de Lingu@ gem*, v. *12*, n. 2, p. 772-783, 2018.

ALLWRIGHT, Dick; BAILEY, Kathleen. **Focus on the language classroom**. *Cambridge University Press*, 1991.

AMADO, Rosane de Sá. **Português como Segunda Língua para comunidades de trabalhadores transplantados**. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE)*, v. 2, 2011.

AMADO, Rosane de Sá. **O ensino de português como língua de acolhimento: desafios e práticas pedagógicas.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, p. 341-358, 2013.

ANÇÃ, Maria Helena Serra Ferreira. **Língua portuguesa em novos públicos**. *Porto: Saber (e) Educar*, v. 13, p. 71-87, 2008. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/62496628.pdf. Acesso em: 14 abr. 2023

ANDREOTTI, Vanessa. **Actionable Postcolonial Theory in Education**. *New York: Palgrave Macmillan*, 2011.

ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe. **A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais.** *Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, 2009.

ANUNCIAÇÃO, Renata Franck Mendonça de. **Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento**. Tese de doutorado. *Universidade Estadual de Campinas*, 2017.

AVERBUG, Regina. **Material didático impresso para Educação a Distância: tecendo um novo olhar**. *Colabor@ - Revista Digital da CVA - RICESU*, v. 2, n. 5, p. 16-31, 2003. Disponível em: https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/download/1501/1150/. Acesso em: 27 nov. 2023.

BARBOSA, Juliana Bertucci; JESUS FREIRE, Deolinda De. **A diversidade linguística no ensino de português como língua adicional e língua estrangeira**. *São Paulo: Estudos Linguísticos*, v. 49, n. 2, p. 651-673, 2020.

BARRETO, Ana Beatriz Pérez Cabrera Mafra et al. **Uma experiência interdisciplinar: o Projeto Integrador na Licenciatura em Espanhol do CEFET/RN**. *Holos*, v. 3, p. 4-15, 2007.

BARRERA, Débora Furtado. **O Sistema UAB na UnB: possibilidades, contradições e desafios para a institucionalização da EaD no ensino de graduação**. Dissertação de Mestrado. *Brasília: Universidade de Brasília*, 2018.

BISSACO, Cristiane Magalhães. **Pós-método: o importante papel da reflexão do professor nas escolhas em sala de aula**. *Travessias*, v. 9, n. 1, p.e 11792, 2015.

BIZON, Ana Cecília Cossi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Apresentação - português como língua adicional em contextos de minorias: (co) construindo sentidos a partir das margens**. *Paraná: Revista X*, v. 13, n. 1, p. 1-5, 2018.

BIZON, Ana Cecília Cossi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos para o ensino de Português como Língua Adicional**. *Línguas e instrumentos linguísticos*, 2019.

BIZON, Ana Cecília Cossi. **Acolhimento e solidariedade em contexto de pandemia: a experiência do banco de tradutores e intérpretes da Unicamp.** *Migrações Internacionais e a Pandemia da Covid-19*, p. 584, 2020.

BODOLAY, Adriana; CUNHA, Yara. **Gamificação e ensino de língua portuguesa**. Diamantina, *In: Anais do IV Congresso Nacional em Educação*, 2021.

BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. *Florianópolis: Ed. da UFSC*, 1988.

BRASIL. Agência Senado. ***CDH vai debater condição de migrantes no Brasil***. Disponível em: https://bityli.com/U2wt5. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Superior**, 2022.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. **Lei de Migração.** Disponível em: https://bityli.com/6D4Fe. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)**. *Brasília, DF: Presidência da República*, 2020.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. **Estatuto dos refugiados.** *Presidência da República, Casa Civil.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.** *Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,* 2016. Disponível em: http://bit.ly/2fmnKeD. Acesso em: 14 set. 2022.

BROWN, Henry Douglas. **Principles of language learning and teaching.** *New York: Pearson Education*, 2000.

BRASIL. Governo do Estado de São Paulo. **Portal de Programas e Projetos: Portas Abertas.** Disponível em: https://capital.sp.gov.br/web/imigrantes_e_trabalho_decente/w/programas_e_projetos/portas_abertas/259310. Acesso em: 05 nov. 2024.

BULLA, Gabriela da SIlva. **Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais**. Doutorado (Linguística Aplicada). *Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, 2014.

CABETE, Marta. **A aprendizagem da língua de acolhimento: a perspectiva do Portugal Acolhe**. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, PLE/PL2). *Lisboa: Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa*, 2010.

CABRAL, Maria de Lurdes Ferreira. O Português como língua estrangeira: fatores a ter em conta na planificação do processo de ensino-aprendizagem. **Perspectiva**, v. 20, n. 1, p. 197–221, 2002. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10422. Acesso em: 19 jun. 2024.

CAMARGO, Helena Regina Esteves de. **Diálogos Transversais: Narrativas para um Protocolo de Encaminhamentos às Políticas de Acolhimento a Migrantes de Crise.** Tese (Doutorado). *Campinas: Curso de Linguística Aplicada, Departamento de Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas*, 2019.

CAMPOS, Natália Ribas Costa. **Metodologia de ensino de língua estrangeira para a docência do ensino superior.** *Unificada: Revista Multidisciplinar da FAUESP*, v. 4, n. 8, p. 109-115, 2022.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeu de; MACEDO, Marília de Imigração e Refúgio **no Brasil. Relatório Anual 2020. Série Migrações.** Brasília: *Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral (OBMigra)*, 2020.

CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna; GOODWIN, Janete. **Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages.** *Cambridge: Cambridge University Press,* 1996.

CESTARO, Selma Alas Martins. **O ensino de língua estrangeira: história e metodologia.** *São Paulo: Revista Virtual Videtur*, v. 6, p. 75-88, 1999.

CONSERVA, DILMA PRATA. **A língua inglesa no ensino médio: verificando a aplicação da Abordagem Comunicativa.** Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/48583586.pdf. Acesso em: 06 jun. 2024.

CAMARGO, Helena Regina Esteves de. **Portas entreabertas do Brasil: narrativas de migrantes de crise sobre políticas públicas de acolhimento.** *Revista X*, v. 13, n. 1, p. 57-86, 2018. ISSN 1980-0614. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60325. Acesso em: 19 jun. 2024.

CAMARGO, Helena Regina Esteves de. **Diálogos transversais: narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise**. *Tese de Doutorado*. 2019.

CONEJO, Cássia Rita. **O estruturalismo e o ensino de línguas.** *Línguas & Letras*, v. 8, n. 15, p. 225-242, 2007.

COSTA, Eric; TAÑO, Renata. **Ensino de português como língua de acolhimento a imigrantes e refugiados em São Paulo.** *Revista CBTecLE,* v. 1, n. 2, p. 075-097, 2017.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret; DE ALMEIDA, Maria José Apparecida. **Terra Brasil: curso de língua e cultura**. *Editora UFMG*, 2008.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. ***Aula de Português como Língua Adicional: e agora, professor?.*** *Belo Horizonte: Conferência apresentada no Simpósio da Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira (SIPLE)*, 2019.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret; LINGUÍSTICOS–POSLIN-UFMG, Estudos. **A produção de gêneros escritos no exame de proficiência de língua portuguesa para estrangeiros.** *Minas Gerais: Revista Multidisciplinar Acadêmica Vozes dos Vales – UFVJM*, p. 1-13, 2013.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; OLIVEIRA NEVES De, Amélia. **Políticas linguísticas de (in) visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro.** Paraná: *Revista X*, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves et al. **Política linguística do Estado brasileiro na Contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior.** *Campinas: [sn]*, 2012.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves et al. **Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira**. *Editora RG*, 2010.

DINIZ, Izabel Cristina Silva; DA CRUZ, Júnia Moreira. **Elaboração de material didático para o ensino de português como língua de acolhimento: parâmetros e perspectivas.** *The Especialist,* v. 39, n. 2, 2018.

DUTRA, Anelise Fonseca; PENNA, Sílvia. **CELPE-BRAS: confecção de material didático.** *IV SILID III SIMAR,* p. 1-15, 2013.

EBERLAIN, Emma, ISHIHARA, Tokiko, BERGWEILER, Cristián. **Novo Avenida Brasil. Curso básico de Português para estrangeiros. Volumes 1,2 e 3.** *São Paulo: Editora E.P.U*, 2017.

ECKERT, Kleber; FROSI, Vitalina Maria. **Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave.** *Domínios de Lingu@gem,* v. 9, n. 1, p. 198-216, 2015.

Ellis, Rod. **Second Language Acquisition.** *Oxford University Press*, 1997.

EUZEBIO, Umberto. **Português como língua de acolhimento: reflexões sobre a prática da oralidade em oficinas para imigrantes e refugiados não alfabetizados Portuguese as a host language: reflections on the practice of**

orality in workshops for illiterate immigrants and refugees. *Brazilian Journal of Development,* v. 7, n. 11, p. 104158-104172, 2021.

FARIA, Bárbara Mano de. **Reflexões sobre ensino de português e acolhimento de mulheres migrantes**. *Revista Ponte*, v. 1, n. 6, ago. 2021. Disponível em: https://www.revistaponte.org/post/reflex-ensi-port-acolhi-mulh-migra. Acesso em: 20 set. 2022.

FERRAZ, Andrea; PINHEIRO, Isabel M. ***Samba!*****:** curso de língua portuguesa para estrangeiros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

FERREIRA, Rafael Padilha; ROLLSING, Lucas Zambrano. **Gêneros do discurso no ensino de português como língua adicional: reflexões sobre a esfera discursiva acadêmica.** *Uberlândia: Revista Domínios de Linguagem,* v. 12, n. 2, p. 839-856, 2018.

FERREIRA, Diana Cibele De Assis; ARAÚJO, Raianny Kelly Nascimento; MELO, Cinthya Torres De. **O GÊNERO ADIVINHA ENQUANTO UNIDADE TEXTUAL-DISCURSIVA: UMA POSSIBILIDADE DE AMPLIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.** *Campina Grande: REALIZE editora*, 2012.

FERRO, Jeferson; BERGMANN, Juliana Cristina Faggion. **Produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira**. *Editora Ibpex*, 2008.

FREITAS, Francisco Edson Lopes De; OLIVEIRA PEREIRA, Maria das Graças De. **ABORDAGEM CULTURAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA.** Disponível em: https://mail.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA15_ID5259_06092017183839.pdf. Acesso: 18 jun. 2024.

GASPARELLO, Evellyn; DE ALBUQUERQUE, Jeniffer Imaregna Alcantara. **Guia-avaliativo de português como língua adicional para crianças estrangeiras bilíngues.** *Revista da ABRALIN*, p. 950-975, 2020.

GEDIEL, Ana Luisa Borba; VALADÃO, Michelle Nave; GONÇALVES, Roselia Aparecida, ANDRADE, Maria Célia de Freitas e COSTA, Elisa Maria Almeida. (2012). **Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para jovens e adultos surdos: Relato de uma experiência.** *Revista Escrita*, *2012* (15).

GEPHART, Robert. **Qualitative Research and the Academy of Management Journal.** *Academy of Management Journal*, 47, 454-462, 2004.

GODOY, Arlida Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** *Revista de administração de empresas*, v. 35, p. 57-63, 1995.

GOMES, Rodrigo Belfort. **A instituição do método direto para o ensino de inglês no Brasil (1931-1961)**. Dissertação (Mestrado em Letras). *São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe*, 2015.

GROSSO, Maria José. **Língua de acolhimento, língua de integração.** *Brasília: Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886. Acesso em: 01 nov. 2022.

GROSSO, Maria José. **Língua de acolhimento, língua de integração.** *Brasília: Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 61-61, 2010.

GROSSO, Maria José; TAVARES, Ana e TAVARES, Marina. **O Português para falantes de outras línguas: sugestões de actividades e exercícios**. *Lisboa: DGIDC, IEFP, ANQ,* 2008.

IANESCO Renata e BURGEILE Odete. **A Aprendizagem de Português como Língua Adicional.** *Dourados: Interletras*, ISSN Nº 1807-1597. V. 6, n. 25, 2017.

IBGE. ***Apenas 5,5% dos municípios com migrantes têm serviços focados nessa população***. Disponível em: https://censo2020.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/25516-apenas-5-5-dos-municipios-com-migrantes-tem-servicos-focados-nessa-populacao.html. Acesso em: 10 set. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Aprendizagem em foco**, n. 38. fev. 2018. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38/. Acesso em 22 set. 2021.

JUDD, Elliot; TAN, Lihua; WALBERG, Herbert Walberg. **Teaching additional languages**. *International academy of education. Educational practices series–6,* 2001.

KUMARAVADIVELU, Balasubramanian. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching.** *New Haven: Yale University Press*, 1994.

KUMARAVADIVELU, Balasubramanian. **La palabra y el mundo: entrevista con B.** *marcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, n. 14, 2012.

KUMARAVADIVELU, Balasubramanian. **Toward a Postmethod Pedagogy.** *TESOL Quarterly*, vol. 35, No. 4, 2001. DOI: https://doi.org/10.2307/3588427.

KUMARAVADIVELU, Balasubramanian. **Understanding Language Teaching: from method to post-method.** *New Haven: Yale University Press*, 2006.

KUMARAVADIVELU, Balasubramanian. **The postmethod condition:(E) merging strategies for second/foreign language teaching.** *TESOL quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, Balasubramanian et al. **Cultural globalization and language education**. *Yale University Press*, 2008.

KUMARAVADIVELU, Balasubramanian. **The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act?**. *TESOL quarterly*, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.

KRASHEN, Stephen D. (1982). **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. *Editora Pergamon Press*, 1982.

LARSEN-FREEMAN, Diane; FREEMAN, Donald. **Language moves: The place of "foreign" languages in classroom teaching and learning.** *Review of Research in Education*, v. 32, n. 1, p. 147-186, 2008.

LEFFA, Vilson Jose. **Como produzir materiais para o ensino de línguas. Produção de materiais de ensino: teoria e prática.** *Pelotas: EDUCAT*, p. 13-38, 2003.

LEFFA, Vilson Jose. **Metodologia do ensino de línguas.** In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. *Florianópolis: Ed. da UFSC*,p. 211-236, 1988.

LEFFA, Vilson. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro.** *Belo Horizonte: Revista de estudos da linguagem*, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LEFFA, Vilson Jose; IRALA, Valesca. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas.** In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. *Pelotas: Educat*, p. 21-48, 2014.

LEFFA, Vilson Jose. **Gamificação no ensino de línguas.** *Perspectiva*, v. 38, n. 2, p. 1-14, 2020.

LEITÃO DE ALMEIDA, Maria Lucia.; PINHEIRO, Diogo.; LEMOS DE SOUZA, Janderson; NASCIMENTO, José Rocha do. BERNARDO, Sandra Pereira. Breve introdução à Linguística Cognitiva. In: LEITÃO DE ALMEIDA, Maria Lucia.; PINHEIRO, Diogo.; LEMOS DE SOUZA, Janderson; NASCIMENTO, José Rocha do. BERNARDO, Sandra Pereira. (Orgs.). **Linguística Cognitiva: morfologia e semântica.** *Rio de Janeiro: Publit*, 2010.

LEROY, Henrique Rodrigues; SOBRINHO, Jerônimo Coura. **Terra Brasil: cultura e ensino em livro didático de português para estrangeiros.** Doi: 10.17771, *Rio de Janeiro: Pesquisas em Discurso Pedagógico, PUC*, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** *São Paulo: Cortez, 8. ed.*, 2013.

LIMA, Emma Eberlein de Oliveira Fernandes; IUNES, Samira Abirad; LEITE, Marina Ribeiro. **Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros.** *São Paulo: EPU*, 2003.

LIMA, Emma Eberlein OF; IUNES, Samira A. **Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros.** *(No Title)*, 1990.

LIMA, José Maria Maciel. **O ensino de língua inglesa com ênfase nas habilidades comunicativas: Ler, escrever, falar e ouvir.** *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, v. 6, p. 21-50, 2021.

LIMA, Francis Chagas et al. **Formando leitores na era digital: reflexões sobre a abordagem da leitura no ensino de E/LE através do mundo virtual.** 2009.

LIMA, Nayra Silva; SILVA FILHO, Marcelo Nicomedes dos Reis. **A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa.** *Campo Grande: Web-Revista SOCIODIALETO*, v. 3, n. 9, 2013.

LOPEZ, Ana Paula de Araujo. **A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no brasil: uma obrigação?**. *Revista X,* v. 13, n. 1, p. 9-34, 2018. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60301>. Acesso em: 19 jun. 2024. doi:http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v13i1.60301.

LOPEZ, Ana Paula de Araujo. **Algumas considerações sobre o termo português como língua de acolhimento.** In: MARTORELLI, A. B. P. V.; SOUSA. S. C. T de.; VIRGULINO, C. G. da C. **Vidas em movimento: ações e reflexões sobre o acolhimento de pessoas em situação de refúgio**. *João Pessoa: Editora UFPB*, p. 120-147, 2020.

LOPEZ, Ana Paula de Araujo. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). *Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras,* 2016.

LOPEZ, Ana Paula de Araujo ; DINIZ, Leandro Rodrigo Alves. **Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados.** *Rev. da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira,* 2019.

MARQUES, Waleska Barroso dos Santos Kramer; CALDAS, Vaneska Oliveira; DE OLIVEIRA NETO, Fabio Marques. **Métodos de ensino de línguas estrangeiras.** *CONEDU*, 2023.

MATOS, Lucas Pereira; DA SILVA CARDOSO, Monithelle; DOS SANTOS, Flávia Martins. **A imagem como ferramenta da comunicação contemporânea**. *Goiânia, GO,* 2014.

MENEGASSI, Renilson José. **Leitura e construção de sentidos no livro didático.** *Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE*, v. 3, n. 7, p. 121-140, 2001.

MIRANDA, Yara Carolina Campos de; LÓPEZ, Ana Paula de Araújo. **Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento.** In: Ferreira et al. (org.). **Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo.** *Belo Horizonte: Mosaico,* p.17-40, 2019.

MIRANDA, Yara Carolina Campos de; LÓPEZ, Ana Paula de Araújo. **Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento.** *Belo Horizonte: Mosaico*, p. 17-40, 2019.

MIRANDA, Yara Carolina Campos De. **Narrativas em curso: subsídios para a formação de professores de português em contexto de acolhimento a estudantes migrantes e refugiados no ensino básico brasileiro.** 2021.295 f. Tese (Doutorado) - Curso linguística aplicada. *Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais*, 2021.

MITRY, Hanady Gamil. **Não existe a palavra "impossível".** *Paraná: Revista X*, v. 13, n. 1, p. 6-8, 2018.

MONTENEGRO, Paula Carolina Fernandes et al. **Por uma abordagem crítica na elaboração e uso de materiais didáticos: uma experiência (trans) formadora**. 2022.

MORAES, Eliani De; MENDONÇA, Marcos S. **Produção de Material Didático para ensino remoto de PLAc.** *São Carlos: revista Linguasagem*, v. 39. Número temático PLE., p. 1-16, 2021.

MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria de aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.** *Brasília: Editora da UnB*, 2006.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada.** *Campinas: Mercado de Letras*, 1996.

MOURA, Renata Portella de. **O lugar da cultura em livros didáticos de português como segunda língua.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). *Brasília: Universidade de Brasília*, 2005.

NUNES, Claudecy Campos. **Reflexões sobre a abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras.** *Entretextos*, v. 18, n. 1, p. 219-241, 2018.

OBMigra. **Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais**, 2019. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a. Acesso em: 10 set. 2020.

OLIVEIRA, Bruna Souza de; SOARES, Laura Fontana. **Análise de materiais didáticos de português língua de acolhimento (PLAc).** São Paulo: LAEL/PUCSP, *Revista Intercâmbio*, v.XLVII: 44-66, 2021.

OLIVEIRA, Wélica Cristina Duarte de; GALLARDO, Bárbara Cristina. **A aula de língua inglesa na era do pós-método: aliando autonomia docente e a tecnologia.** *Anais Eletrônicos do IV SEFELI*, v. 4, 2018.

OLIVEIRA, Jaqueline Feitosa et al. ***Pode Entrar***. São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Anandra Santos Ribeiro de. e SILVA, Ivair Ramos. **Políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro: um estudo sobre o perfil socioeconômico de estudantes nos anos 2010 a 2012.** *Educação em Revista*, 33, 1-28. https://doi.org/10.1590/0102- 4698153900, 2017.

ORTALE, Fernanda Landucci et al. **A Pedagogia Pós-Método: o ensino de línguas como compromisso político para além da sala de aula.** *Revista de Italianística*, n. 42, p. 176-189, 2021.

OSÓRIO, Paulo; GONÇALVES, Luís (Orgs.). **O Ensino do Português como língua não materna: metodologias, estratégias e abordagens de sucesso.** *Rio de Janeiro: Dialogarts*, Vol. 2, 2019.

PACHION ;Miguel . 2015. **Cartilha ensina português a refugiados sob a perspectiva dos direitos humanos**. https://www.acnur.org/portugues/2015/12/02/cartilha-ensina-portugues-a-refugiados-sob-a-perspectiva-dos-direitos-humanos/. Acesso em: 16 set. 2023.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **História do material didático de língua inglesa no Brasil.** In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira – múltiplas perspectivas**. *Campinas: Mercado de Letras*, p. 17-56, 2009.

PAULA, Daniele Pechi de. **O material didático para o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc): construindo critérios de avaliação.** 2023.

PRABHU, Nagore. **There is no best method—Why?**. *Tesol quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

PEREIRA, Giselda Fernanda. **Práticas para o ensino de português como língua de acolhimento em contexto escolar não formal : uma pedagogia intercultural.** Tese (Letras). *São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie*, 2017. Portal do

Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPLE); disponível em: https://ppple.org/. Acesso: 21 mar. 2023.

PORTELA, Keyla Christina Almeida. **Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira.** *Revista expectativa*, v. 5, n. 1, 2006.

RAMOS, Samantha GM. **Métodos de ensino de segunda língua e língua estrangeira.** *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 1, n. 1, 2000.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira.** In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. *Salvador: Editora da UFBA*, p. 57-82, 2012.

REDONDO, Diego Moreno et al. **De método a pós-método: uma análise da concepção de método em institutos privados de idiomas**. 2015.

REINOLDES, Maria; MANDALÁ, Paola de Souza ; AMADO, Rosane de Sá Amado. **Portas Abertas: Português para Imigrantes.** *São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo*, 2018. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/imigrantes_e_trabalho_decente/noticias/index.php?p=247029. Acesso em: 20 abr. 2021.

RIBEIRO, Leila Alves Medeiros; RIBEIRO, Washington. **AUTONOMIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA: uma proposta multi/intercultural.** *Revista Desempenho*, v. 2, n. 10, 2008.

RIBEIRO, Marlucy Maria da Silveira. **Atitudes e motivação: fatores intrínsecos da interação professor/aluno.** *Campinas: Universidade estadual de Campinas*, 2006.

RICHARDS, J. C., & RODGERS, T. S.. **Approaches and Methods in Language Teaching.** *Cambridge University Press*, 2014.

RODRIGUES, Luís Filipe Martins. **A Pedagogia do pós-método e a autonomia dos professores: o papel da formação inicial de professores de língua portuguesa em Cabo Verde: Pedagojiâ di Dipos di Métudu i Otonomiâ di Profesoris: Papel di Formason Inisial di Profesoris di Língua Purtuges na Káuberdi.** *NJINGA e SEPÉ: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*, v. 3, n. 2, p. 143-164, 2023.

ROZENFELD, Cibele Cecilio de Faria; VIANA, Nelson. **Reflexões teóricas sobre a aula de língua estrangeira: organizando materiais, analisando contextos, definindo percursos.** *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 35, p. e2019350402, 2019.

RUANO, Bruna Pupatto .; SANTOS, Jovania Maria Perin; SALTINI, Lygia Maria Leite. **Cursos de português como língua estrangeira no CELIN–UFPR: Práticas docentes e experiências em sala de aula.** *Curitiba: Ed. UFPR*, 2016.

RUANO, Bruna Pupatto; CURSINO, Carla. **Multiletramentos e o second space no ensino aprendizagem de PLAc: da teoria à prática.** *Belo Horizonte: Mosaico*, p. 41-62, 2019.

SANCHES, Maria de Fátima Gomes. **As estratégias utilizadas no ensino da língua inglesa no pós-método para nativos e imigrantes digitais.** *Augusto Guzzo Revista Acadêmica*, n. 11, p. 50-57, 2013.

SANTOS, Elaine Maria; SANTOS, Gildete Cecília Neri; GOMES, Rodrigo Belfort. **Metodologia do Ensino-Aprendizagem de Inglês II.** 2014.

SANTOS, Jovania Maria Perin. **Produção de materiais didáticos para o ensino de português como língua estrangeira.** *Editora Inter Saberes*, 2020.

SANTOS, Roberto Sandro de Melo et al. **Contextualizar: o ensino da Língua Inglesa com interdisciplinaridade.** *V Encontro de iniciação à docência da UEPB/III Encontro de formação de professores da Educação Básica*, 2015.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil.** Tese (Linguística). *São Paulo: Universidade Federal de São Carlos*, 2016.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. **Ensino de língua portuguesa para imigrantes e refugiados: propostas metodológicas para a inclusão.** *Revista Brasileira de Educação*, 21(63), 45-61, 2016.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. **Ensino de português como língua de acolhimento e os desafios da formação docente.** *Revista de Educação e Linguagem*, 22(4), 214-230, 2016.

SAVIGNON, Sandra (Ed.). **Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education.** *New Haven: Yale University Press*, 2002. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/j.ctt1npsh9. Acesso em: 6 dez. 2024.

SEIDE, Márcia Sipavicius et al. **A Base Nacional Comum Curricular e o estudo do léxico nos cursos de Licenciatura em Letras.** *Uberlândia: Revista GTLex*, *1*(2), 237-256, 2016.

SEIDE, Márcia Sipavicius ; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **A . Abordagem Lexical no Ensino de Língua Portuguesa como Língua Materna.** *Uberlândia: Revista GTLex,* v. 1, n. 1, p. 11–32, 2016. DOI: 10.14393/Lex1-

v1n1a2015-2. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/31541. Acesso em: 20 jan. 2024.

SCHMID, Helena Karla Isoppo. **O ensino de português como língua adicional em contexto de plurilinguismo: perspectivas de uma cooperante docente em Timor-Leste.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). *Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas*, 2016.

SILVA BULLA, Gabriela; LEMOS, Fernanda Cardoso; SCHLATTER, Margarete. **Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas.** *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 11, n. 1, 2012.

SILVA, Flávia Campos; COSTA, Eric Júnior. **O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil.** *Brasília: Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 19, n.1, p.125-143, 2020.

SILVEIRA, Rosane; ROSSI, Albertina. **Ensino da pronúncia de português como segunda língua: considerações sobre materiais didáticos.** *Revista Virtual de Estudos da Linguagem–ReVEL*, v. 4, n. 7, p. 1-19, 2006.

SIMÕES, Josefina Lopes. **O letramento na sala de aula de português língua de acolhimento: a escrita como ferramenta de inclusão**. Tese de Doutorado. *São Paulo: Universidade de São Paulo*, 2021.

SOARES, Laura Fontana. **Proposta de material didático multinível para a aula de Português como Língua de Acolhimento.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

SOARES, Marcia. **Ensino de línguas e inclusão: a formação docente e suas implicações para o ensino de português para imigrantes.** *Cadernos de Linguística e Educação*, 17(3), 132-148, 2019.

SOARES, Laura Fontana; DE OLIVEIRA, Bruna Souza. A**NÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAc).** *São Paulo: Intercâmbio*, v. 47, 2021.

SOARES, Laura Fontana; SIRIANNI, Gabrielle. **Concepções de letramento subjacentes em um material didático de Português Língua de Acolhimento (PLAc).** *Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, v. 25, n. 44, p. 428-453, 2018.

SOUZA, José Mário De; BEZERRA, Sandra Sinara. **METODOLOGIAS DE ENSINO: INFLUÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR DO PROFESSOR/ALUNO. *In*. CONEDU Congresso Nacional de Educação**,num. 5, 2018, Editora: Realize, s.p.

SOUZA FERNANDES, Samara De; VIEIRA, Josênia Antunes. **O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA CRIANÇAS: ATIVIDADES DE COMPREENSÃO TEXTUAL POR MEIO DE LETRAMENTOS MULTIMODAIS EM SALA DE AULA. VERBUM.** *São Paulo: CADERNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO,* ISSN 2316-3267, v. 7, n. 3, p. 87-105, 2018.

TAGATA, William Mineo. **Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, p. 379-403, 2017.

TEIXEIRA, Augusto Francisco. **O pós-método e o ensino de língua inglesa.** *Revista Avepalavra*, v. 11, n. 1, 2011.

TELLES, Regina Helena Carnaúba. **Contribuições da instrução baseada em conteúdos (cbi) no ensino de língua inglesa para crianças.** *Cadernos da FUCAMP*, v. 20, n. 47, 2021.

TILIO, Rogério. **Currículo e material didático no ensino de línguas estrangeiras: reflexões e apresentação de uma proposta.** *Publicação do trabalho*, v. 7, p. 04, 2023.

TROUCHE, Lygia Maria Gonçalves. **Leitura e interpretação: inferências socioculturais.** In: JÚDICE, N. (org). **Ensino da Língua e da cultura do Brasil para Estrangeiros.** *Niterói: Intertexto*, p. 69-80, 2005.

TROUCHE, Lygia Maria Gonçalves. **Gêneros textuais, polifonia e competência comunicativa no ensino de PLE.** *ENCONTRO PLE*, 2007.

VASCONCELOS, Maria Manolisa Nogueira. **A gramática e a abordagem comunicativa para o ensino aprendizagem de línguas estrangeiras: uma reflexão crítica.** 2012.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo.** *Revista eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 7, n. 26, p. 73-88, 2008.

VITORIANO, Cláudia et al. **Gêneros discursivos e ensino de língua estrangeira no ensino fundamental.** *Revista Polyphonía*, v. 26, n. 2, p. 243-261, 2015.

YAMANAKA, Juliana Harumi Chinatti; DA SILVA, Kleber Aparecido. **Português como língua de acolhimento: quadro de dissertações e teses produzidas no Brasil.** *Maringá: Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 44, n. 2, p. e62137-e62137, 2022.

WRIGHT, Andrew. **Storytelling with children.** *Oxford University Press*, 1995. 222 p.

ANEXOS

Carta de Anuência

Coletivo Cio da Terra

Belo Horizonte- MG

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que autorizamos a pesquisadora Débora Rith Costa Teixeira, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAc): Análise das metodologias usadas em curso para migrantes/refugiados,** que está sob a coordenação/orientação da Profª Elzimar de Marins-Costa, cujo objetivo é verificar quais são as metodologias predominantes e se estas se mostram adequadas ao ensino/aprendizagem de PLAc, considerando a especificidade do perfil das alunas e a diversidade de contextos nos quais estão inseridas.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento, por parte da pesquisadora, dos requisitos da Resolução 196/96 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, mediante assinatura individual de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Belo Horizonte, 12/ abril / 2023.

Bárbara Mano de Faria

Nome/assinatura do responsável onde a pesquisa será realizada

TCLE

Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Letras

Pesquisadora responsável: Elzimar de Marins-Costa

Endereço: Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha, Belo Horizonte - MG, 31270-901

Fone: (31)3409-6081 E-mail: egmc@letras.ufmg.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "*Ensino de português como língua de acolhimento (PLAC): Análise das metodologias usadas em curso para migrantes/refugiados"*, que tem como objetivo geral: analisar as metodologias usadas pelas professoras do Cio da Terra, verificar quais são predominantes e se estas se mostram adequadas ao ensino/aprendizagem de PLAc, considerando a especificidade do perfil das alunas e a diversidade de contextos nos quais estão inseridas. O motivo que nos leva a escolher esse tema de pesquisa é sua relevância, além do fato de que há poucos trabalhos publicados nessa área, bem como poucos materiais específicos para o ensino de PLAc.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: primeiramente, você responderá um questionário eletrônico, cujas perguntas versarão sobre questões metodológicas relacionadas a suas práticas pedagógicas. Depois, eu solicitarei uma atividade planejada por você e já aplicada em uma aula sua. O propósito é verificar os procedimentos metodológicos adotados. As duas etapas serão conduzidas de modo a evitar qualquer tipo de constrangimento de sua parte. Asseguro que os dados serão armazenados e tratados de forma sigilosa e não serão cedidos a terceiros. As informações que forem utilizadas na divulgação da pesquisa serão apresentadas sem sua identificação.

Para participar deste estudo você não terá nenhuma despesa, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você poderá pedir esclarecimentos sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como é atendida pelo pesquisador.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e privacidade. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, no Coletivo Cio da Terra, e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos (ou até 10 (dez) anos) na sala 4085 da Faculdade de Letras da UFMG e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional

de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa "Ensino de português como língua de acolhimento (PLAC): Análise das metodologias usadas em curso para migrantes/refugiados ",de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar da pesquisa, se assim o desejar.

( ) Concordo que os dados recolhidos pelo pesquisador sejam utilizados somente para esta pesquisa.

( ) Concordo que os dados recolhidos sejam utilizados em outras pesquisa, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Declaro que concordo com a participação nesta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pela pesquisadora, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do participante.

Data / /2023

Assinatura do participante

Elzimar Goettenauer de Marins-Costa

E-mail: egmcosta@ufmg.br

Assinatura do pesquisador responsável

Data / /2023

Parecer consubstanciado CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ensino de português como língua de acolhimento (PLAC): Análise das metodologias usadas em curso para migrantes/refugiados

Pesquisador: ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 71864123.4.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.266.429

Apresentação do Projeto:

A pesquisa de mestrado (Faculdade de Letras/UFMG) pretende contribuir para o estudo de línguas pensando na capacitação e dificuldades que as professoras enfrentam ao ensinar português como língua adicional para imigrantes e refugiados.O objeto de estudo será as professoras que lecionam português no Coletivo Cio da Terra (o corpo docente é composto por 10 voluntárias), bem como os materiais que elas utilizam nas aulas. Como metodologia será realizada uma pesquisa de caráter descritivo e qualitativo, já que busca-se explorar o subjetivo e pessoal do entrevistado usando sua experiência de vida. Assim sendo, nesta pesquisa o foco será a interpretação acima da quantificação, a subjetividade e a busca por entender o cenário em que os entrevistados estão inseridos e suas ações pedagógicas.A pesquisa será feita em duas etapas. A primeira abarca a coleta de dados com professoras do Coletivo Cio da Terra, por meio de questionário. Os critérios para a participação na pesquisa são: ser graduada em Letras-Português, ser maior de 18 anos e ser voluntária do Coletivo Cio da Terra.A segunda etapa inclui análises comparativas dos materiais que as professoras constroem e utilizam para ministrar suas aulas, considerando também as respostas que serão dadas ao questionário aplicado.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as metodologias usadas pelas professoras do Cio da Terra, verificar quais são

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

predominantes e se estas se mostram adequadas ao ensino/aprendizagem de PLAc, considerando a especificidade do perfil das alunas e a diversidade de contextos nos quais estão inseridas.
Objetivo Secundário:
observar os principais desafios pedagógicos enfrentados por professores que lecionam português para imigrantes/refugiados; verificar se e como a falta de capacitação profissional interfere na prática docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Riscos:
As participantes poderão se sentir desconfortáveis em participar da pesquisa, nesse caso, ela poderá retirar o aceite, caso queira, e interromper sua participação sem sofrer nenhum prejuízo. Não haverá riscos físicos nesse estudo pois ele consiste em um questionário e análise de materiais. Quanto as informações, serão manuseadas de maneira confidencial (em conformidade com LGPD), para os dados divulgados será tomado o cuidado para impedir a identificação do sujeito participante. A pesquisadora se coloca a disposição para qualquer dúvida e esclarecimento necessário durante e após a pesquisa.
Desconfortos e riscos:
Os riscos que poderão ocorrer participando desta pesquisa são que algumas perguntas, presentes no questionário da pesquisadora, de alguma forma, possam trazer sentimentos e emoções intensas, lembrando -se de vivências que possuam uma grande carga emocional (raiva, choro, constrangimento, alegria, saudade e nostalgia). Para minimizar esses riscos, o participante poderá indicar que não gostaria de responder tais perguntas que lhe tragam emoções fortes e/ou que o façam se sentir desconfortável.
A pesquisadora irá tratar a identidade dos participantes com padrões profissionais de sigilo e privacidade. O nome ou o material que indique a participação não será liberado sem a devida permissão. A participante não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à disposição quando finalizada.
Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos (ou até 10 (dez) anos) na sala 4085 da Faculdade de Letras da UFMG e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a identidade das participantes com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções No 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.
Benefícios:

As contribuições, advindas desta pesquisa, serão de grande uso para os professores de português como língua de acolhimento. A análise dos materiais poderá guiar os profissionais para que consigam criar aulas cada vez melhores, em busca de ajudar o aluno no processo de aquisição de uma nova língua.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O parecer elaborado pelo prof.Dr. Henrique Rodrigues Leroy indica a relevância da pesquisa para a área da Linguística Aplicada Crítica, sobretudo, no que concerne à formação ampliada e crítica das professoras e dos professores no ensino-aprendizagem do Português como Língua de Acolhimento. A Metodologia está bem definida e condiz com os objetivos propostos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos:

1) Folha de rosto preenchida e assinada;

2) Parecer aprovado pela Câmara Departamental;

3) Carta de anuência;

4) Projeto completo;

5) TCLE.

Recomendações:

Recomenda-se revisar os espaços indicados no TCLE para rubrica, inserir em todas as páginas que não contém assinatura.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Na condição de se atender as recomendações solicitadas, sou, S.M.J. favorável à aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Continuação do Parecer: 6.266.429

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2159892.pdf	28/07/2023 12:26:44		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_DeboraRith.pdf	28/07/2023 12:26:04	DEBORA RITH COSTA TEIXEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	28/07/2023 12:22:39	DEBORA RITH COSTA TEIXEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoProjeto.pdf	21/07/2023 19:37:38	DEBORA RITH COSTA TEIXEIRA	Aceito
Parecer Anterior	ParecerAprovado.pdf	21/07/2023 19:35:22	DEBORA RITH COSTA TEIXEIRA	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia.pdf	11/07/2023 22:36:54	DEBORA RITH COSTA TEIXEIRA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

BELO HORIZONTE, 28 de Agosto de 2023

Assinado por:
Corinne Davis Rodrigues
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Materiais analisados:
Professora entrevistada A

PORTUGUÊS - BÁSICO II

NOSSOS COMBINADOS!

}NOSSAS AULAS: Às quartas-feiras, das 8h30min às 10h, via Zoom;

}Para o recebimento do certificado ao final do curso, é preciso comparecer às aulas e realizar as atividades (Ao menos 10 semanas e 10 atividades para a emissão do certificado);

}Atividades: Enviar as atividades para à monitora[redacted];

}Grupo de WhatsApp: Espaço para o compartilhamento de informações, atividades e conteúdos!

}Nossa equipe [redacted]; [redacted] monitora); [redacted]

}Durante as aulas: desabilitar o microfone (exceto nos momentos de "participação").

Na aula passada...

- Nós estudamos quatro gêneros textuais: o poema; a biografia; a tirinha e o curta-metragem;
- Lemos juntas o poema “Quintal”, de Meimei Bastos, escritora brasileira contemporânea, e assistimos seu curta-metragem;
- Estudamos o Pretérito Perfeito;
- Recordamos o vocabulário referente à família
- O assunto deste mês é: Família e Relações Sociais

Retomando o pretérito perfeito...

Exemplos:

- Fui à faculdade ontem, mas não tive aula.
- Você desenvolveu um perfume novo para a Jequiti?
- Júlia estudou muito para o concurso da prefeitura.
- Os filhos da Flávia e do Paulo saíram da festa só pela manhã.
- Juliana e Rodrigo participaram de um documentário juntos.

Vejamos a conjugação dos verbos regulares no pretérito perfeito do indicativo:

Alguns verbos irregulares...

	IR/SER	TER	VIR	DIZER
EU	FUI	TIVE	VIM	DISSE
VOCÊ	FOI	TEVE	VEIO	DISSE
ELE | ELA	FOI	TEVE	VEIO	DISSE
A GENTE	FOI	TEVE	VEIO	DISSE
NÓS	FOMOS	TIVEMOS	VIEMOS	DISSEMOS
VOCÊS	FORAM	TIVERAM	VIERAM	DISSERAM
ELES | ELAS	FORAM	TIVERAM	VIERAM	DISSERAM

	TRAZER	QUERER	FAZER	SABER
EU	TROUXE	QUIS	FIZ	SOUBE
VOCÊ	TROUXE	QUIS	FEZ	SOUBE
ELE | ELA	TROUXE	QUIS	FEZ	SOUBE
A GENTE	TROUXE	QUIS	FEZ	SOUBE
NÓS	TROUXEMOS	QUISEMOS	FIZEMOS	SOUBEMOS
VOCÊS	TROUXERAM	QUISERAM	FIZERAM	SOUBERAM
ELES | ELAS	TROUXERAM	QUISERAM	FIZERAM	SOUBERAM

1.2. Complete com o verbo indicado no pretérito perfeito:

A. Quando Raul _____ frio durante a cerimônia, então, se _____ que havia deixado sua jaqueta no carro. (sentir – lembrar)

B. A gente só _____ entrar em consenso depois de muita discussão. (conseguir)

C. Minha mãe e meu pai _____ por horas antes de decidir pelo divórcio. (discutir)

D. Minhas primas e eu _____ uma surpresa para nossa avó no dia das mães. (fazer)

E. Você _____ aqui ontem? A secretária me _____ que você não _____ falar comigo. (vir - dizer - querer)

F. Semana passada eu _____ sozinho ao cinema porque meus amigos não _____ comigo, eles _____ ir ao museu. (ir - ir - preferir)

G. Nós _____ ontem de viagem e _____ lembrancinhas para todos. (voltar - trazer)

H. Os alunos _____ mais cedo da aula, mas a professora _____ no seu horário normal. (sair - sair)

RESPOSTAS...

A) Sentiu - Lembrou;
B) Conseguiu;
C) Discutimos;
D) Fizemos;
E) Veio - Disse - Quis;
F) Fui - Foram - Preferiram;
G) Saíram - Saiu

PRETÉRITO IMPERFEITO!

Pretérito imperfeito

O pretérito imperfeito indica um fato passado não concluído ou que durou muito tempo antes de se concluir.

Exemplos:

- **Ricardo escreveu para Fabiana**. (aconteceu uma vez)

(Usamos o **pretérito perfeito** porque a ação de escrever terminou no passado e aconteceu só uma vez.)

- **Ricardo escrevia para Fabiana**.

(Aconteceu mais de uma vez / era rotina)

CONJUGANDO O PRETÉRITO IMPERFEITO... VERBOS REGULARES

	TRABALHAR	**ESCREVER**	**ASSISTIR**
EU	TRABALHAVA	ESCREVIA	ASSISTIA
VOCÊ	TRABALHAVA	ESCREVIA	ASSISTIA
ELE | ELA	TRABALHAVA	ESCREVIA	ASSISTIA
A GENTE	TRABALHAVA	ESCREVIA	ASSISTIA
NÓS	TRABALHÁVAMOS	ESCREVÍAMOS	ASSISTÍAMOS
VOCÊS	TRABALHAVAM	ESCREVIAM	ASSISTIAM
ELES | ELAS	TRABALHAVAM	ESCREVIAM	ASSISTIAM

EXEMPLOS DE VERBOS IRREGULARES....

	SER	TER	VIR
EU	ERA	TINHA	VINHA
VOCÊ	ERA	TINHA	VINHA
**ELE	ELA**	ERA	TINHA	VINHA
A GENTE	ERA	TINHA	VINHA
NÓS	ÉRAMOS	TÍNHAMOS	VÍNHAMOS
VOCÊS	ERAM	TINHAM	VINHAM
ELES / ELAS	ERAM	TINHAM	VINHAM

VOLTANDO À MEIMEI BASTOS...

quando eu era pequena e só sentia bom quintal, ruim briga, e brincava de tatu bolinha comendo bananinha de trevo de quatro folhas, azedinha, até a Lua aparecer e, meu paraíso virar céu inteiro. nesse tempo, não sabia que o lugar onde eu vivia tinha nome, causa e classe. era só quando saía, várias distâncias em horas de baú, que percebia, na rua asfaltada, casas rebocadas, gente vestindo roupa de sair em casa, que o canto onde minha casa pousava, era diferente!

minha mãe dando faxina, minha mão coçando pra malinar. meu olho desacostumado com tanta parede pintada, água encanada, com um quarto só de livro, outro só de brinquedo. puxa! eu, não entendia. por que ali tinha e lá não?

hoje eu sei, mas ainda não aceito.

alegria quando tomava o Danone que a dona dava e, dizia: que menina inteligente! cuidado pra não se perder! 'pessoa de bem', fazendo sua parte, cumprindo sua cota de caridade.

PALAVRAS NO PASSADO...

PRETÉRITO IMPERFEITO...

SENTIA;BRINCAVA;
TINHA;SAÍA;PERCEBIA;
POUSAVA;ENTENDIA;
DAVA;TOMAVA

PRETÉRITO PERFEITO

dizia isso porque não sabia, que eu já era graduada na vida, daquele tamaninho, eu já cuidava dos meus irmãos e sobrinho, que eu já tinha ouvido mais de várias vezes no dia tiro, que já tinha vizinho finado de bala, que lá antes de nós nascer já tinha perdido um bocado de liberdade e direitos. ela dizia pra eu não me perder! o quê, dona? ainda tem mais pra perder? hoje eu sei. se nós não cuidar, têm. eles sempre dão um jeito de tirar mais.

era minha mãe acabar de passar as roupas e a gente ia embora. eu ficava contando estrada. logo depois do balão que tinha um periquito, eu sabia que tava perto. na entrada, morava uma santa, que o povo chamava de Maria, Santa Maria.

quando chegava em casa, via meus irmãos, o Brendinho. dividia os biscoitos que minha mãe tinha me dado pra comer no caminho, corria pro quintal e ia ver o céu. pedia pra maminha temperar a água pra eu banhar, ali mesmo na bacia, no terreiro. aí, eu imaginava que o teto da minha casa era todo de estrelinhas...

e era.

O QUE É UM QUINTAL ?

quintal

quintal[1]

1. terreno com horta ou jardim, junto de uma casa
2. pequena quinta (propriedade rural com residência)
3. pátio pertencente a uma casa

meudicionario.org

O QUINTAL É UM ESPAÇO AFETIVO NO BRASIL, ONDE MEMÓRIAS SÃO CONSTRUÍDAS!

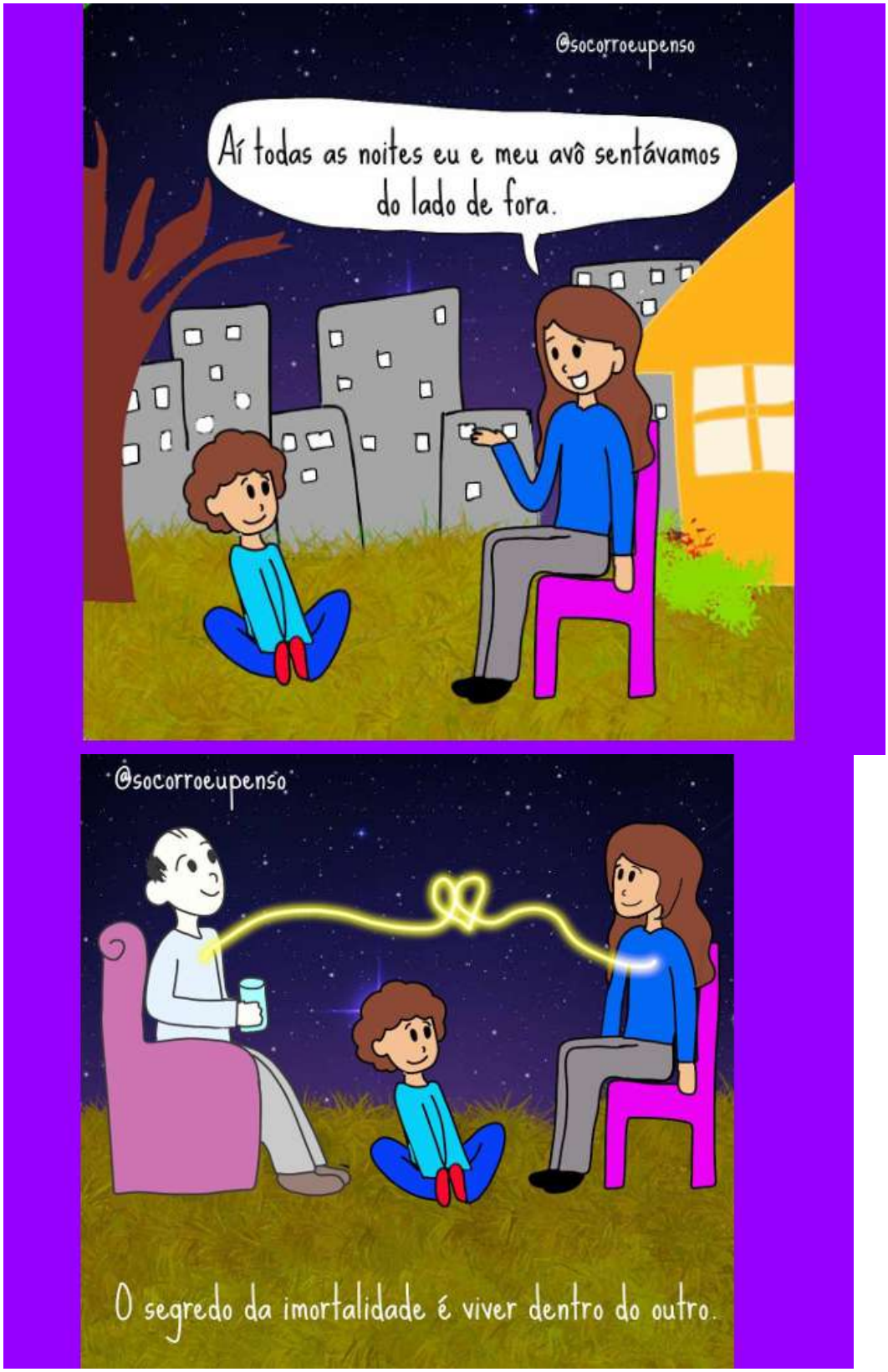
FOTO DE MEIMEI BASTOS, DO POEMA QUINTAL

EXERCÍCIO:

Use pretérito perfeito e imperfeito em português:

- (comprar) Antigamente, eu sempre _____ camisas naquela loja.
- (comprar) Ontem, eu _____ uma camisa naquela loja.
- (correr) Antigamente, Pedro e Paulo _____ todos os dias.
- (correr) Eu _____ na maratona do Rio.
- (falar/pagar) Enquanto eu _____ com o gerente ele _____ a conta.
- (falar) Ontem, eu _____ com o gerente.
- (viajar/estar) Quando nós _____ para o Rio de Janeiro, o clima _____ perfeito.
- (chegar) Eles _____ ao aeroporto ontem à noite.
- (entender/dizer) Eu não _____ nada do que você _____ . Pode repetir?
- (beber) No passado, João _____ todos os fins de semana.
- Fonte: https://rioandlearn.com/pt-br/exercicios-de-preterito-perfeito-e-imperfeito/

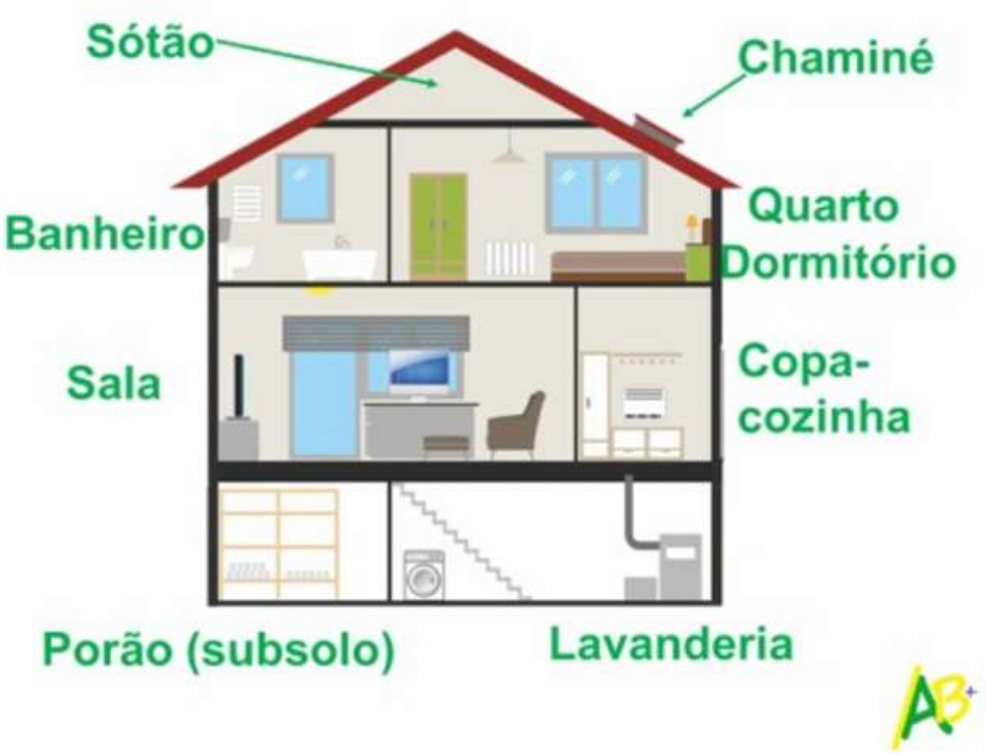
VOVÔ
QUINTAL
NOITE
IMORTAL!
Ué, mas como?
@socorroeupenso


@socorroeupenso
Aí todas as noites eu e meu avô sentávamos do lado de fora.
@socorroeupenso
O segredo da imortalidade é viver dentro do outro.

Use pretérito perfeito e imperfeito em português:

- (comprar) Antigamente, eu sempre ___comprava (Imperfeito)_____ camisas naquela loja.
- (comprar) Ontem, eu _____comprei (Perfeito)___ uma camisa naquela loja.
- (correr) Antigamente, Pedro e Paulo _ corriam (Imperfeito)_____ todos os dias.
- (correr) Eu ___ corri (Perfeito)_____ na maratona do Rio.
- (falar/pagar) Enquanto eu _____falava_____ com o gerente ele _____pagava__ a conta.
- (falar) Ontem, eu _____falei____ com o gerente.
- (viajar/estar) Quando nós _____viajamos___ para o Rio de Janeiro, o clima _____estava____ perfeito.
- (chegar) Eles ____chegaram_____ ao aeroporto ontem à noite.
- (entender/dizer) Eu não _____entendi__ nada do que você _____disse___ . Pode repetir?
- (beber) No passado, João ____bebia____ todos os fins de semana.
- Fonte: https://rioandlearn.com/pt-br/exercicios-de-preterito-perfeito-e-imperfeito/

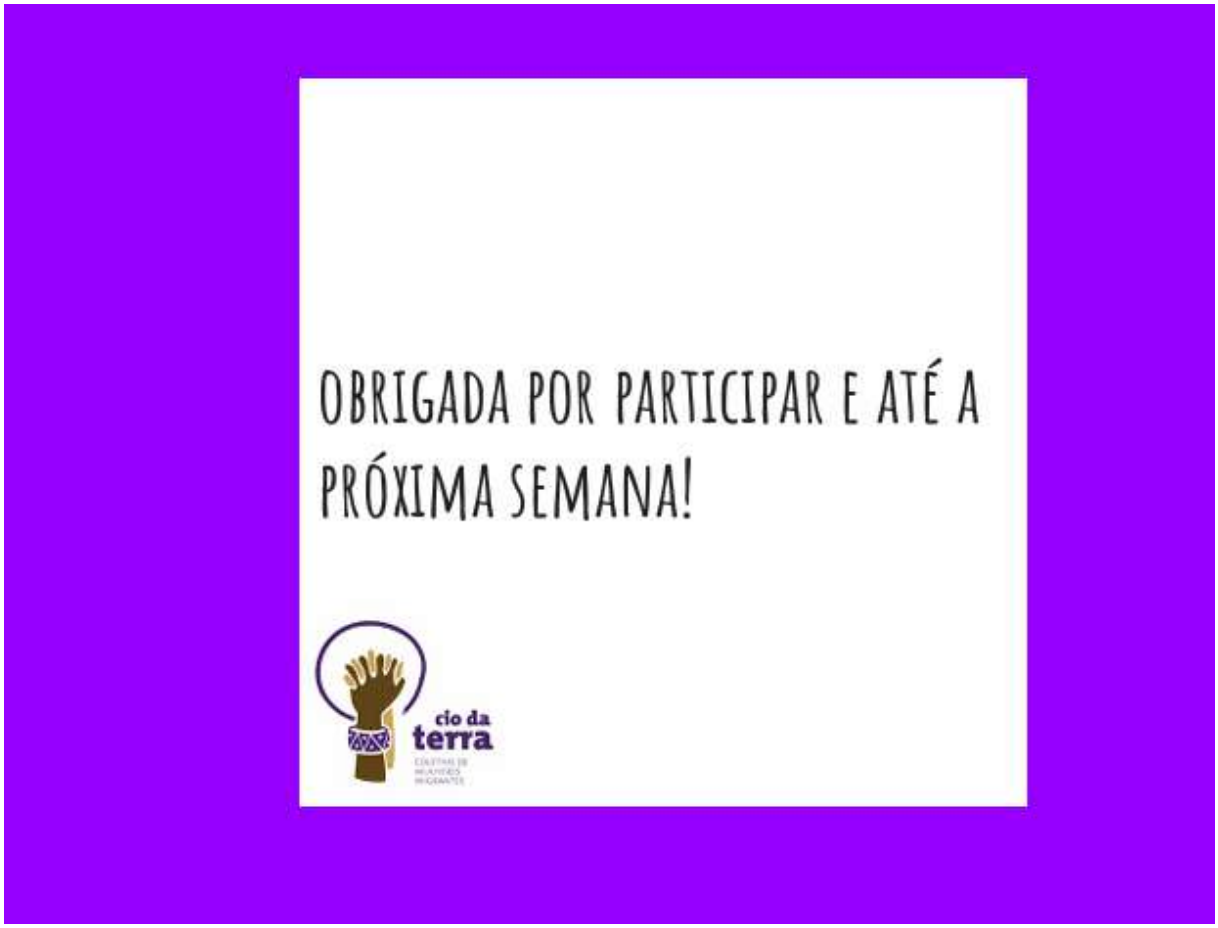
VOCABULÁRIO MORADIA
PARTE I



Cama de casal
beliche
Cama de solteiro
abajur
Mesa de cabeceira

SALA
Sofá
Rack do som
Mesinha
Estante com prateleiras

FONTE: A casa dos seus sonhos - texto e vocabulário - Celpe-Bras na Prática (celpebrasnapratica.com)



Professora entrevistada B:

TAREFAS TCB – 08/09/2023

Gênero textual discursivo: Requerimento

Leitura, revisão e correção das redações: Professora-entrevistada B

As tarefas do Celpe-Bras possuem enunciados bem elaborados. Neles estão todas as informações que você precisa para escrever sua redação. Observe o enunciado da tarefa a seguir:

Professora entrevistada C:

Unidade didática: Alimentação *x* Desigualdade social

[redacted]

Línguas abordadas nas atividades: português, espanhol e francês.

Público-alvo: estrangeiros de nível básico que estudam no Brasil.

Possível adaptação para outro público: caso se deseje aplicar esse material em turmas, no lugar de muitas questões escritas, nas quais se espera resposta pessoal, podem ser realizadas atividades de discussão com um colega ou em grupo. Além disso, se os estudantes forem de nível elementar, os textos motivadores podem ser substituídos por materiais semelhantes produzidos na língua materna dos aprendizes ou, até mesmo, traduzidos pelo professor ou pelos próprios alunos, em sala de aula, a fim de possibilitar maior interação entre os colegas.

Objetivos:

- Fornecer vocabulário básico sobre alimentação, refeições e tipos de restaurante.
- Discutir a desigualdade social, a partir do tema "alimentação" (o objetivo aqui não é contrapor miséria e excessos, mas sim os vários níveis de desigualdade social revelados através da temática proposta).
- Discutir priorização de utilização da renda pessoal/familiar e desperdício de alimentos.
- Trabalhar a formação do diminutivo e o uso dos pronomes indefinidos.

Tempo estimado para a realização das atividades: 5 horas.

Descrição da atividade:

Materiais

Campanha Prato 20% Off: https://www.youtube.com/watch?v=PFt0R_Xc8r0

Documentário *Me vê arroz e feijão*:
https://www.youtube.com/watch?v=n7R8FEcShB0Guia alimentar para a população

brasileira:
https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf

Reportagem da EBC: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-09/ibge-inseguranca-alimentar-grave-atinge-103-milhoes-de-brasileiros

Gêneros discursivos abordados: animação; reportagem; documentário, campanha; panfleto

Materiais / recursos necessários:
Acesso à internet por meio de aparelhos eletrônicos como celular ou computador.

Campanha Prato 20% Off: https://www.youtube.com/watch?v=PFt0R_Xc8r0

Documentário *Me vê arroz e feijão*: https://www.youtube.com/watch?v=n7R8FEcShB0

Guia alimentar para a população brasileira:
https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf

Reportagem da EBC: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-09/ibge-inseguranca-alimentar-grave-atinge-103-milhoes-de-brasileiros

Metodologia

Esta unidade foi pensada para ser desenvolvida de forma autônoma pelo estudante.

Metodologia

Esta unidade foi pensada para ser desenvolvida de forma autônoma pelo estudante.

Descrição das atividades:

Assista ao vídeo disponível no *link* https://www.youtube.com/watch?v=N0-OWV0_12E e responda mentalmente às seguintes perguntas:

- Você já conhece a personagem Magali?
- Ela é famosa por qual característica? Se você ainda não conhece a Magali, tente deduzir sua característica principal por meio das imagens e das falas do vídeo.

Assista novamente ao vídeo para responder aos exercícios 1 e 2.

1) **No quadro abaixo, encontram-se os nomes das personagens apresentadas por Magali. Preencha as lacunas deixadas nas alternativas de modo que cada pessoa seja apresentada corretamente, conforme o modelo abaixo:**

Mingau	Cebolinha	Mônica	Quinzinho
Cascão	~~Magali~~	Xaveco	Dudu

a) _____ é a personagem principal do vídeo. (Diagramação: colocar o nome Magali escrito com letra cursiva, acima do traço da lacuna.)

b) _____, _____ e _____ são os coleguinhas da Magali.

c) _____ é vizinho da Magali e não gosta de comer.

d) O gatinho da Magali se chama _____ .

e) _____ é o namorado da Magali e é dono da padaria.

f) No vídeo, não se fala do _____, mas ele está no piquenique.

2) Para continuar a compreender o vídeo, responda às perguntas abaixo:

a) Qual é a fruta preferida da Magali?

_____

b) Quais comidas e bebidas há na festa de aniversário do vídeo?

_____

c) Quais carrinhos de comida passam enquanto Magali e seus amigos estão no piquenique?

_____

d) O que Magali leva para o aniversário?

_____

e) O que Magali carrega no piquenique?

_____

No vídeo, Magali se apresenta por meio de um poema, gênero discursivo em que é muito comum usar a rima. Para conseguir esse efeito, Magali usa muitas palavras no diminutivo. Observe algumas delas:

Amigos → amiguinhos

Magra → magrinha

Praça → pracinha

Vela → velinha

Observe que, por vezes, ocorrem alterações na grafia a fim de se manter o som original da palavra. Esse é o caso da adição do "u" após o "g", em "amiguinhos", e da substituição do "ç" por "c", de "praça" para "pracinha". **(Diagramação: Colocar essa explicação em um box, ao lado de amiguinhos → amigos, pracinha → praça)**

A partir dos exemplos, percebe-se que uma forma frequente de fazer o diminutivo em português é empregando "-inha" no final de palavras femininas e "-inho" no final de palavras masculinas.

Como em português, para construir o diminutivo em espanhol, pode-se alterar o final das palavras: usa-se "-ita" em palavras femininas e "-ito" em palavras masculinas.

Em francês, por sua vez, não há a possibilidade de se alterar apenas o final das palavras para se formar o diminutivo. É necessário, então, incluir a palavra "petite" antes de palavras femininas e "petit" antes de palavras masculinas.

Essa explicação está resumida no quadro abaixo.

Formação do diminutivo					
Português		**Espanhol**		**Francês**	
feminino	**masculino**	**feminino**	**masculino**	**feminino**	**masculino**
-inha	-inho	-ita	-ito	petite	petit

3) Seguindo essa lógica, crie o diminutivo das palavras abaixo ou volte para a forma original aquelas que estão no diminutivo:

Português		Espanhol		Francês	
original	**diminutivo**	**original**	**diminutivo**	**original**	**diminutivo**
bolo			pastelito		petit gateau
	docinho	dulce		bonbon	

festa			fiestita		petite fête
	gatinho	gato		chat	
pipoca		palomita			petit pop-corn
	presentinho		regalito	cadeau	
sorvete		helado			petite glace
	turminha		grupito	groupe	

Atenção! A palavra "vizinho", utilizada no vídeo para apresentar uma das personagens, embora termine com "-inho", é a forma original, não é diminutivo.

De forma geral, o diminutivo é usado para referir-se a algo de tamanho reduzido, mas também existem outros usos, por exemplo, o nome "Quinzinho". Como se trata de um apelido, não se pode afirmar que o nome original seja "Quinzo". É importante perceber que, em português, o diminutivo pode ser apenas uma forma carinhosa de se chamar uma pessoa ou de se dizer uma palavra.

Em algumas regiões do Brasil, como em Minas Gerais, o diminutivo é frequentemente utilizado e empregado de forma popular. É comum ouvir, por exemplo, as seguintes frases: "Vamos tomar um cafezinho?" e "Não vejo a hora de comer um pãozinho de queijo". Nesses casos, é apenas uma forma de se dizer, não significa nem que o café e o pão de queijo sejam pequenos, nem que se fale sobre eles com carinho.

Mas "nem tudo são flores"! O diminutivo também pode indicar desprezo em relação a alguma pessoa ou a alguma coisa.

Para saber o sentido que se quer dar à palavra, é necessário observar o significado da frase como um todo, entender o contexto e observar, na comunicação oral, elementos como a expressão facial e a entonação com que se pronuncia uma palavra. O uso de "festinha" na frase "vou a uma festinha de aniversário hoje" pode ser uma forma carinhosa de se referir à festa, pode indicar que a festa é simples, pode demonstrar que a pessoa está muito interessada em ir ao evento ou que, pelo contrário, não quer ir ou, ainda, que acredita que ele será ruim.

Usos do diminutivo

- ➔ Tamanho
- ➔ Apelido
- ➔ Carinho
- ➔ Desprezo

4) Ao longo do poema, Magali fala o nome de vários eventos / tipos de refeição. Relacione as colunas abaixo a fim de definir cada um deles.

a) Aniversário	( ) Tipo de refeição em que a pessoa pode comer a quantidade que desejar, pagando um valor fixo.
b) Piquenique	( ) Festa feita todo ano para comemorar o dia do nascimento de uma pessoa.
c) Rodízio	( ) Lanche realizado com amigos normalmente ao ar livre, seja em um parque ou em uma praça.

Até aqui você aprendeu o nome de várias comidas de que Magali gosta e de diferentes eventos / tipos de refeição que ela não perde. Como ela é muito "comilona", muitas vezes exagera. Então, amplie seu vocabulário de comidas e refeições, conhecendo uma lista mais equilibrada, com recomendações feitas pelo Ministério da Saúde do Brasil.

Café com leite, bolo de milho e melão

Leite, cuscuz, ovo de galinha e banana

Café, pão integral com queijo e ameixa

Café com leite, tapioca e banana

Café com leite, pão de queijo e mamão

Café com leite, bolo de mandioca, queijo e mamão

Suco de laranja natural, pão francês com manteiga e mamão

Café com leite, cuscuz e manga

Arroz, feijão, coxa de frango assada, beterraba e polenta com queijo

Arroz, feijão, omelete e jiló refogado

Feijoada, arroz, vinagrete de cebola e tomate, farofa, couve refogada e laranja

Salada de tomate, arroz, feijão, bife grelhado e salada de frutas

Alface, arroz, lentilha, peruil, batata, repolho e abacaxi

Alface, tomate, feijão, farinha de mandioca, peixe e cocada

Arroz, feijão, aruga, abóbora, quiabo e mamão

Alface e tomate, arroz, feijão, berinjela e suco cupuaçu

Arroz, feijão, fígado bovino e abobrinha refogada

Salada de folhas, arroz, feijão, ovo e maçã

Sopa de legumes, farinha de mandioca e açaí

Salada de folhas, macarrão e galeto

Arroz, feijão, coxa de frango, repolho, morango e laranja.

Alface, tomate, arroz, feijão, omelete, mandioca de forno

Arroz, feijão, peito de frango, abóbora com quiabo e compota de jenipapo

Arroz, feijão, carne moída com legumes

Iogurte com frutas

Castanhas

Leite batido com frutas

Salada de frutas

Fonte: Imagens disponíveis em https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf. Acesso em: 29 set. 2021.

Agora que você já viu as sugestões do Ministério da Saúde brasileiro, faça a atividade proposta para colocar em prática esse conhecimento. Em seguida, discutiremos temas sociais relacionados à alimentação.

5) Para começar a preencher esta tabela, complete os traços da primeira coluna com o horário em que você faz cada uma das refeições citadas. Depois você deve preencher a segunda coluna com os nomes dos alimentos que você gosta de comer e beber nas refeições de cada grupo. Para isso, utilize os nomes das comidas que aprendeu nas atividades anteriores e acrescente alimentos que fazem parte da sua rotina no Brasil e em seu país.

Refeição	Comidas e bebidas comuns
Café da manhã _____h Café da tarde _____h	

Lanche _____h	
Almoço _____h Jantar _____h	

6) Aproveitando o vocabulário aprendido, responda às perguntas a seguir:

a) Quantas e quais refeições se faz por dia nas diferentes regiões do seu país?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

b) No seu país e no Brasil, você fazia/faz as refeições no mesmo horário? Se houver alguma diferença, explique-a nas linhas abaixo.

_____
_____

c) No seu país, você e sua família costumam "comer fora"? Em quais lugares? E aqui no Brasil, você tem esse costume?

_____
_____
_____

d) Que tipo de restaurante - à la carte, *fast food*, *food truck*, *buffet*, rodízio, *self service* - você já conheceu? De qual você gosta mais?

_____
_____
_____
_____

e) Durante o piquenique, passam carrinhos vendendo diferentes comidas. Eles se assemelham aos *food trucks*. A diferença é que, no vídeo, são mostrados carrinhos ambulantes, e são eles que vão até os clientes, enquanto os *food trucks* normalmente ficam estacionados e os clientes vão até eles. Que tipo de comida eles vendem? Você já experimentou alguma delas? Você considerou o preço justo? Explique. Considere as seguintes variáveis para avaliar: preço, qualidade, conforto, limpeza.

_____
_____
_____
_____

f) Na parte final do vídeo, Magali foi a um rodízio. Na sua opinião, os restaurantes desse tipo têm preços acessíveis? Qual é o público desses ambientes?

_____
_____
_____
_____

g) Que tipo de comida é vendida nos *fast food*? Você considera essas comidas saudáveis?

_____
_____
_____

h) Os *food trucks* e *fast food* estão presentes em muitos lugares no Brasil. E no seu país, eles também são populares? Por que você acha que isso acontece? Quem frequenta esses tipos de restaurante: pessoas que moram sozinhas ou famílias, ricos ou pobres, jovens ou adultos...?

_____
_____
_____
_____

SAIBA MAIS!

Conhecer os tipos de comida e de restaurante é importante, mas também é preciso pensar nas desigualdades sociais que esse tema revela. Refletiremos agora sobre essa questão.

No Brasil, o acesso à alimentação é muito diverso. Existem pessoas que:

- frequentam todos os tipos de restaurante que você conheceu nesta unidade;
- podem ir frequentemente a muitos desses restaurantes, mas não a todos;
- têm condições financeiras de frequentar apenas alguns tipos de restaurante;
- têm a oportunidade de ir a todos os tipos de restaurante, mas não frequentemente;
- não podem ir a nenhum desses restaurantes, mas têm condição de fazer todas as refeições em suas próprias casas;
- têm acesso a poucas refeições no dia,
- não têm condições de pagar nenhuma refeição, dependendo de doações para poder se alimentar.

Se quiser entender melhor essa situação, acesse a reportagem *IBGE: Insegurança alimentar grave atinge 10,3 milhões de brasileiros*, disponível no *link* https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-09/ibge-inseguranca-alimentar-grave-atinge-103-milhoes-de-brasileiros .

A partir dessa reflexão, responda:

7) No seu país, há pessoas que "passam fome", ou seja, pessoas que não têm dinheiro para comprar comida? Comente essa situação.

_____
_____

8) No seu país, também há diversidade no acesso à alimentação?

_____
_____

SE LIGA!
Para expressar quantidade indefinida de alimentos, situações e objetos, usa-se as palavras abaixo:

TUDO (não existe feminino, nem plural)
MUITO - MUITA - MUITOS - MUITAS
ALGUM - ALGUMA - ALGUNS - ALGUMAS
POUCO - POUCA - POUCOS - POUCAS
NENHUM - NENHUMA

Para fazer referência a pessoas, usa-se:

TODAS AS PESSOAS - TODO MUNDO
ALGUMAS PESSOAS
NINGUÉM - NENHUMA PESSOA

Releia as frases de descrição dos diferentes níveis de acesso à alimentação, no box SAIBA MAIS!, para entender melhor como essas palavras podem ser usadas.

Para dar continuidade à reflexão sobre o contraste de realidades em relação à alimentação, assista agora a dois vídeos que mostram realidades comuns no Brasil.

9) O primeiro vídeo é um documentário intitulado *Me vê arroz e feijão* e pode ser acessado por meio do *link* https://www.youtube.com/watch?v=n7R8FEcShB0. Assista-o e responda às perguntas a seguir.

a) O que as pessoas compram no documentário?

_____
_____

b) O que o menino deseja comprar no final do documentário?

_____

c) Todos os itens comprados são de primeira necessidade?

_____
_____
_____

d) Pode-se afirmar que todos escolhem o que vão comprar?

_____
_____
_____

e) Esse documentário poderia ter sido produzido no seu país? Fale sobre isso.

_____
_____
_____

10) O segundo vídeo é a Campanha *Prato 20% Off*, disponível no *link* *https://www.youtube.com/watch?v=PFt0R_Xc8r0*. Assista-o e responda às perguntas a seguir.

a) Qual é a reflexão levantada pela campanha?

_____
_____
_____

b) Qual é a posição do Brasil no *ranking* de produção de alimentos?

_____

c) Qual é a quantidade de alimentos desperdiçada por dia?

_____

d) O restaurante mostrado na campanha utilizou pratos de tamanho reduzido. Por que foram utilizados pratos assim? Qual foi a reação dos clientes diante disso?

_____
_____
_____

Responda às perguntas a seguir a fim de reunir as ideias construídas ao longo da unidade e, assim, exteriorizar reflexões que contribuirão para que você desempenhe seu papel de cidadão de maneira mais crítica na sociedade.

11) Leia a frase a seguir, retirada da pesquisa indicada anteriormente:

"A insegurança alimentar grave, em que as pessoas relataram chegar a passar fome, atingiu 4,6% dos domicílios brasileiros, o equivalente a 3,1 milhões de lares, em 2017-2018. Esse percentual significa que 10,3 milhões de pessoas residem em domicílios nessa situação, sendo 7,7 milhões de moradores na área urbana e 2,6 milhões na rural."

Fonte: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-09/ibge-insegurança-alimentar-grave-atinge-103-milhoes-de-brasileiros. Acesso em: 30 de set. 2021.

Esse trecho revela que há diferença no acesso à alimentação se comparadas áreas urbanas e rurais. No seu país, isso também acontece?

_____

12) O Estado ou outras instituições, sejam elas públicas ou privadas, promovem iniciativas para minimizar as desigualdades no acesso à alimentação? Se sim, cite algumas dessas medidas.

_____
_____
_____
_____

13) Você já participou de alguma campanha ou de algum projeto que lide diretamente com o combate de desigualdades sociais? Se sim, relate resumidamente sua experiência. Se não, escreva se gostaria de fazê-lo e detalhe em qual área preferiria atuar.

_____
_____
_____
_____

É hora de produzir!

O panfleto é um texto utilizado com a função de informar e conscientizar o público-alvo sobre determinado assunto. Observe o panfleto a seguir, produzido pelo Sistema Único de Saúde (SUS) brasileiro, em que é tratada a questão da alimentação saudável.

Na sequência, leia a orientação da Organização Mundial da Saúde sobre a composição de um prato saudável. O material está escrito em espanhol. Para compreendê-lo, busque as palavras que se assemelham às outras línguas das quais você tem conhecimento.

Com base em toda a discussão feita nesta unidade e nos exemplos apresentados, produza um panfleto sobre o desperdício de alimentos. Para ajudar, siga os passos abaixo:

- defina seu público-alvo → a quem se destina seu panfleto: crianças, jovens, adultos, idosos;
- faça frases curtas e esclarecedoras → o panfleto é um gênero de leitura rápida;
- aproprie a linguagem a seu público → use expressões com nível de formalidade compatível com o leitor;
- utilize imagens atrativas e úteis → as imagens devem ser relevantes para o conteúdo abordado e devem ser exploradas. O panfleto será impresso ou digital? Colorido ou preto e branco?;

- use dados estatísticos confiáveis → esses dados sustentarão as informações veiculadas;
- faça um *layout* dinâmico → seu leitor deve se interessar imediatamente pelo *design*.

GABARITO

1)

a) Modelo.

b) Mônica, Cebolinha e Cascão são os coleguinhas da Magali.

c) Dudu é vizinho da Magali e não gosta de comer.

d) O gatinho da Magali se chama Mingau.

e) Quinzinho é o namorado da Magali e é dono da padaria.

f) No vídeo, não se fala do Xaveco, mas ele está no piquenique.

2)

a) A fruta predileta de Magali é melancia. Ela diz que sua fruta preferida é uma "enorme melancia".

b) As comidas e bebidas que há na festa são refrescos, doces, balas e um bolo enfeitado.

c) Os carrinhos de comida que passam enquanto Magali e seus amigos estão no piquenique são os de algodão doce, sorvete, cachorro quente e pipoca.

d) Magali leva o convite e um presente.

e) Magali passa andando no vídeo carregando um sanduíche enorme.

3)

Português		**Espanhol**		**Francês**	
original	**diminutivo**	**original**	**diminutivo**	**original**	**diminutivo**
bolo	bolinho	pastel	pastelito	gateau	petit gateau

doce	docinho	dulce	dulcito	bonbon	petit bonbon
festa	festinha	fiesta	fiestita	fête	petite fête
gato	gatinho	gato	gatito	chat	petit chat
pipoca	pipoquinha	palomita		pop-corn	petit pop-corn
presente	presentinho	regalo	regalito	cadeau	petit cadeau
sorvete	sorvetinho	helado	heladito	glace	petite glace
turma	turminha	grupo	grupito	groupe	petit groupe

4) c - a - b

5) Resposta pessoal.

6) a) Resposta pessoal.

b) Resposta pessoal.

c) Resposta pessoal.

d) Resposta pessoal.

e) Essa resposta depende da experiência de cada estudante. Exemplos de alimentos vendidos por carrinhos ambulantes: algodão doce, cachorro quente, pipoca, sorvete e picolé, suco, alimentos derivados do milho, frutas. Exemplos de alimentos vendidos em *food trucks:* massas, saladas, doces, salgados fritos e assados, pizzas, batatas recheadas ou fritas, hambúrgueres. As demais perguntas têm resposta pessoal.

f) Resposta pessoal.

g) Essa resposta depende da experiência de cada estudante. Exemplos de alimentos vendidos em *fast food*: hambúrguer, batata frita, sanduíches, massa, pizza, esfiha, sorvetes. Resposta pessoal.

h) Resposta pessoal.

7) Resposta pessoal.

8) Resposta pessoal.

9) a) Alfajor, água, chimarrão, pulseira e comida.

b) Arroz e feijão.

c) Não, apenas a água e as comidas são itens de primeira necessidade. Os demais produtos podem ser considerados supérfluos.

d) O documentário apresenta realidades diversas, nas quais pessoas adultas fazem compras conforme suas vontades e uma criança usa o dinheiro recebido como esmola para comprar arroz e feijão, comidas que, na cultura brasileira, são consideradas a base da alimentação. Conclui-se a partir dessa comparação que a criança compra algo que lhe é muito necessário, não sendo a palavra "escolher" adequada à situação retratada.

e) Resposta pessoal.

10) a) A Campanha *Prato 20% Off* levanta uma reflexão sobre a relação entre o desperdício de alimentos e a situação de fome que muitas pessoas enfrentam.

b) O Brasil é o 4º maior produtor mundial de alimentos.

c) 39.000 toneladas de alimentos são desperdiçadas por dia.

d) O restaurante utilizou pratos com 20% a menos do seu tamanho normal para representar a quantidade de comida que, em média, é desperdiçada por cada pessoa em cada refeição. Os clientes mostraram-se surpresos com essa alteração nos pratos e perguntaram uns aos outros se sabiam o motivo de aquilo estar acontecendo.

11) Resposta pessoal.

12) Resposta pessoal.

13) Resposta pessoal.

Professora entrevistada D

CURSO DE PORTUGUÊS PARA MULHERES

NA ÚLTIMA AULA...

LA DERNIÈRE CLASSE

LAST CLASS

Nós aprendemos:

- **Direito** à saúde no Brasil.
- Sistema público de saúde - **SUS**.
- Vocabulário sobre **procedimentos de saúde**.
- Verbos **sentir**, **precisar** (de) e **poder**.

Nós trabalhamos:

- A habilidade de **leitura e compreensão**.

HOJE...

AUJOURD'HUI
TODAY

Nós vamos estudar:

- Questões políticas relacionadas ao SUS;
- Preenchimento de **formulário**;
- Verbo **dever** (**ter que**).

Nós vamos trabalhar:

- A habilidade de **compreensão audiovisual**;
- A habilidade de **leitura e compreensão**.

ACESSO À SAÚDE PÚBLICA NO BRASIL

O QUE VOCÊ SABE SOBRE O SUS?

VOCÊ ACREDITA QUE O SUS FUNCIONA?

COMO É O SISTEMA DE SAÚDE NO SEU PAÍS DE ORIGEM?
É GRATUITO?

ASSISTA AO VÍDEO:
"VOCÊ JÁ OUVIU FALAR BEM DO SUS?"

Link do youtube:
https://www.youtube.com/watch?v=C2YRU_IvW4Y&list=PL6uDN8MQ_oRCiqP6mvHRD7EJJjS9T1bQk&index=1

POR QUE O SUS É TÃO IMPORTANTE? O QUE SIGNIFICA DIZER QUE A MISSÃO DO SUS É DEDICAR-SE AO SER INTEGRAL?

CADASTRO NO SUS

O quê é o cadastro?

Para poder agendar atendimentos e utilizar outros serviços do SUS, **você precisa se cadastrar.** Assim, você estará registrado no sistema público de saúde, podendo utilizar os serviços disponíveis gratuitamente, independentemente de sua nacionalidade.

Facebook: @caminhosdosus
Cartilha *Somos Todos/as Migrantes*

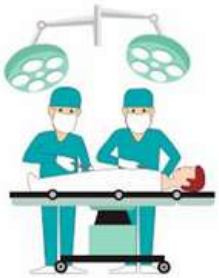
PROGRAMAS DO SUS

- Políticas Nacionais de Atenção Integral à Saúde da Mulher;
- Humanização do SUS;
- Saúde do Trabalhador;
- Programas de vacinação;
- Tratamento gratuito para AIDS e DSTs;
- Vacinação;
- Planejamento Familiar;
- Transplantes pela rede pública

QUAIS SÃO OS SERVIÇOS DE SAÚDE OFERECIDOS PELO SUS?

Plataforma do SUS: https://conectesus-paciente.saude.gov.br/menu/servicos-saude

ALGUNS SERVIÇOS IMPORTANTES



Hospital e Pronto-Socorro
Atendem os casos mais complexos e de urgência médica, que às vezes necessitam de internação e cirurgia. A maioria dos serviços funciona 24h. É indicado recorrer aos prontos-socorros somente nos casos em que não é possível aguardar agendamento de consulta.

Unidade de Pronto Atendimento (UPA)
Nessas unidades é possível ter um atendimento rápido para casos de urgência médica, como: fraturas, cortes, infartos, derrames, etc. Essas unidades funcionam 24h.

Cartilha *Somos Todos/as Migrantes*

ALGUNS SERVIÇOS IMPORTANTES

Assistência médica ambulatorial (AMA)
Atende os casos de menor gravidade, que não precisam de agendamento ou internação, como: gripe, dor de cabeça, febre, pequenos cortes, etc. Também atende clínica médica, pediatria, ginecologia e pequenas cirurgias.

Cartilha *Somos Todos/as Migrantes*

"O QUE EU DEVO (TENHO QUE) FAZER PARA OBTER O CARTÃO DO SUS?"

ATENÇÃO!

DEVER

REGULAR (2ª CONJUGAÇÃO)

Eu devo
Você deve
Ela / Ele deve
Nós devemos
Vocês devem
Elas / Eles devem

TER QUE

IRREGULAR (INFORMAL)

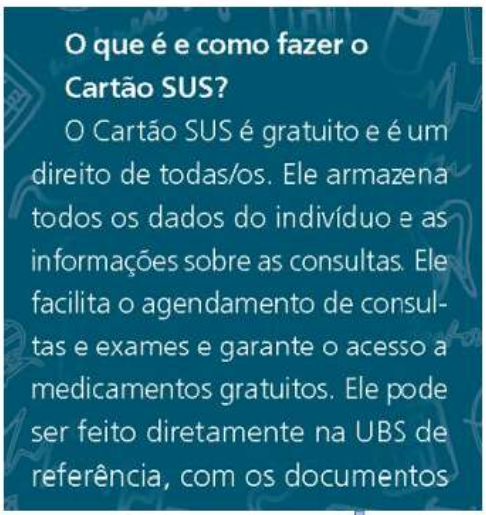
Eu tenho que
Você tem que
Ela / Ele tem que
Nós temos que
Vocês têm que
Elas / Eles têm que

EXEMPLOS

- Eu **tenho que** procurar qual médico?
- Você **deve** procurar um ginecologista!

- Ela **deve** tomar um comprimido por dia depois do café da manhã.
- Nós **temos que** nos prevenir do câncer de mama.

"VOCÊ DEVE (TEM QUE) FAZER UM CADASTRO NO SUS"



Cartilha *Somos Todas/os Migrantes*, p.43.
Disponível em:
https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/imigrantes_e_trabalho_decente/publicacoes/index.php?p=156226

Conecte SUS

Você pode acompanhar o cadastro e as consultas pela plataforma *Conecte SUS*:
(https://conectesus-paciente.saude.gov.br)

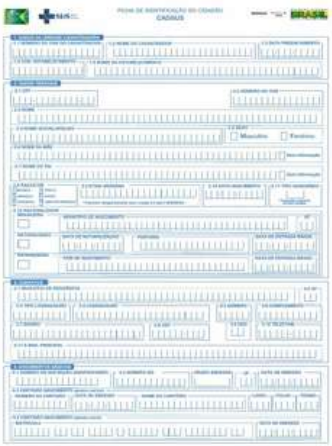
Quais documentos?
- CRNM
- CPF
- PIS/PASEP (não obrigatório)
- Comprovante de endereço

DOCUMENTOS NECESSÁRIOS: RNM E CPF

DOCUMENTOS NECESSÁRIOS: COMPROVANTES DE ENDEREÇO

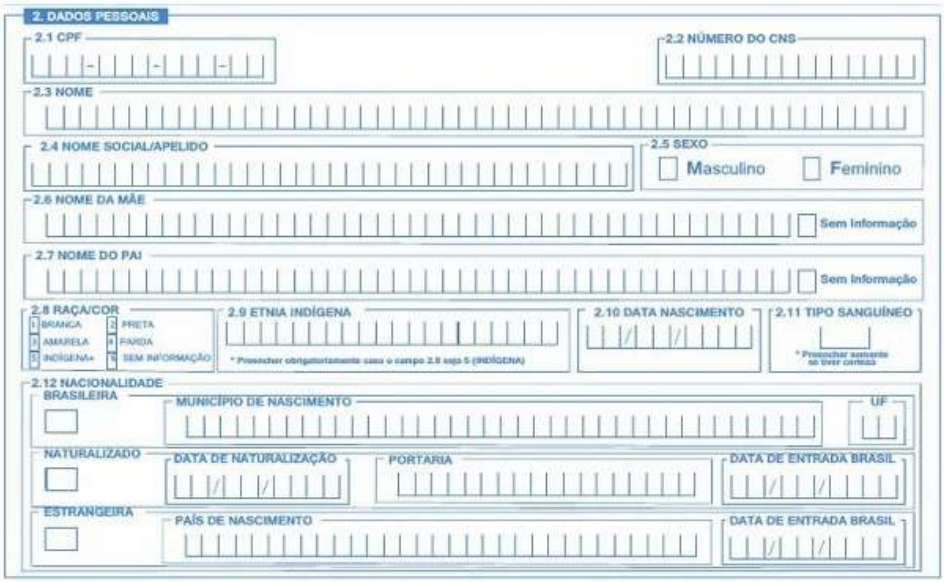
COMO IDENTIFICAR O NÚMERO PIS/PASEP?

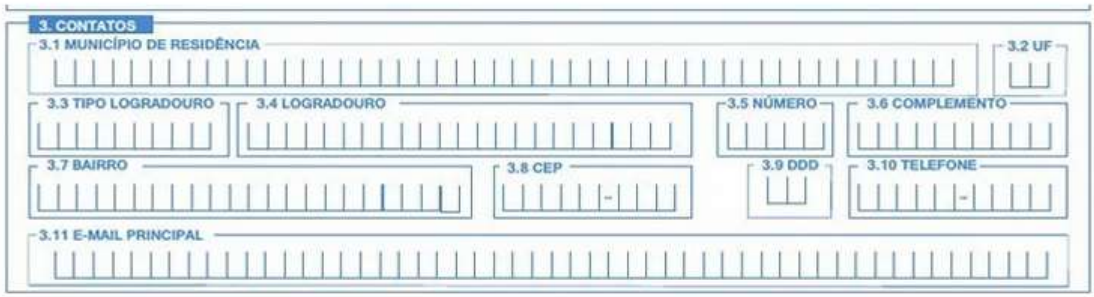
VOCÊ DEVE (TEM QUE) PREENCHER UM FORMULÁRIO!



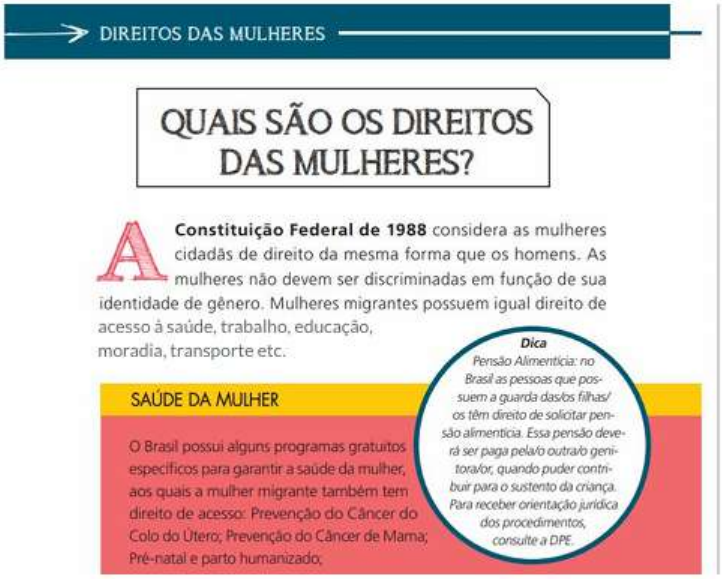
http://www.saude.gov.br/images/pdf/2016/julho/05/20140307-CNS-Normas-e-Procedimentos.pdf

VAMOS PRATICAR?





SAÚDE DA MULHER



DIREITOS DAS MULHERES

QUAIS SÃO OS DIREITOS DAS MULHERES?

A **Constituição Federal de 1988** considera as mulheres cidadãs de direito da mesma forma que os homens. As mulheres não devem ser discriminadas em função de sua identidade de gênero. Mulheres migrantes possuem igual direito de acesso à saúde, trabalho, educação, moradia, transporte etc.

Dica

Pensão Alimentícia: no Brasil as pessoas que possuem a guarda das/os filhas/os têm direito de solicitar pensão alimentícia. Essa pensão deverá ser paga pela/o outra/o genitora/or, quando puder contribuir para o sustento da criança. Para receber orientação jurídica dos procedimentos, consulte a DPE.

SAÚDE DA MULHER

O Brasil possui alguns programas gratuitos específicos para garantir a saúde da mulher, aos quais a mulher migrante também tem direito de acesso: Prevenção do Câncer do Colo do Útero; Prevenção do Câncer de Mama; Pré-natal e parto humanizado;

Cartilha *Somos Todos/as Migrantes*:
https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/anexos/somos-todos-migrantes.pdf/view

Professora- Entrevistada E

Exercícios – Português básico

Quero apenas cinco coisas...
Primeiro é o amor sem fim
A segunda é ver o **outono**
A terceira é o grave **inverno**
Em quarto lugar o **verão**
A quinta coisa são teus olhos
Não quero dormir sem teus olhos.
Não quero ser... sem que me olhes.
Abro mão da **primavera** para que continues me olhando.
Pablo Neruda

1. Associe as palavras de acordo com as estações:

(1) Verão
(2) Inverno
(3) Primavera
(4) Outono

( ) Nessa estação faz muito frio.
( ) Conhecido pelo calor.
( ) A estação das flores.
( ) Conhecido pelos ventos que derrubam as folhas das árvores.

2. Qual a sua estação favorita? Explique sua resposta

3. De acordo com as atividades, coloque o dia da semana em que você costuma realizá-las:

Ex:

Trabalhar: Segunda- feira

Caminhar no parque: _____

Lavar roupas: _____

Lavar vasilhas: _____

Dar faxina na casa: _____

Tirar um tempo para relaxar: _____

4. O que é o que é:

Sou conhecido como o mês do carnaval.

Sou o menor mês do ano.

De 4 em 4 anos tenho um dia a mais.

Meu nome é? _____

Professora entrevistada F

Exercícios – Português básico

1- **Na recepção de um hospital:**

_ Bom dia, Tudo bem?
_ Tudo bem e você?
_Tudo bem também, obrigada. Eu gostaria de uma consulta médica.
_Claro. Farei algumas perguntas para seu cadastro, ok?
_Ok.
_ Seu nome?
- _____
_ Poderia Soletrar, por favor?
- Claro, _____.
_Ainda não entendi. Por favor, fale letra a letra devagar.
_Ok, _____
_Certo. Sua idade?
-_____
_ Você é Brasileira?
_Não, sou_____
_ Qual seu endereço atual?
_ Rua _____, n°_____, Bairro_____, Cidade_____.
_Casa ou apartamento?
_ _____
_Qual o CEP?
_ _____
_ ótimo. Sabe informar seu tipo sanguíneo?
_ _____
_Você tem alguma alergia?
_ _____
_Qual o seu telefone para contato?
_ _____
_ Muito bem, obrigada. Aguarde só um momento e você será atendida. Pode se sentar na cadeira de espera.
_Ok, Obrigada.

Indiozinho

Músicas Infantis

Um, dois, três indiozinhos
Quatro, cinco, seis indiozinhos
Sete, oito, nove indiozinhos
Dez num pequeno bote

Iam navegando rio abaixo
Quando o jacaré apareceu
E o indiozinho olhou pra baixo
E o bote quase virou...
(Disponível em: https://www.letras.mus.br/temas-infantis/1650620/)

2. Faça conforme o exemplo:

EX: Quatro laranjas.

3. Faça conforme o exemplo:

Dezoito abacaxis.

31

47

53

68

72

89

95