

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

Yara Carolina Campos de Miranda

**NARRATIVAS EM CURSO:
subsídios para a formação de professores de português em contexto de
acolhimento a estudantes migrantes e refugiados no ensino básico
brasileiro**

Belo Horizonte
2021

Yara Carolina Campos de Miranda

NARRATIVAS EM CURSO:

subsídios para a formação de professores de português em contexto de acolhimento a estudantes migrantes e refugiados no ensino básico brasileiro

Tese 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 Doutora em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada
Linha de Pesquisa: (3A) Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientador: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz.

Belo Horizonte
2021

M672n

Miranda, Yara Carolina Campos de.

Narrativas em curso [manuscrito] : subsídios para a formação de professores de português em contexto de acolhimento a estudantes migrantes e refugiados no ensino básico brasileiro / Yara Carolina Campos de Miranda. – 2021.
295 f. : il., tabs., grafs., color.

Orientador: Leandro Rodrigues Alves Diniz.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras

Bibliografia: f. 235-249.

Apêndices: f. 250-289.

Anexos: f. 290-296.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses.
2. Professores de português – Formação – Teses. 3. Aquisição da segunda linguagem – Teses. I. Diniz, Leandro Rodrigues Alves. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.07



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

FOLHA DE APROVAÇÃO

**NARRATIVAS EM CURSO: SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS
EM CONTEXTO DE ACOLHIMENTO A ESTUDANTES MIGRANTES E REFUGIADOS NO ENSINO BÁSICO
BRASILEIRO**

YARA CAROLINA CAMPOS DE MIRANDA

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

Aprovada em 24 de março de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Leandro Rodrigues Alves Diniz - Orientador

UFMG

Prof(a). Ana Cecília Cossi Bizon

Unicamp

Prof(a). Andrea Machado de Almeida Mattos

UFMG

Prof(a). Leina Cláudia Viana Juca

UFMG

Prof(a). Laura Janaina Dias Amato

UNILA

Belo Horizonte, 24 de março de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Laura Janaina Dias Amato, Usuário Externo**, em 25/03/2021, às 10:28, 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 **Leandro Rodrigues Alves Diniz, Professor do Magistério Superior**, em 25/03/2021, às 10:39, 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 **Ana Cecília Cossi Bizon, Usuário Externo**, em 25/03/2021, às 15:07, 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 **Andrea Machado de Almeida Mattos, Professora do Magistério Superior**, em 25/03/2021, às 20:14, 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 **Leina Claudia Viana Jucá, Membro de comissão**, em 26/03/2021, às 10:43, 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 **0607451** e o código CRC **62ED6B34**.

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

A Deus, autor de todo o conhecimento.

*À minha mãe, Maria Geralda A. C. de Miranda, minha
maior inspiração.*

*A todos aos quais tive o presente de ensinar e que, ao
mesmo tempo e sem dúvidas, me ensinaram mais do que
jamais poderiam imaginar.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por tudo.

À CAPES, pela bolsa me concedida em parte desta pesquisa (2017-2019) fundamental para seu desenvolvimento.

Ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, por se fazer presente em todos os momentos desta trajetória, sempre disposto a contribuir para com meu desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal com a sinceridade e dedicação que demonstram o amor que ele tem por aquilo que faz. Às estimadas Profa. Dra. Andrea M. de Almeida Mattos, Profa. Dra. Ana Cecília C. Bizon, Profa. Dra. Leina Cláudia V. Jucá e Profa. Dra. Laura Janaina D. Amato, Profa. Dra. Érica Sarsur Câmara e Profa. Dra. Bruna P. Ruano por aceitarem nosso convite para compor minha banca de doutorado. Obrigada pela leitura atenciosa e pelo apoio de vocês também ao longo desta jornada acadêmica.

À minha mãe, Geralda Miranda, por sempre acreditar. Ao meu pai, Devanil Miranda, por ter buscado conhecer essa jornada e, então, ter entendido minha escolha. Ao meu irmão, Yuri Miranda, por me lembrar sempre da importância de seguir o que acredito. Ao vovô José Alves, por sentir saudade enquanto eu não podia lhe dar mais atenção. À Maria Fernandes, por sempre me animar nas tardes solitárias de estudo em casa.

À equipe de PLA da UFMG e a todos os meus alunos e alunas da UFMG, brasileiros/as e migrantes, que confiaram em meu trabalho e me ensinaram muito também. Às companheiras de estudo nesta jornada, especialmente Clarice Farina, Ana Paula Lopez, Ana Paula Duarte, Mariana Ruas e Érica Sarsur. Também à Marcela Dezotti e à Amélia Neves. Eu não teria conseguido finalizar sem o apoio de vocês.

À minha amiga-irmã Arabela Franco, por sacrificar o seu tempo para me dar a sua presença quando eu mais precisei para conseguir dar continuidade ao doutorado.

Aos/às alunos/as do curso Fundamentos da Vida Intelectual da ABC2, aos/às amigos/as da Igreja A Ponte, ao Marcos e à Renata Sabbadini e à Stephanie Amaral pelas orações e acolhida. A todos e todas que passaram pela minha vida e me ajudaram a me tornar quem sou e a seguir me transformando. Obrigada!

*A minha vida só faz sentido enquanto a recebo
como uma dádiva Divina, entregue a mim com um
propósito claro: amar a Deus sobre todas as coisas
enquanto O amo no abraço e na acolhida ao e pelo
outro.*

Yara Carolina Campos de Miranda

RESUMO

Esta tese de doutorado tem como pano de fundo o cenário das migrações transnacionais do século XXI, que tem posicionado o Brasil como um dos destinos de migrantes e refugiados/as vindos/as de diversas partes do mundo, por distintos processos migratórios. O trabalho investigativo empreendido teve como objetivo geral analisar o processo de formação de três licenciandas em Letras e duas pós-graduandas em Linguística Aplicada – dentre elas, esta professora-pesquisadora – ao longo da disciplina “Introdução aos Estudos em Português como Língua Adicional” (DISC2018-2), com vistas a subsidiar a estruturação de cursos de formação inicial de professores/as de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no contexto de ensino a migrantes ou refugiados/as matriculados/as na Educação Básica brasileira. Em 2018, ministrei, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) a DISC2018.2, na Faculdade de Letras (FALE). Por meio de uma parceria firmada entre a FALE e a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH), além das aulas teóricas na universidade, os/as estudantes matriculados/as na DISC2018-2 realizaram práticas de ensino em escolas municipais de Belo Horizonte e ensinaram PLAc para estudantes migrantes ou refugiados/as. Como parte da disciplina, os/as professores/as-graduandos/as (PGs) escreveram um diário reflexivo compartilhado comigo por meio do *Google Drive*. Por esse diário, acompanhei suas narrativas e reflexões sobre o trabalho realizado em suas aulas aos/às estudantes migrantes ou refugiados/as, tecendo comentários e dando-lhes sugestões para contribuir com uma constituição conjunta de sua formação como professores/as. Os diários escritos por duas graduandas e duas pós-graduandas – entre elas, esta professora-pesquisadora – foram analisados após a finalização da DISC2018-2, tendo como foco as narrativas escritas pelas participantes. Esta é uma investigação que se assenta sobre os pressupostos da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), caracterizando-se como um estudo de cunho etnográfico e auto-etnográfico, vinculado ao paradigma qualitativo e de abordagem interpretativista. As narrativas das participantes, analisadas a partir de pistas indexadoras (WORTHAM, 2001; BIZON, 2013), apontaram para as contribuições do trabalho colaborativo entre PGs e a professora-pesquisadora, além de terem enfatizado a importância de que graduandos/as em Letras, já docentes ou futuros/as educadores/as, se vejam como agentes de sua própria formação. Para isso, mostrou-se fundamental que cursos e disciplinas voltadas para a formação de professores/as para o ensino de línguas – neste contexto, de PLAc – visibilizem as vozes dos/as graduandos, considerando também seus saberes como constituintes de sua formação e da de seus/suas professores/as-formadores/as dentro da universidade. Ademais, as análises sinalizaram uma lacuna nos cursos de Pedagogia e Letras quanto a disciplinas que formem professores/as para o ensino de PLAc a crianças. Finalmente, evidenciou-se a necessidade de uma educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013) para esses/as professores/as de PLAc, que se baseie na interculturalidade (MAHER, 2007) e que se dê a partir de uma ecologia dos saberes (SOUSA SANTOS, 2007), para que seja essa uma formação mais condizente com a complexidade e diversidade do mundo atual.

Palavras-chave: Português como Língua de Acolhimento (PLAc); Formação Inicial de Professores/as; Ensino Básico; Migrantes e refugiados/as; Linguística Aplicada.

ABSTRACT

The background of this doctoral dissertation is the scenario of transnational migrations of the 21st century, which has positioned Brazil as one of the destinations of migrants and refugees that come from different parts of the world due to different migratory processes. The investigative work undertaken had as a general objective the analysis of the training process of three Linguistics undergraduate students and two Applied Linguistics graduate students – the latter, including this work’s teacher-researcher – throughout the class “Introduction to Studies in Portuguese as an Additional Language” (DISC2018-2), with a view to subsidizing the structuring of initial training courses for teachers of Portuguese as a Welcoming Language (PLAc) in the context of teaching to migrants or refugees enrolled in Brazilian Basic Education. In 2018, I taught the DISC2018.2 class at the Federal University of Minas Gerais (UFMG), in the College of Linguistics and Literature (FALE). Through a partnership signed between FALE and the city’s Education Secretariat (SMED-BH), in addition to theoretical classes at the university, students enrolled in DISC2018-2 carried out teaching practices in municipal schools in the city of Belo Horizonte and taught PLAc to migrant or refugee students. As part of their class activities, teachers-graduate students (PGs) wrote a reflective diary shared with me through Google Drive. Based on this diary, I followed their narratives and reflections on the work done with migrant or refugee students, making comments and giving them suggestions in order to contribute to a joint constitution of their training as teachers. The diaries written by two undergraduate and two graduate students – including mine – were analyzed after the completion of the DISC2018-2 course, focusing on the narratives written by the participants. This is an investigation based on the assumptions of the Indisciplinary Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006), characterized as an ethnographic and auto-ethnographic study, linked to the qualitative paradigm and interpretive approach. The participants' narratives, analyzed under indexing clues (WORTHAM, 2001; BIZON, 2013), pointed to the contributions of collaborative work between PGs and the teacher-researcher, in addition to emphasizing the importance of undergraduate students in Linguistics and Literature, who are already teachers or future educators, seeing themselves as agents of their own training. To this end, this study showed the importance that courses and classes aimed at teacher training for language teaching – in this context, for PLAc – make possible that the voices of undergraduates are more visible, also considering their knowledge as constituents of their own and their teachers/trainers training within the university context. In addition, the analyzes signaled a gap in Pedagogy, Literature and Linguistics programs in regard to teacher training on teaching PLAc to children. Finally, the need for an extended language education (CAVALCANTI, 2013) for these PLAc teachers, based on the interculturality approach (MAHER, 2007), and based on an ecology of knowledge (SOUSA SANTOS, 2007), became evident, so that this training is more consistent with the complexity and diversity of the current world.

Keywords: Portuguese as a Welcoming Language (PLAc); Initial Teacher Training; Basic education; Migrants and Refugees; Applied Linguistics.

RESUMEN

Esta tesis doctoral tiene como telón de fondo el escenario de las migraciones transnacionales del siglo XXI, que ha posicionado a Brasil como uno de los destinos de migrantes y refugiados provenientes de diferentes partes del mundo, debido a diferentes procesos migratorios. El trabajo investigativo realizado tuvo como objetivo general analizar el proceso de formación de tres estudiantes de grado en Letras y dos estudiantes de posgrado en Lingüística Aplicada – entre ellos, esta docente-investigadora – a lo largo de la asignatura “Introducción a los estudios en portugués como lengua adicional” (DISC2018-2), con el fin de subsidiar la estructuración de cursos de formación inicial para profesores de portugués como lengua de acogida (PLAc) en el contexto de la enseñanza a migrantes o refugiados matriculados en la Educación Básica Brasileña. El 2018, enseñé la asignatura DISC2018-2 en la Facultad de Letras (FALE) de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). A través de una colaboración entre FALE y la Secretaría de Educación Municipal de Belo Horizonte (SMED-BH), además de las clases teóricas en la universidad, los estudiantes matriculados en la DISC2018-2 realizaron prácticas docentes en escuelas municipales de Belo Horizonte y enseñaron PLAc a estudiantes migrantes o refugiados. Como parte del curso, los profesores-estudiantes (PG) escribieron un diario reflexivo que compartieron conmigo a través de Google Drive. A través de este diario, seguí sus narrativas y reflexiones sobre el trabajo realizado en sus clases a estudiantes migrantes o refugiados, haciendo comentarios y dándoles sugerencias para contribuir a una constitución conjunta de su formación como docentes. Los diarios escritos por dos estudiantes del grado en Letras y dos estudiantes de posgrado – entre ellas, esta profesora-investigadora – fueron analizados luego de la finalización del DISC2018-2, enfocándose en las narrativas escritas por las participantes. Se trata de una investigación basada en los supuestos de la Lingüística Aplicada Indisciplinada (MOITA LOPES, 2006), caracterizada como un estudio etnográfico y autoetnográfico, vinculado al paradigma cualitativo y al enfoque interpretativo. Las narrativas de las participantes, analizadas a partir de pistas indexicales (WORTHAM, 2001; BIZON, 2013), señalaron los aportes del trabajo colaborativo entre las PG y la profesora-investigadora, además de enfatizar la importancia de que los estudiantes del grado de Letras, sean ya docentes o futuros educadores, se vean como agentes de su propia formación. Para ello, es fundamental que los cursos y asignaturas dirigidos a la formación del profesorado para la enseñanza de lenguas – en este contexto, de PLAc – visibilicen las voces de los estudiantes de grado, considerando también sus conocimientos como constituyentes de su formación y de sus profesores-formadores dentro de la universidad. Además, los análisis señalaron una brecha en los cursos de Pedagogía y Letras en cuanto a asignaturas que capaciten a los docentes para enseñar PLAc a niños. Finalmente, la necesidad de una educación lingüística ampliada (CAVALCANTI, 2013) para estos docentes de PLAc, basada en la interculturalidad (MAHER, 2007), y en una ecología de los saberes (SOUSA SANTOS, 2007) se hizo evidente para una formación de profesores más acorde con la complejidad y diversidad del mundo actual.

Palabras-clave: Portugués como lengua de acogida (PLAc); Formación inicial de profesores; Educación básica; Migrantes y refugiados; Lingüística Aplicada.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Definições dos termos <i>migrante, imigrante, emigrante, refugiado, estrangeiro</i>	27
Quadro 2 - Procedimentos Metodológicos da LA Contemporânea segundo Fabrício (2006)	78
Quadro 3 - Definições iniciais dos termos <i>segunda língua, língua estrangeira e língua adicional</i>	81
Quadro 4 - Principais Informações Constantes na Ementa da Disciplina DISC2018-2	115
Quadro 5 - Tipos de Diários Analisados na Pesquisa	122
Quadro 6 - Pistas Indexalizadoras para Análise de Narrativas desta Pesquisa	139
Quadro 7 - Princípios para a Educação do Entorno para a Diferença Linguística e Cultural.....	191

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas de Estudantes Migrantes no Ensino Fundamental das Escolas Municipais e Estaduais de Belo Horizonte e de Minas Gerais	44
Tabela 2 - Alunos Matriculados em Escolas Municipais de Belo Horizonte por Ciclo (até julho de 2018)	45
Tabela 3 - Alunos/as Matriculados/as em Escolas Municipais de Belo Horizonte por Nacionalidade (até julho de 2018)	46
Tabela 4 - Informações gerais sobre a organização da disciplina “Introdução aos Estudos em Português como Língua Adicional”, DISC2018-2	63

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Figura 2 - Gráfico Alunos Estrangeiros na Educação Básica, Total de Matrículas (2008-2016)40

Figura 2 - Distribuição do Número de Matrículas de Estrangeiros por UF e Países de Origem dos Estudantes por Continente e por Rede (%)43

LISTA DE RECORTES

Recorte 1 - Yida	146
Recorte 2 - Sahrawi	147
Recorte 3 - Mbera	147
Recorte 4 - Yara DPP1	147
Recorte 5 - Sahrawi	149
Recorte 6 - Yida	151
Recorte 7 - Sahrawi	154
Recorte 8 - Yara DPP2	156
Recorte 9 - Sahrawi	161
Recorte 10 - Yida	163
Recorte 11 - Yida	168
Recorte 12 - Yida	169
Recorte 13 - Yida	171
Recorte 14 - Sahrawi	175
Recorte 15 - Sahrawi	177
Recorte 16 - Sahrawi	178
Recorte 17 - Sahrawi	182
Recorte 18 - Yara DPP1	187
Recorte 19 - Yara DPP1	188
Recorte 20 - Yara DPP1	188
Recorte 21 - Yara DPP1	191
Recorte 22 - Yara DPP2	194
Recorte 23 - Yara DPP2	196
Recorte 24 - Yara DPP2	198
Recorte 25 - Yara DPP2	199
Recorte 26 - Yara DPP2	204
Recorte 27 - Yara DPP2	206
Recorte 28 - Yara DPP2	210
Recorte 29 - Apresentação do Questionário Avaliativo da Disciplina DISC2018-2	214
Recorte 30 - Questionário de autoavaliação DISC2018-2	215

Recorte 31 - Questionário de autoavaliação DISC2018-2	216
Recorte 32 - Questionário de autoavaliação DISC2018-2	218
Recorte 33 - Questionário de autoavaliação DISC2018-2	219
Recorte 34 - Questionário de autoavaliação DISC2018-2	222
Recorte 35 - Questionário de autoavaliação DISC2018-2	223
Recorte 36 - Questionário de autoavaliação DISC2018-2	225

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DISC2018-1 - Disciplina “Estudos Temáticos de Linguística Aplicada - Prática de Ensino em Português como Língua Adicional”, ministrada por meu orientador no 1º semestre de 2018 como disciplina optativa integrante da matriz curricular do curso de Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

DISC2018-2 - Disciplina “Introdução aos Estudos em Português como Língua Adicional - Setor de Linguística Aplicada”, ministrada por esta pesquisadora no 2º semestre de 2018, também como disciplina optativa no mesmo contexto descrito no item acima.

DPP1 - Diário da Professora-Pesquisadora escrito sobre as práticas de ensino a uma estudante refugiada.

DPP2 - Diário da Professora-Pesquisadora escrito sobre o trabalho desenvolvido na disciplina DISC2018-2.

DRI - Diretoria de Relações Internacionais da UFMG

EP(s) - estudante(s)-professor(es/as)

FALE - Faculdade de Letras

FT - Formações Transversais

IES - Instituições de Ensino Superior

LA - Linguística Aplicada

LAC - Linguística Aplicada Crítica

n.p. - documento sem paginação

NLE - Núcleo de Línguas Estrangeiras da SMED-BH

P(P)Gs - professores/as-graduandos/as e professora-pós-graduanda

PEC-G - Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

PEC-PG - Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação

PG - professora-graduanda ou professor-graduando

PLA - Português como Língua Adicional

PLAc - Português como Língua de Acolhimento

Profs. - Professores e professoras

RME-BH - Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

SMED-BH - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE CONVENÇÕES

CONVENÇÕES UTILIZADAS PARA TRANSCRIÇÃO DOS DADOS	
[Yara:]	Comentário da professora-pesquisadora no diário reflexivo das PGs.
{Nome da PG: }	Resposta da PG ao comentário da professora-pesquisadora no diário.
[...]	Supressão de trecho do diário.

Fonte: elaborado pela autora.

Capítulo 3 – Narrativas em curso: um olhar sobre as narrativas das participantes da pesquisa	149
3.1 As Práticas de Ensino de PLAc Narradas nos Diários de Yida, Sahrawi, Mbera e Yara	150
3.1.1 A Escola, a formação de professores e o Ensino de PLAc na Educação Básica.....	150
3.1.2 Formação de Professores de PLAc e Interculturalidade	171
3.2 A disciplina DISC2018-2 e as práticas em PLAc narradas a partir do diário de pesquisa (DPP2) e dos questionários autoavaliativos das PGs	197
3.2.1 Um olhar sobre a disciplina DISC2018-2 a partir da perspectiva da professora-pesquisadora.....	197
3.2.2 Um último olhar sobre a disciplina DISC2018-2 a partir da autoavaliação de Yida, Sahrawi e Mbera	215
Considerações em percurso	228
Referências Bibliográficas	235
Apêndices	250
Anexos	290

APRESENTAÇÃO

“Trouxeram ele para a sala em que estávamos. Parecia um menino bem tímido, de uns 6 anos [...] A coordenadora me disse que nunca ouvira sua voz e que os colegas achavam que ele era surdo.”

(Trecho do diário de Yida, em que ela se refere ao seu primeiro encontro com seu aluno migrante).

Durante o ano de 2009 e, posteriormente, entre os anos de 2013 e 2017, trabalhei como professora no Curso de Português como Língua Adicional (PLA) para Candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)¹, sediado em uma universidade federal localizada em Minas Gerais. Como discuto em minha dissertação de mestrado (MIRANDA, 2016), a experiência naquele contexto específico não só foi enriquecedora para minha prática profissional como educadora, como também me possibilitou refletir sobre a multiplicidade de contextos em que se dão os processos de ensino-aprendizagem de uma língua adicional. A partir do ano de 2013, pude desenvolver, com mais cinco professoras e nosso coordenador, planos de trabalho e unidades didáticas que eram utilizadas no curso mencionado, realizado naquela universidade. Nos anos de 2016 e 2017, atuei como assessora pedagógica naquele mesmo contexto de ensino-aprendizagem. Nessa nova função, trabalhei orientando o grupo de professoras em reuniões, organizando a produção de materiais didáticos utilizados nas aulas, assim como no planejamento das demais atividades desenvolvidas no âmbito do curso. Ao longo daquela experiência, surgiu meu interesse pelo processo de formação de professores/professoras – doravante profs.² – de línguas adicionais.

¹ Como esclarecem informações do site do Ministério de Educação, “o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais.” O programa, desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas – federais e estaduais – e particulares, seleciona estrangeiros com ensino médio completo para realizarem estudos de graduação no país, tendo em vista algumas exigências específicas, esclarecidas no Decreto Nº 7.948 de 12 de março de 2013, estabelecido pela então presidenta Dilma Rousseff. Mais informações sobre o programa estão disponíveis no site: <http://portal.mec.gov.br/pec-g>. Acesso em: 05 jul. 2018.

² Opto pela utilização desta abreviação para reunir “professores” e “professoras” quando escrevo sobre estes e estas de forma geral.

O trabalho realizado no contexto de ensino-aprendizagem de PLA para candidatos ao PEC-G – também denominado em algumas instituições como Curso Pré-PEC-G – foi especialmente relevante para minha constituição como professora-pesquisadora. Como saliento em minha dissertação, ainda que o programa já existisse há mais de 50 anos à época em que escrevo esta tese, é ainda invisibilizado no contexto universitário brasileiro. Essa invisibilização, apontada também pelos trabalhos de Bizon (2013), Diniz e Bizon (2015) e Cândido (2019), gera uma série de preconceitos e dificuldades que acabam sendo enfrentados por muitos dos estudantes a ele vinculados.

Esses preconceitos e dificuldades mencionados por estudantes pré-PEC-G dentro e fora da sala de aula, muitas vezes em tom de desabafo, desafiavam-nos para a lida com questões não previstas no currículo de nossa formação em Letras. Essa, inclusive, foi uma das questões levantadas em minha dissertação de mestrado, a partir das análises de entrevistas concedidas pelas professoras que trabalhavam naquele mesmo contexto no ano de 2015 (MIRANDA, 2016). De fato, considerando a heterogeneidade dos sujeitos e dos contextos de trabalho aos quais somos expostos como profs., um currículo para a graduação em Letras dificilmente poderia contemplar todas essas questões. Ainda assim, não posso deixar de refletir sobre o fato de que elas, sendo também parte da formação docente, deveriam ser levantadas desde a nossa graduação para proporcionar discussões, reflexões e práticas que nos possibilitassem ampliar nossos horizontes de formação acadêmica e profissional.

Ao longo de minha própria formação durante a graduação nas duas licenciaturas que fiz – em Língua Espanhola primeiramente (2007-2012) e em Língua Portuguesa na continuidade de estudos (2013-2014) – e, posteriormente, durante meu mestrado, vivenciei diferentes situações que incidiram em minha constituição como professora e pesquisadora. Por um lado, vivi algumas experiências ao longo de minha jornada de fé cristã – que é, a meu ver, base fundamental de minha constituição como ser humano e das escolhas que fiz ao longo da vida, incluindo a escolha de minha profissão e interesses de trabalho e pesquisa – por meio das quais participei de diferentes trabalhos sociais e projetos voluntários dentro e fora do Brasil. Por outro, participei de uma série de disciplinas ao longo de minha trajetória acadêmica, tanto na graduação como na pós-graduação, e tive um profundo envolvimento no trabalho desenvolvido junto ao Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G.

Além do trabalho desenvolvido com o PEC-G, fui professora de português para uma família de refugiados egípcios cujo processo migratório adveio de perseguição religiosa em seu país. Pude também ensinar português à mãe e ao avô de uma família de três meninas sírias, assim como a duas delas, todos vindos ao Brasil devido à atual guerra na Síria. Participei também como professora de português do Programa Mais Médicos para o Brasil³ em seu módulo de acolhimento em quatro de suas edições e trabalhei com o ensino de português para estudantes intercambistas de diferentes nacionalidades na UFMG.

Não foram poucos os desafios que enfrentei como professora em cada um desses contextos de ensino de PLA, tão diversos e peculiares, tão múltiplos e heterogêneos. Cada uma dessas práticas me constitui como professora, cada uma delas atravessa minha identidade como educadora e pesquisadora, cada uma delas me guiou a inúmeras questões que me movem rumo a esta pesquisa, proposta no âmbito da formação de professores de PLA. E é pelo anseio de continuar questionando, discutindo e refletindo sobre minha própria formação e a formação daqueles/as que se dispõem a ensinar PLA que proponho este trabalho investigativo.

Tendo iniciado meu doutorado no primeiro semestre de 2017 e engajada com os questionamentos e interesses de pesquisa até aqui apresentados, soube, ao final daquele ano, que meu orientador ofertaria a disciplina “Estudos temáticos de Linguística Aplicada - Prática de ensino de Português como Língua Adicional” – doravante DISC2018-1 – pela primeira vez na graduação da Faculdade de Letras da UFMG, universidade onde também desenvolvo esta pesquisa. Assim, pedi-lhe autorização para participar da disciplina, apoiando-o como monitora voluntária. Ele aceitou a proposta e me permitiu participar de todo o desenvolvimento da disciplina: em sua organização prévia, nas atividades desenvolvidas ao longo do semestre e no fechamento de atividades e notas. Já na primeira aula, decidi que escreveria um diário reflexivo sobre as experiências vivenciadas no âmbito de minha prática naquele contexto.

³ Como lembram Diniz e Bizon (2019), o Projeto Mais Médicos para o Brasil, vinculado ao Programa Mais Médicos, foi instituído em 2013 e teve como principal objetivo a provisão de médicos para unidades do Sistema Único de Saúde localizadas em regiões brasileiras carentes desses profissionais. Como explicam os autores, o Módulo de Acolhimento e Avaliação Explicar foi um ciclo formativo que deveria ser, obrigatoriamente, cursado pelos médicos estrangeiros, para que pudessem iniciar, ao mesmo tempo, tanto o trabalho no Brasil quanto sua formação continuada, segundo determinado pela Portaria Interministerial MS/MEC nº 1.369. Para mais informações sobre este tema, cf. Diniz e Bizon (2019). Acesso em: 17 fev. 2021.

Além de ser uma disciplina nova, oferecida pela primeira vez naquela faculdade, o curso também tinha características, a meu ver, peculiares. Em primeiro lugar, propunha uma carga horária prática de ensino de PLA. Na Faculdade de Letras da UFMG, não há, até o momento, uma licenciatura específica em PLA⁴. Embora disciplinas sobre o ensino de PLA – e, mais recentemente, também sobre Português como Língua de Acolhimento (PLAc), nomenclatura que também discutirei posteriormente – sejam ofertadas com regularidade, não existiam, até aquele momento, disciplinas com carga-horária prática ou estágios nessa área⁵.

Em segundo lugar, as práticas aconteceram em parceria com o então denominado Núcleo de Línguas Estrangeiras da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), instituído pela Secretaria Municipal de Educação do mesmo município (SMED/BH) e vinculado à Educação Integral. Conforme apresenta o Diário Oficial do Município de Belo Horizonte do dia 20 de fevereiro de 2018, por meio da PORTARIA SMED N°021/2018, o Núcleo de Línguas Estrangeiras instituiu-se “para implementação de ações que visam à oferta de Línguas Estrangeiras Modernas a todos os estudantes da Rede Municipal de Educação, de Língua Portuguesa aos estudantes estrangeiros e de Libras aos estudantes e professores ouvintes.”⁶

No âmbito da oferta de “Língua Portuguesa aos estudantes estrangeiros e aos seus responsáveis também estrangeiros” mencionada na portaria, a então coordenadora do Núcleo de Línguas Estrangeiras – que, neste trabalho, chamarei de Maria –, e meu orientador, professor adjunto da Faculdade de Letras da UFMG e da DISC2018-1, estabeleceram, entre o final de 2017 e o início de 2018, uma parceria. Por meio dela, os estudantes de Letras matriculados na referida disciplina poderiam realizar suas práticas de ensino de PLA atendendo àqueles estudantes e/ou a seus responsáveis estrangeiros

⁴ Até o momento de escrita desta tese, somente três universidades brasileiras oferecem a possibilidade de uma habilitação específica de Licenciatura para ensino de PLA: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e, mais recentemente, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Além destas, posso mencionar também a Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA), que tem licenciatura em português e espanhol como línguas estrangeiras.

⁵ O que se tem mais próximo disso é o estágio não-obrigatório que o estudante pode realizar junto ao Centro de Extensão da Faculdade de Letras (CENEX), que tem como uma de suas ações um curso de línguas tanto para a comunidade interna quanto para a comunidade externa à UFMG. Os cursos são semestrais e o estágio tem duração máxima de 2 anos. Para conhecer mais sobre a trajetória da área de PLA na UFMG, ver Diniz e Dell’Isola (2020).

⁶ O Diário Oficial Municipal de Belo Horizonte (DOM) que estabelece a criação do Núcleo de Línguas Estrangeiras da Rede Municipal de Educação de BH está disponível no link: <<https://bit.ly/3psQOnM>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

nas escolas municipais de Belo Horizonte onde houvesse interesse de participação no projeto proposto pelo núcleo⁷.

Assim, das 60h da disciplina proposta por meu orientador, 30h eram dedicadas ao atendimento de estudantes e/ou de seus responsáveis estrangeiros em escolas municipais de BH que desejassem receber um de nossos graduandos/as para a realização de suas práticas de ensino em PLA. Os/as estudantes de Letras participantes da disciplina, em geral, passavam duas horas por semana atendendo a um ou mais estudantes migrantes ou refugiados em uma escola por eles/elas escolhida entre as opções apresentadas pelo Núcleo de Línguas Estrangeiras, ensinando PLA. As outras duas horas semanais eram dedicadas às aulas teóricas na universidade, recebendo orientações do professor responsável pela disciplina e, algumas vezes, minhas, como monitora.

Acompanhar as práticas desenvolvidas pelos/as estudantes me permitiu ouvir seus questionamentos e observar as dificuldades encontradas por eles/elas ao longo de sua experiência. Essas questões eram compartilhadas tanto em seus diários reflexivos como em seus relatos e comentários nas aulas presenciais na UFMG. Todo esse envolvimento nas atividades que envolveram a organização e o desenvolvimento daquela disciplina me despertou para a relevância daquele contexto de formação de professores e professoras de PLA. Não foram poucas as vezes em que minha formação pareceu insuficiente para lidar com situações apresentadas pelos professores em formação inicial⁸, advindas de sua prática de ensino nas escolas onde atuavam.

Essa vivência abriu espaço para alguns questionamentos meus em meu fazer como professora-pesquisadora: Como ensinar PLA/PLAc para crianças que vivenciaram distintos processos migratórios e que, por vezes, ainda não eram alfabetizadas em português ou mesmo em sua língua materna? Como conciliar as aulas de PLA com o conteúdo que essas crianças e adolescentes já

⁷ Apenas uma das licenciandas matriculadas naquela disciplina desenvolveu suas práticas fora de Belo Horizonte, na cidade de Contagem. Entretanto, ela não é uma das participantes desta pesquisa pois, apesar de manifestar interesse respondendo ao meu primeiro convite, não mais respondeu às demais tentativas de contato.

⁸ Este estranhamento e sensação de insuficiência quanto à minha formação para lidar com as questões trazidas pelos estudantes pode advir, inclusive, da autocobrança por já ter finalizado um mestrado e estar em processo de doutoramento, além de já ter vivenciado uma diversidade de práticas como professora. Contudo, reflito agora, enquanto escrevo, sobre esse desejo ilusório por algum curso ou formação que, de fato, sejam “completos” ou “suficientes” se consideramos a pluralidade de contextos de ensino-aprendizagem de PLA. Não seria esta uma sensação constante dos professores diante do “não saber” ou das questões às quais, como profs., não sabemos responder? Por esta reflexão, agradeço à Profa. Dra. Leina Jucá.

estão estudando com profs. do ensino regular? Como ensinar PLA para crianças considerando que esse público ainda recebe pouca atenção no que diz respeito à formação de professores nas faculdades de Letras? Como elaborar planos de aula e materiais didáticos adequados para tais crianças e adolescentes? Como conciliar as aulas de português com as outras atividades que esses estudantes têm na escola integrada?⁹ Como lidar com as diferentes percepções dos funcionários das escolas quanto à necessidade das aulas de PLA para esses estudantes? Como ensinar PLA para estudantes de diferentes faixas etárias em uma mesma sala de aula? Como encontraríamos respostas para todas essas perguntas que angustiavam os/as profs. em formação inicial ao longo do desenvolvimento de suas práticas enquanto realizavam a DISC2018-1 conosco? Éramos nós, profs. formadores de futuros professores, os responsáveis por trazer respostas a essas perguntas? Ou eram os próprios/as licenciandos/as que deveriam, de forma autônoma e criativa, buscar respostas em sua prática? Ou não deveria ser esse um trabalho conjunto?

Foram perguntas como essas que motivaram minha escolha investigativa. Quando participei, como monitora voluntária da DISC2018-1, não havia elaborado, ainda, um projeto definitivo de pesquisa. Assim, por questões éticas, não poderia gerar registros e analisá-los durante aquele semestre. Voltei-me, então, para o diário reflexivo no qual, como mencionei anteriormente, havia registrado minhas reflexões no decorrer do curso, desde o início das aulas. Alguns desses registros eram escritos também após os atendimentos de monitoria com os licenciandos/as participantes da disciplina e em conversas com meu orientador – também o professor regente naquele contexto – após as aulas, ou, ainda, em reuniões específicas para discutir sobre o desenvolvimento delas.

Finalizada a DISC2018-1, fui convidada a ministrar, no segundo semestre de 2018, uma disciplina semelhante àquela¹⁰. Além disso, propus a criação do Grupo de Estudos e Pesquisa em Português como Língua Adicional,

⁹ Como informado pelo site da Prefeitura de Belo Horizonte, “O Programa Escola Integrada está presente na totalidade das escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Durante o tempo que passam no contraturno escolar, os estudantes realizam atividades diversas que contribuem efetivamente no seu desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural”. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada>. Acesso em: 10 ago. 2018.

¹⁰ Com o programa de Incentivo à Formação Docente (PIFD) da UFMG, mestrandos/as e doutorandos/as selecionados/as por meio de processos e editais internos podem ter a experiência de ministrar disciplinas da graduação, tendo como tutores/as os/as profs. adjuntos/as da faculdade em que se ministram essas disciplinas. Este era o programa ao qual me vinculei para ministrar a DISC2018.2, sob a supervisão de meu orientador.

o GEPPLA, no intuito de continuar as discussões com os/as licenciandos/as que haviam realizado a DISC2018-1 e de abrir aquela oportunidade de prática e estudos em PLA para outros/as graduandos/as e pós-graduandos/as da Faculdade de Letras da UFMG que se interessassem pela temática. Assim também, o início do GEPPLA nos proporcionou a possibilidade de ampliar o atendimento nas escolas junto ao Núcleo de Línguas Estrangeiras da RME/BH, mantendo, assim, a parceria previamente estabelecida entre as duas instituições. Propus aos/às participantes encontros quinzenais para a discussão de trabalhos já publicados sobre o tema e o desenvolvimento de materiais didáticos. Do mesmo modo, desejava fomentar reflexões sobre as práticas realizadas por eles e incentivar novas propostas de pesquisas que surgissem de nosso trabalho em conjunto.

As novas oportunidades de vivenciar experiências semelhantes àquelas de que participamos na DISC2018-1 me permitiram vislumbrar a possibilidade de elaborar uma pesquisa de doutorado que reunisse os meus interesses advindos de meu trabalho até então e, assim também, o contexto de formação de futuros professores, graduandos e pós-graduandos vinculados à Faculdade de Letras, sobretudo aqueles/as envolvidos/as na disciplina que seria ministrada no segundo semestre daquele mesmo ano, doravante denominada DISC2018-2.

E é nessa direção que, considerando o processo vivenciado ao longo de minhas práticas no estágio docente ministrando a disciplina DISC2018-2 e os registros gerados ao longo desta por meio de diários reflexivos escritos tanto pelos estudantes participantes como por esta professora-pesquisadora, apresento meus objetivos e perguntas de pesquisa.

O **objetivo geral** deste trabalho é analisar o processo de formação de três licenciandas em Letras e duas pós-graduandas em Linguística Aplicada – dentre elas, esta professora-pesquisadora – ao longo da disciplina DISC2018-2, com vistas a subsidiar a estruturação de cursos de formação inicial de professores de PLAc no contexto de ensino a migrantes matriculados na Educação Básica brasileira. Para isso, proponho as seguintes **perguntas de pesquisa**:

1. **O que as participantes da pesquisa narram sobre sua experiência formativa nas práticas de ensino de PLAc realizadas ao longo da disciplina DISC2018-2? E como elas narram essas experiências?**
2. **Que subsídios para cursos e disciplinas de formação docente voltadas ao ensino de PLAc a migrantes e refugiados/as matriculados/as no ensino básico emergem das narrativas analisadas nesta tese?**

Desse modo, sigo os passos de pesquisadoras como Bizon (2013), López (2016), Neves (2018) e Camargo (2019) – para mencionar alguns dos trabalhos que exerceram fundamental influência sobre esta pesquisa – no intento de trabalhar em prol de uma minimização de lacunas vigentes no ensino e na pesquisa em PLAc. Nesse sentido, por meio do tema, da fundamentação e da metodologia adotados nesta investigação, busco visibilizar as narrativas de professoras e futuras professoras¹¹ de PLAc ao longo de suas práticas de ensino desenvolvidas no âmbito da DISC2018-2. Acredito que as análises dessas narrativas poderão contribuir para subsidiar cursos e disciplinas de formação de professores para a atuação no contexto específico de ensino-aprendizagem de PLAc para crianças e adolescentes migrantes matriculados no sistema brasileiro de ensino. Assim também, acredito que poderão contribuir para outras iniciativas que visem à formação de professores de outras áreas do conhecimento que tenham em suas salas de aula estudantes migrantes, visibilizando não somente suas necessidades e especificidades de ensino, mas também suas possíveis contribuições para o desenvolvimento de seus colegas, dos professores e da escola em que estudam.

Os **objetivos específicos** da pesquisa são os seguintes:

- a) compreender, por meio dos diários dialogados escritos pelas participantes da pesquisa, que aspectos do processo de ensino-aprendizagem de PLAc são destacados em suas narrativas referentes às práticas de ensino realizadas ao longo da DISC2018-2;
- b) propor, a partir de meu diário reflexivo escrito ao longo de minha atuação como professora-formadora de professores de PLAc na DISC2018-2, práticas e

¹¹ Entre as participantes, algumas já eram professoras no contexto de PLAc, como é o meu caso, e outras não, apesar de serem professoras de outras línguas como espanhol e inglês, por exemplo.

atividades para cursos e disciplinas de formação de professores de PLAc no contexto de escolas brasileiras;

c) fazer um levantamento, por meio dos questionários autoavaliativos preenchidos pelas professoras-graduandas ao final da DISC2018-2, do que elas narram de sua experiência formativa no decorrer da disciplina, a fim de visibilizar seu olhar sobre o tipo de formação proposta por esta professora-pesquisadora.

A relevância deste trabalho se justifica pela necessidade, cada vez maior, de se refletir sobre os tão diversos e desafiadores contextos em que profs. de PLA atuam – especificamente, os relativos aos movimentos migratórios internacionais –, que demandam saberes construídos a partir de um profundo diálogo entre teoria e prática. Ademais, a pesquisa focaliza uma iniciativa inovadora, visto que a iniciativa firmada entre a Faculdade de Letras da UFMG – por meio de um de seus professores efetivos – e o Núcleo de Línguas Estrangeiras da RME/BH – por meio da então coordenadora do Núcleo – era, à época, ao que nos consta, uma das poucas desse tipo em todo o país, apontando para a possibilidade de colaboração entre as universidades públicas brasileiras e as secretarias municipais de educação para atender a estudantes migrantes e refugiados/as. Esses/as estudantes, participantes de distintos processos migratórios, chegam às salas de aula das escolas brasileiras e, por diversas vezes, são expostos a situações complicadas por não receberem atenção e atendimento devidos em seu processo de aprendizagem da língua portuguesa e terem suas histórias, muitas vezes, reduzidas a uma história única^{12 13}.

Como apontam Amado (2013), Miranda e López (2019) e Camargo (2019) –, muitas demandas pelo ensino de PLA nesses contextos, sobretudo aqueles em que os indivíduos vêm por meio de processos migratórios de crise (LÓPEZ, 2016; CAMARGO, 2019), são atendidas por ações de voluntariado que, apesar de serem empreendidas com boas intenções, frequentemente são realizadas por pessoas sem nenhuma formação na área. Essa situação pode acarretar uma

¹² Referência à palestra de Chimamanda Ngozi Adichie, proferida em uma conferência do TED Talks e intitulada “The danger of a single story” (O perigo de uma história única, em sua tradução para o português). A palestra está disponível em: <<http://bit.ly/3atMkJe>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

¹³ Em alguns casos, por falta de orientação sobre as peculiaridades de alguns contextos de ensino, profs., ainda que bem-intencionados/as, cometem erros graves e prejudiciais ao desenvolvimento e adaptação dos estudantes migrantes que chegam às suas salas de aulas. Um exemplo disso fica claro na reportagem intitulada “Autista não: imigrante”, do dia 19 de março de 2017, disponível em: <<http://bit.ly/3bgRqrq>>. Acesso em: 25 jul. 2018. Os trabalhos de Neves (2018) e Diniz e Neves (2019) também trazem importantes contribuições nessa mesma direção.

série de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem desses alunos migrantes ou refugiados/as. Como salienta Amado,

ainda que o papel de voluntários não docentes ministrando português para os refugiados seja essencial em caráter emergencial, é inconcebível que um país que possui mais de 400 cursos de Letras e que forma cerca de 31000 professores por ano (PAIVA, 2005) não possa criar um programa que contrate professores, mesmo que sem formação inicial em PLE visto ser este um outro problema de currículo nos cursos de Letras, para o ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes trabalhadores transplantados e refugiados (AMADO, 2013, s.p.).

Assim, faz-se necessário refletir sobre a formação de profs. de PLAc. Para tanto, desejo que a trajetória investigativa empreendida neste trabalho se una às de outras pesquisas que vêm buscando compreender o contexto de ensino-aprendizagem do PLAc e a formação de profs. que atuam ou atuarão nesse âmbito.

Dando continuação a esta tese, apresento a contextualização desta pesquisa no capítulo 1, que é seguido pelos meus percursos teórico-metodológicos, que constituem o capítulo 2 deste trabalho. No capítulo 3, apresento as análises de registros realizadas em minha investigação e finalizo a tese com as minhas considerações finais.

CAPÍTULO 1

Seguindo a jornada: contextualização da pesquisa

*“O caminho muda, e muda o caminhante
É um caminho incerto, não o caminho errado.
Eu, caminhante, quero o trajeto terminado
Mas no caminho, mais importa o durante.”*

(Estevão Queiroga, *A Partida e o Norte*, 2016)

É comum observar, em diferentes discursos – nas grandes mídias, em conversas cotidianas e até mesmo em espaços acadêmicos –, algumas confusões em relação a termos como *imigrantes* e *refugiados*. O fato é que muitas pessoas e mesmo instituições importantes na sociedade desconhecem – ou invisibilizam em seus discursos (DINIZ e BIZON, 2015; LÓPEZ, 2016; CAMARGO, 2019) – como podem ser diversas as trajetórias migratórias dos migrantes. Nesse sentido, desconsidera-se também como são distintos os efeitos que essas trajetórias têm na vida daqueles que as empreendem, seja por desejo, por necessidade ou forçadamente. Por esse motivo, dedico-me, nesta seção, a apresentar algumas definições de termos que, vez ou outra, aparecerão nas próximas páginas desta tese, a fim de que, desde o início, o leitor saiba a partir de que perspectiva os utilizamos.

1.1 Migrante, imigrante, emigrante, refugiado, estrangeiro: o que diferencia esses termos?

Em um artigo disponível na página web do Museu de Imigração de São Paulo¹⁴, uma das cidades brasileiras pioneiras em ações direcionadas ao acolhimento de migrantes no Brasil (BIZON; CAMARGO, 2018), apresenta-se uma definição para os termos que intitulam esta seção. Como salienta a publicação, as escolhas quanto aos usos desses termos oferecem “enquadramentos” diversos, que impactam o modo como compreendemos as

¹⁴ Disponível em: <<https://bit.ly/3u0LXgO>>. Acesso em: 13 dez. 2020.

histórias daqueles que representamos em nosso discurso pelo uso dessas palavras.

Palavras oferecem enquadramentos, pontos de vista, focos de atenção. No caso aqui tratado, elas nos aproximam das várias facetas envolvidas no deslocamento: algumas delas chamam nossa atenção para o cruzamento de determinadas fronteiras, outras nos levarão a considerar a condição das famílias que permanecem, outras, nos atentarão à necessidade de proteção de algumas pessoas. Vistas desse modo, determinadas palavras oferecem determinados enquadramentos e caminhos para adentrar ao mundo do deslocamento (MUSEU DA IMIGRAÇÃO DE SÃO PAULO, 2019, n.p.).

Assim, faz-se necessária uma compreensão dos efeitos de sentido produzidos por esses diferentes termos, a fim de que a escolha por uma ou outra palavra contribua para a visibilização da multiplicidade de processos migratórios. Para tanto, elaborei o quadro a seguir, com base no referido texto disponível no Museu da Imigração de São Paulo.

Quadro 1 - Definições dos termos *migrante, imigrante, emigrante, refugiado, estrangeiro*

Imigrante	A etimologia da palavra “imigrante” aponta para a junção entre “migrare”, do latim, que significa “mudar de residência/condição”, e do prefixo “in”, que significa “para dentro”. Quando se fala em “imigrantes”, chama-se a atenção para aqueles que adentraram um território e permaneceram nele. Vale ressaltar que “na atual configuração geopolítica, em que os territórios são divididos por fronteiras nacionais, imigrar geralmente refere-se à entrada de uma pessoa a um determinado país e sua instalação. Para entrar em um país, porém, essa mesma pessoa teve que sair de outro” (MUSEU DA IMIGRAÇÃO DE SÃO PAULO, 2019, n.p.). Nesse sentido, utilizar o termo “imigrante” em contraposição ao termo “emigrante” é assumir a perspectiva do país de chegada, onde houve a entrada e a permanência daquela pessoa.
Emigrante	“Todo imigrante no país de destino é um emigrante no país de origem” (MUSEU DA IMIGRAÇÃO DE SÃO PAULO, 2019, n.p.). Quando se utiliza o termo “emigrante” – a junção do mesmo verbo “migrare”, do latim, ao prefixo “e” (ou “ex”), que significa “movimento para fora” –, fala-se a partir da perspectiva do país de origem. No Brasil, por exemplo, houve uma intensificação da emigração internacional entre as décadas de 1980 e 1990, impulsionada por uma recessão econômica iniciada no país

	<p>em 1980, que levou muitos brasileiros a buscarem melhores condições de vida em destinos como Estados Unidos, Japão, Paraguai, Itália, Alemanha, Portugal e Uruguai. Portanto, quando se utiliza o termo “emigrante”, foca-se na entrada e permanência de uma pessoa em um país que não o seu de origem, falando a partir do ponto de vista deste último.</p>
<p>Migrante</p>	<p>Os termos “imigrante” e “emigrante” costumam dizer a partir da perspectiva de um <i>lugar</i>: o de chegada ou o de partida. Como destacado no mencionado artigo, era comum o uso do termo “migrante” para se referir às pessoas que se deslocassem em um espaço ainda restrito a um território nacional. Nessa concepção, fazia-se alusão a movimentos nacionais, representados pelo termo “migrantes internos”. Contudo, recentes mudanças de paradigma no âmbito da migração representaram também uma ressignificação do termo “migrante”. Nessa nova configuração, “ressalta-se o reconhecimento do migrante enquanto sujeito de direitos, não o definindo a partir de se esse ‘sai’ [de] ou ‘entra’ [em] determinado território nacional (imigração ou emigração) ou mesmo se permanece nele. Trata-se, nesse sentido, de focar principalmente a migração enquanto fenômeno humano, que necessariamente atravessa os diferentes territórios nacionais, envolvendo diversos atores e processos transnacionais” (MUSEU DA IMIGRAÇÃO DE SÃO PAULO, 2019, n.p.). A utilização do termo “migrante” a partir do novo paradigma é presente, por exemplo, em nomes de organizações intergovernamentais – tal como a Organização Internacional para as Migrações (OIM) – ou documentos internacionais – como o acordo firmado na Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias (1990) ou na atual Lei de Migração brasileira (2017).</p>
<p>Estrangeiro</p>	<p>O trabalho de Resende (2013) explica que a palavra “estrangeiro” chega ao português por meio do termo francês “étranger” que, por sua vez, deriva do termo latim “extranêus”, significando “o que é de fora”, “estranho”, e que se contrapõe a “nacional”. Dessa forma, como destacado no artigo do Museu da Imigração de São Paulo (2019, n.p.), “o termo ‘estrangeiro’ chama atenção para a presença de pessoas alheias ao território nacional”.</p>
<p>Refugiado</p>	<p>“O termo refugiado se refere a um status de caráter internacional, chamando a atenção principalmente para a proteção requerida pela situação que gerou determinado deslocamento” (<i>ibidem</i>, 2019, n.p.). O Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR) estabelece que refugiadas “são pessoas que estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um</p>

determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados”¹⁵. Segundo informações do site do ACNUR¹⁶, o maior número de refugiados do mundo na atualidade provém da Síria – cerca de 824.400 pessoas que precisam e conseguem fugir da guerra que assola o país desde 2011. Além disso, a África Subsaariana passa por diferentes crises que geram também novos deslocamentos. Segundo esse mesmo órgão internacional, por volta de 737.400 pessoas precisaram abandonar o Sudão do Sul para sobreviverem à grave crise humanitária no país que recrudescer em 2016. Aos refugiados advindos desses países se somam também aqueles originários do Burundi, do Iraque, da Nigéria, da Eritreia, do Afeganistão e, na América Latina, da Venezuela principalmente.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de publicações do Museu da Imigração de São Paulo, do ACNUR e do artigo de Resende (2013).

Com base nessas definições iniciais, acredito serem importantes algumas discussões para justificar, nesta tese, minha opção pelo termo “migrante” para me referir àquele/àquela que realiza um movimento migratório, qualquer que seja ele, aí excluído o refúgio, segundo a definição do ACNUR.

Primeiramente, como fica evidenciado no Quadro 1, o termo “migrante”, enxergado a partir dos atuais paradigmas migratórios, contribui para uma visão dos movimentos migratórios como fundamentais ao ser humano desde a sua mais remota existência. Ademais, ao optar por utilizar, neste trabalho, o termo “migrante” em detrimento de “imigrante” ou “emigrante”, passo a me identificar menos com a perspectiva do país de chegada ou do país de origem para focalizar aqueles que se movimentam em relação àqueles que também são atravessados pelos efeitos desses deslocamentos, como, por exemplo, a sociedade do país de chegada.

Finalmente, procuro me alinhar aos novos paradigmas migratórios, ainda (sempre?) em construção enquanto os seres humanos seguem suas movimentações e deslocamentos pelo globo, impulsionados pelas mais variadas causas. Assim, como o evidente deslocamento, no caso brasileiro, do Estatuto do *Estrangeiro*, de 1980 – Lei 6.815/1980 –, para a Lei da *Migração* de 2017 – Lei 13.445/2017 –, busco caminhar também adiante, procurando enxergar o migrante não como o “de fora” ou o “estranho”, mas como “sujeito de direitos”.

¹⁵ Informações disponíveis em: <<http://bit.ly/3aOCCj4>>. Acesso em: 17 dez. 2020.

¹⁶ Idem.

De fato, o Estatuto do Estrangeiro de 1980 e a Lei da Migração de 2017 (NLM) se filiam a diferentes paradigmas. O primeiro insere-se, como apontam Amaral e Costa (2017), “na lógica da ‘segurança nacional’ do período em que foi elaborado” (*ibidem*, p. 215). Nesse sentido, reforçava um discurso de securitização das políticas migratórias, recrudescido a partir dos atentados terroristas de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos, e em 2004 e 2005 em Londres e em Madri (AMARAL; COSTA, 2017). Como explicam os autores, no que concerne ao direito das migrações, trabalha-se a mesma separação proposta no direito penal, que estabelece as categorias de “cidadãos” e “inimigos”, sendo estes últimos considerados incapazes de seguir as regras da sociedade, devendo ser, portanto, excluídos.

Seguindo lógica similar, o direito das migrações, por vezes, toma como referencial o/a “cidadão/ã” sendo este/a o/a “nacional”, ou o/a “cidadão/ã do Estado”, em contraposição a esse “outro”, aquele/a a quem a “cidadania” pode ser, por escolha do Estado, atribuída ou negada. Sob essa perspectiva, acontece a adoção de uma política que criminaliza a migração irregular, por exemplo, o que contribui para categorizar migrantes indocumentados/as como “ilegais”, reforçando sua segregação social à medida que são relacionados/as com a criminalidade (ilegalidade) (AMARAL; COSTA, 2017). Amaral e Costa (*ibidem*) concordam com Farena (2012) no sentido de conceberem essa “ilegalização” dos/das migrantes como uma violação de

dois princípios fundamentais previstos na Declaração Universal de Direitos Humanos: o art. VI, que prevê o direito de toda pessoa ser, em todos os lugares, reconhecida como pessoa e o art. VII, que prevê o devido processo legal, uma vez que estes imigrantes são classificados como ilegais sem que haja qualquer declaração judicial neste sentido (AMARAL; COSTA, 2017, p. 211).

Por outro lado, a NLM constitui-se sob outro paradigma na medida em que apresenta a não criminalização das migrações como política migratória brasileira (*ibidem*, 2017). Como destacam Amaral e Costa (*ibidem*), essa lei teve como um de seus objetivos que a política migratória brasileira estivesse em concordância com a Constituição de 1988. Os autores também afirmam que, com a NLM, o Brasil seguiu na contramão de uma tendência atual de criminalização das migrações, como vem sendo observado na Europa e nos Estados Unidos.

Comparemos brevemente algumas das disposições desses documentos para visualizar essa mudança de paradigma. Os três primeiros artigos da Lei nº 6.815/1990, conhecida como Estatuto do Estrangeiro, dispõem o seguinte¹⁷:

Art. 1º *Em tempo de paz, qualquer estrangeiro poderá, satisfeitas as condições desta Lei, entrar e permanecer no Brasil e dele sair, resguardados os interesses nacionais.*

TÍTULO I - Da Aplicação

Art. 2º *Na aplicação desta Lei, atender-se-á precipuamente à segurança nacional, à organização institucional, aos interesses políticos, sócio-econômicos e culturais do Brasil, bem assim à defesa do trabalhador nacional.*

Art. 3º *A concessão do visto, a sua prorrogação ou transformação ficarão sempre condicionadas aos interesses nacionais (BRASIL, 1980. Grifos meus.).*

É possível observar a contraposição entre “estrangeiro” e “nacional”, de modo que os “direitos” e a “proteção” deste último são resguardados em detrimento dos direitos e proteção do primeiro. A entrada do/a *estrangeiro/a* não está condicionada à sua situação migratória ou às possíveis necessidades que pode ter, pois, na verdade, ele/ela não é focalizado/a como *sujeito de direitos*, mas como aquele/a cuja entrada no país só deve ser permitida à medida que atenda aos “interesses políticos, sócio-econômicos e culturais do Brasil”. Do mesmo modo, menciona-se a “defesa do trabalhador nacional”, em uma perspectiva que reforça a visão do *estrangeiro* como “ameaça” ao cidadão nacional, como argumentam Amaral e Costa (2017).

Observemos, por outro lado, os três primeiros artigos da NLM de 2017:

Art. 1º *Esta Lei dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante. [...]*

Art. 2º *Esta Lei não prejudica a aplicação de normas internas e internacionais específicas sobre refugiados, asilados, agentes e pessoal diplomático ou consular, funcionários de organização internacional e seus familiares.*

Seção II Dos Princípios e das Garantias

¹⁷ Disponível em: <<https://bit.ly/3a7xXdn>>. Acesso em: 18 dez. 2020.

Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes:

I - *universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos;*

II - *repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação;*

III - *não criminalização da migração;*

IV - *não discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional;*

V - *promoção de entrada regular e de regularização documental;*

VI - *acolhida humanitária;*

VII - *desenvolvimento econômico, turístico, social, cultural, esportivo, científico e tecnológico do Brasil;*

VIII - *garantia do direito à reunião familiar;*

IX - *igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares;*

X - *inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas;*

XI - *acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;*

XII - *promoção e difusão de direitos, liberdades, garantias e obrigações do migrante;*

XIII - *diálogo social na formulação, na execução e na avaliação de políticas migratórias e promoção da participação cidadã do migrante; [...] (BRASIL, 2017).*

Diferentemente do que lemos nos primeiros artigos do Estatuto do Estrangeiro, de 1980 - em que *nacional* e *estrangeiro* são insistentemente contrapostos -, na NLM de 2017, os primeiros artigos focalizam *migrante* como *sujeito de direitos e de deveres*, assim como qualquer *cidadão nacional* de acordo com a Constituição Federal brasileira de 1988. Note-se a mudança de uso do termo *estrangeiro* para a escolha do termo *migrante*, considerando as definições apresentadas no Quadro 1. Além disso, o termo “direito” relacionado ao *migrante* ganha destaque na Lei de 2017, que aponta, já em seu início, uma série de garantias e princípios regentes da política migratória brasileira.

Também podemos observar, já nos primeiros artigos da NLM, a responsabilização do Brasil, país de chegada, pelo desenvolvimento de políticas públicas que garantam os direitos dos migrantes recebidos. Ademais, parece haver um reconhecimento do migrante não como o sujeito da falta (LÓPEZ, 2016, 2019; DINIZ e NEVES, 2018) e nem como “ameaça” ao *nacional*, mas como alguém capaz de, assistido em seus direitos, contribuir para o “desenvolvimento

econômico, turístico, social, cultural, esportivo, científico e tecnológico do Brasil”, como expresso no inciso VII do Artigo 3º da Lei de Migração de 2017.

Assim, é possível afirmar que o Estatuto do Estrangeiro de 1980 se insere “na lógica da ‘segurança nacional’ do período em que foi elaborado (1980)” (AMARAL; COSTA, 2017, p. 215), enquanto a NLM aponta para “a não-criminalização das migrações como princípio da política migratória” do Brasil (*ibidem*, p. 219).

Contudo, parece-me importante salientar que “nem tudo são flores” na NLM Brasileira. Como aponta Camargo (2019), ainda que ela represente avanços na busca por direitos igualitários entre nacionais e migrantes na medida em que se baseia nos Direitos Humanos e sinaliza um encorajamento para a regularização migratória, recebeu vetos pelo então presidente Michel Temer¹⁸. Esses vetos, como analisa a autora, abrem espaço para que a nova lei possa ser interpretada “por um viés ancorado nas políticas *fencing* e *gatekeeping*”¹⁹. Nesse sentido, destaca que

Embora a elaboração da NLM com a participação da sociedade civil tenha sido um avanço para a promoção da reterritorialização mais digna aos migrantes, não podemos considerá-la uma vitória devido à sua dependência de uma regulamentação que deverá interpretá-la e condicionar as formas como ela será posta em prática (CAMARGO, 2019, p. 139).

Ainda é preciso acompanhar, na atualidade, o desenvolvimento de políticas de acolhimento a migrantes e refugiados no Brasil, visto que muitas são as conjunturas que perpassam a real execução (ou não) do que se estabelece nos documentos oficiais (como as complexas situações enfrentadas por essa população durante a pandemia do coronavírus desde 2020). Na próxima seção, passo à contextualização dos movimentos migratórios no Brasil e no mundo a fim de que sigamos discutindo essa temática que atravessa, de diferentes formas, esta pesquisa.

¹⁸ Michel Temer foi presidente do Brasil entre 31 de agosto de 2016 e 31 de dezembro de 2018.

¹⁹ A autora explica que políticas *fencing* são aquelas por meio das quais migrantes são impedidos/as, de forma ostensiva, de ingressar no país – por meio de medidas de controle de fronteiras, seja pela construção de muros, cercas, ou por prisões e expulsões de migrantes –, enquanto as políticas *gatekeeping* são aquelas que restringem o acesso dos migrantes a direitos sociais e/ou políticos (Cf. CAMARGO, 2019, p. 130-131).

1.2 Breve histórico sobre os movimentos migratórios para o Brasil

Como destacam Patarra e Duval (2011), a história migratória no Brasil é iniciada pela chegada – ou, em minha perspectiva, em consonância com os autores, invasão – dos portugueses em seu empreendimento colonizador. Em seu objetivo de se apropriarem dessa terra, estabeleceram um movimento exploratório que, posteriormente, gerou novas mobilidades migratórias, também marcadas pela violência. O desumano tráfico de pessoas obrigou cerca de quatro milhões de africanos escravizados a ingressarem na então colônia de Portugal de 1535 até 1850. Patarra e Duval (2011) destacam que esse movimento migratório forçado “cunhou a sociedade escravocrata que marca a sociedade brasileira, deixando profundos e importantes traços em sua cultura posterior à abolição, em 1888” (*ibidem*, p. 65).

Já Figueiredo e Zanelatto (2017) apontam que o Brasil teve sua característica como país imigrantista consolidada em 1822, após sua independência de Portugal. Contudo, como destacam os autores, é em meados de 1870 que um grande contingente de migrantes de diferentes países – Portugal, Itália, Espanha, Alemanha, Japão – ingressam no Brasil e ocupam a parte do território que não fora colonizada. Com a abolição da escravidão e a proibição do tráfico negreiro, há uma intensificação dos processos de migração para o Brasil, a fim de se substituir a mão de obra escrava (*ibidem*, p. 78) e embranquecer a população brasileira. Nessa mesma direção, no período do Brasil como república, o país passa a estimular a entrada de migrantes a fim de fomentar um desenvolvimento econômico do país (FIGUEIREDO; ZANELATTO, 2017). Dessa forma, a partir da segunda metade do século XIX e já em meados do século XX, o território brasileiro começa a receber milhares de migrantes, principalmente originários da Europa, em busca de novas oportunidades econômicas em terras brasileiras.

Nas décadas de 1980 e 1990, como relembram Figueiredo e Zanelatto (2017), o Brasil passou por graves problemas econômicos. De fato, dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)²⁰ demonstram que os anos 80 no Brasil foram marcados por uma crise econômica no país, que, à época, fazia a transição da ditadura militar (1964-1985) para a volta à democracia. Como

²⁰ Disponível em: <<http://bit.ly/3q4DA1o>>. Acesso em: 28 nov. 2020.

destaca Marangoni (2012), para muitos, os anos 80 ficaram conhecidos como “a década perdida”, no que diz respeito à economia:

Das taxas de crescimento do PIB à aceleração da inflação, passando pela produção industrial, poder de compra dos salários, nível de emprego, balanço de pagamentos e inúmeros outros indicadores, o resultado do período é medíocre. No Brasil, a desaceleração representou uma queda vertiginosa nas médias históricas de crescimento dos cinquenta anos anteriores (MARANGONI, 2012, n.p.).

Nesse cenário, como analisam Figueiredo e Zanelatto (2017), houve uma inversão quanto ao fluxo migratório no Brasil, visto que, entre os anos de 1980 e 1990, milhares de brasileiros partiram de seu país de origem para encontrar melhores condições de vida em outras nações.

Já no século XXI, o Brasil se tornou novamente destino de muitos migrantes (PARRATA; DUVAL, 2011), devido a acontecimentos como os seguintes:

- a crise financeira internacional de 2008, que procedeu à falência do tradicional banco de investimentos dos EUA, o Lehman Brothers. Por meio de uma espécie de “efeito dominó”, a crise imobiliária nos EUA levou à falência também outras grandes instituições financeiras, e contribuiu para que as bolsas de valores ao redor do mundo entrassem em colapso, enfraquecendo a economia de diversos países, principalmente os países europeus da zona do euro²¹;
- os atentados aos Estados Unidos em 11 de setembro de 2001, assumidos pela organização islâmica al-Qaeda, deixando uma onda de terror e insegurança não só nos EUA, mas ao redor do mundo. Com isso, muitos buscaram como destino países fora do que frequentemente foi categorizado como “zona de terrorismo”: EUA e alguns países europeus;
- os conflitos iniciados em 2011, relacionados ao fenômeno conhecido como a Primavera Árabe, que causou insurreições e revoltas no Oriente Médio e no Norte da África, com destaques para as guerras civis na Líbia, no Iêmen e na Síria (JOFFÉ, 2011);

²¹ Algumas das informações contidas aqui foram retiradas principalmente do site <<https://www.politize.com.br/crise-financeira-de-2008/>>. Acesso em: 28 de nov. 2020.

- os desastres ambientais, como o terremoto no Haiti em 2010, que devastou o país, deixando cerca de 300 mil mortos e 300 mil feridos²²;
- a crise político-econômica na Venezuela desde meados de 2013, que resultou na migração de muitos venezuelanos para outros países, incluindo o Brasil²³.

Todos esses acontecimentos tiveram considerável impacto no que passou a ser categorizado, frequentemente, como uma grande *crise migratória*. Segundo dados apresentados por uma reportagem do site das Nações Unidas²⁴ – baseada no relatório “International Migrant Stock 2019”²⁵, organizado pelo Departamento de Economia e Assuntos Sociais das Nações Unidas –, o número de migrantes ao redor do globo chegou a ser estimado em 272 milhões de pessoas em 2019, o que resultou em um aumento de 51 milhões de pessoas desde 2010. Como sinaliza a reportagem, os migrantes representam 3,5% da população global, em comparação com 2,8% no ano de 2000.

Os deslocamentos forçados através das fronteiras internacionais também seguem aumentando. Segundo essa mesma reportagem, entre 2010 e 2017, o número global de refugiados e requerentes de refúgio e de asilo aumentou cerca de 13 milhões, representando quase um quarto do aumento acumulado de todos os migrantes internacionais. As mulheres representaram, em 2019, um pouco menos da metade de todos os migrantes internacionais, estando a proporção maior localizada na América do Norte (52%) e na Europa (51%), e a menor na África Subsaariana (47%) e no Norte da África e Ásia Ocidental (36%).

O relatório mencionado também aponta que, em termos de idade, um em cada sete migrantes internacionais tem menos de 20 anos. Em 2019, o conjunto de dados levantados pela Organização das Nações Unidas (ONU) mostrou que 38 milhões de migrantes internacionais, o equivalente a 14% da população

²² Informações retiradas de uma matéria publicada pela Agência Brasil EBC. Disponível em: <<https://bit.ly/terremotohaitiebc>>. Acesso em: 28 nov. 2020.

²³ Segundo dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, o ACNUR, “o fluxo de venezuelanos e venezuelanas é o maior êxodo da história recente da América Latina e a ONU estima que mais de 4,7 milhões de pessoas já deixaram seu país de origem. As autoridades brasileiras estimam que cerca de 264 mil venezuelanos vivem atualmente no país. Uma média de 500 venezuelanos continua a atravessar fronteira com o Brasil todos os dias, principalmente para o estado de Roraima.” Disponível em: <<https://bit.ly/3q4klWh>>. Acesso em: 28 de nov. 2020.

²⁴ Disponível em: <<https://bit.ly/3mHQ7oW>>. Acesso em: 10 dez. 2020

²⁵ Disponível em: <<http://bit.ly/37B9zj1>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

migrante global, tinham menos de 20 anos de idade. A África Subsaariana hospedou a maior proporção de jovens entre todos os migrantes internacionais (27%), seguida pela América Latina e Caribe, e o Norte da África e Ásia Ocidental (cerca de 22% cada).

Sendo esta pesquisa desenvolvida no Brasil e tendo ela como foco a formação de professoras que realizaram práticas de ensino de português para migrantes em escolas municipais de Belo Horizonte, dedicar-me-ei, nos próximos parágrafos, a focalizar informações relativas à migração no contexto brasileiro e, posteriormente, no contexto de Minas Gerais, principalmente, de Belo Horizonte.

Como mencionamos em seção anterior, a nova Lei de Migração, de 2017, a despeito de certas controvérsias, abriu espaços para mudança de paradigma, na medida que revogou o Estatuto do Estrangeiro – assentado na contraposição entre *nacional* e *estrangeiro* e firmado em uma política de securitização do nacional – e possibilitou, discursiva e juridicamente no texto na NLM, possibilidades para um olhar para os migrantes no Brasil na perspectiva dos direitos humanos. A partir dela, ampliou-se o acesso a vistos temporários aos migrantes e a tratamentos de saúde e outras medidas de acolhimento humanitário, ainda que isto nem sempre se dê de forma tão simples e ágil em termos práticos, como discutem Baeninger (2018), Bizon e Camargo (2018) e Camargo (2019).

O Brasil é um dos atuais destinos das chamadas migrações Sul-Sul que, como explica Baeninger (2018a), são aquelas que acontecem “entre e em direção aos países da América Latina” (*ibidem*, p. 13), incluindo as que advêm do continente africano, e que se intensificaram principalmente na última década. Essas migrações, das mais variadas modalidades, “constroem o mosaico das tendências de deslocamentos de população na contemporaneidade” (BAENINGER, 2018a, p. 13) e sinalizam que os diferentes contingentes de migrantes têm distintas especificidades e necessidades que precisam ser contempladas se visamos a um “acesso e exercício pleno de seus direitos humanos” (*idem*, 2018b, p. 18).

A autora assinala que a Declaração de Cartagena de 1984, a qual permitiu a expansão da definição do termo refugiado estabelecido na Convenção

da ONU em 1951²⁶, colocou a América Latina em posição de destaque no cenário global, indicando o potencial dessa região – e do Brasil em particular – para participar de forma efetiva no debate do acolhimento do refúgio no mundo.

Como salienta Baeninger (2018b),

A complexidade dos processos [migratórios] extrapola a dualidade e dicotomia entre deslocamentos ‘forçados, econômicos e voluntários’, assim como a emergência de novas questões como os refugiados ambientais. Assim, na diversidade e heterogeneidade de processos migratórios não é possível assumir categorizações tão fechadas e com perspectivas protetivas tão díspares, principalmente quando temos uma série de situações comuns que devem ser protegidas da mesma forma (BAENINGER, 2018b, p. 18).

A complexidade e a heterogeneidade dos processos migratórios mencionadas pela autora ficam evidentes para aqueles que, como eu, se dedicam ao ensino de português em diferentes contextos. Ao longo de meu trabalho nos últimos dez anos, como mencionei na apresentação desta tese, atuei no ensino de português a diferentes públicos: migrantes que vieram ao Brasil para realização de seus mestrados ou doutorados em universidades brasileiras; outros que vieram a este país por meio do PEC-G; uma família que veio para o Brasil fugindo da guerra da Síria e foi reconhecida no país como em situação de refúgio; outra família que veio do Egito para escapar à perseguição religiosa que sofria, mas que, ao chegar ao Brasil, preferiu não solicitar a condição de refúgio por temer ser impedida de, futuramente, voltar ao Egito; outra família colombiana que veio a este país em busca de melhores condições de trabalho; entre muitas outras vidas e histórias de aprendizagem de português que atravessaram a minha carreira como docente de PLA.

Tendo, nesta seção, contextualizado, brevemente, os processos migratórios no Brasil e no restante do mundo, foco, na próxima, a migração de adolescentes e crianças para o Brasil, considerando informações obtidas a partir de diferentes instituições quanto à sua relação com a escola e o Ensino Básico. Estando esta pesquisa direcionada à formação de professoras que trabalharam no ensino de PLAc em escolas municipais de Belo Horizonte, faz-se necessário compreender melhor esse contexto.

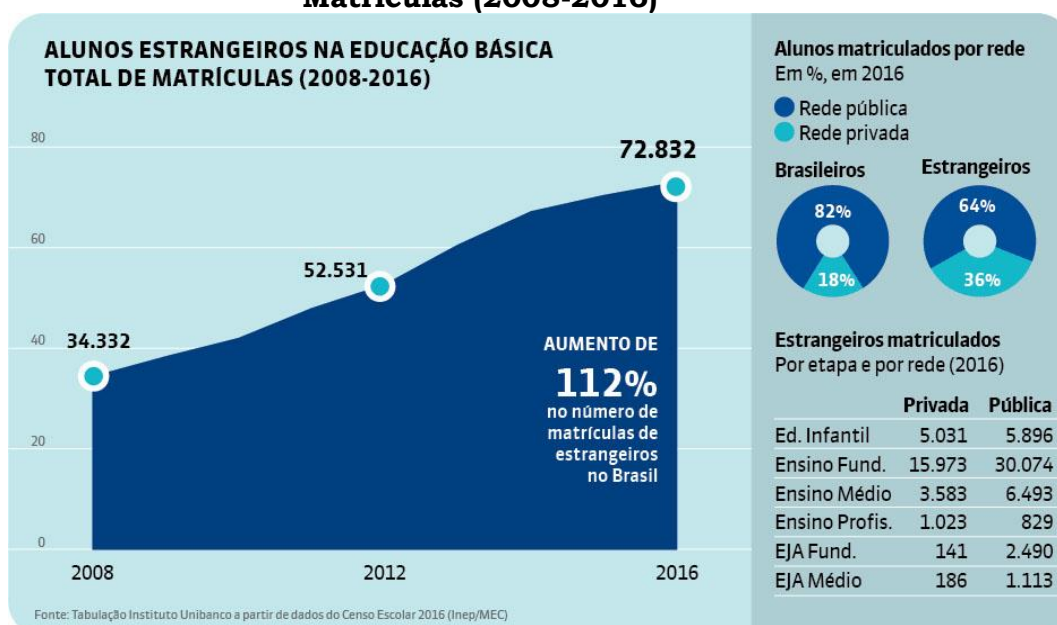
²⁶ A Declaração de Cartagena está disponível no site do ACNUR pelo link: <<https://bit.ly/3rndcck>>. Acesso em: 22 dez. 2020.

1.3 Crianças e adolescentes migrantes no Ensino Básico brasileiro: considerações iniciais

Como mencionei anteriormente, o número de migrantes no mundo alcançou uma estimativa de 272 milhões de pessoas em 2019 e, destes, cerca de 38 milhões tinham menos de 20 anos de idade. Muitos migrantes que chegam ao Brasil estão, portanto, em idade escolar.

Em estudo realizado pelo Instituto Unibanco e publicado na Revista Aprendizagem em foco em 2018²⁷, obtemos dados relevantes sobre os impactos das mudanças migratórias em relação ao Brasil, informadas pelo Censo Escolar realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério brasileiro da Educação (MEC). Como assinala o relatório (UNIBANCO, 2018), o número de estudantes advindos de outras nacionalidades matriculados em escolas brasileiras mais que dobrou entre os anos de 2008 e 2016: de 34 mil estudantes em 2008, passamos a 73 mil matrículas, um aumento de 112%. Ainda segundo o estudo, a maior parte desses estudantes está na rede pública, em uma porcentagem de 64%. É o que fica demonstrado no gráfico seguinte, disponível no relatório organizado pelo mesmo instituto.

Figura 1 - Gráfico Alunos Estrangeiros na Educação Básica, Total de Matrículas (2008-2016)



Fonte: Tabulação do Instituto Unibanco a partir de dados do Censo Escolar 2016 (INEP/MEC, disponível on-line). Disponível em: <http://bit.ly/3dB3vu6>. Acesso em: 22 dez. 2020.

²⁷ Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38/>>. Acesso em: 22 dez. 2020.

Segundo o relatório (UNIBANCO, 2018), cerca de 34,5% dos estudantes de outras nacionalidades matriculados em escolas brasileiras estavam, à época de publicação do estudo, concentrados em São Paulo, o que significa mais de um terço dessa população de estudantes. Como destaca o levantamento, o estado de São Paulo é reconhecidamente um dos estados com melhor estrutura em termos normativos para assegurar o direito à educação dessa população. De fato, o estado conta, inclusive, com uma cartilha produzida pela Secretaria de Educação de São Paulo para o acolhimento a estudantes migrantes que se matriculam na rede estadual de ensino. Trata-se do Documento Orientador CGEB/NINC, intitulado “Estudantes Imigrantes: Acolhimento”²⁸, de 2018, que “apresenta orientações visando a inclusão escolar e o acolhimento dos estudantes imigrantes na rede estadual de ensino” (SÃO PAULO, 2018, p. 5)²⁹. O documento, em seu sumário, propõe-se a discutir questões de importância quando o tema é acolhimento de migrantes, tais como: “o contexto dos estudantes imigrantes em situação de refúgio”, “A importância do acolhimento”, “Acolhimento em questões práticas da vida escolar”, “Combate ao preconceito e à xenofobia”, “O estudante imigrante com deficiência”, “Comunicação além da língua falada”, “A intercompreensão (IC) entre línguas próximas”, para citar algumas (*ibidem*, p. 4). Documentos e orientações desse tipo são raros na maioria das cidades brasileiras que recebem migrantes em seu sistema de ensino.

Se focalizarmos apenas o caso dos migrantes vindos da Venezuela, veremos que a crise migratória nesse país havia deslocado, até 2019, cerca de 1,1 milhão de crianças na América Latina, como sinaliza uma das reportagens realizadas pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)³⁰. O texto destaca que essas crianças precisam de proteção e acesso a serviços básicos, tanto em toda a região da América Latina quanto do Caribe, o que representa “uma projeção de aumento em relação às quase 500 mil crianças” que já precisavam de ajuda até então (UNICEF, 2019). Outra reportagem do UNICEF,

²⁸ Disponível em: <<https://bit.ly/3hbfbQ>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

²⁹ Para uma maior compreensão sobre a temática do acolhimento em São Paulo, conferir a tese de doutorado defendida por Camargo (2019), que foca esse contexto especificamente. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/335052>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

³⁰ UNICEF. Reportagem: “Crise migratória na Venezuela: mais de 1 milhão de crianças precisarão de ajuda” Disponível em: <<http://uni.cf/3azzHg5>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

de outubro de 2018³¹, traz informações advindas de uma pesquisa realizada nas cidades de Pacaraima e Boa Vista, em Roraima, de maio a junho de 2018. Uma nova edição do Monitoramento do Fluxo Migratório Venezuelano, foi realizada em uma parceria entre a OIM e a UNICEF e teve como foco a infância e a adolescência nessas duas cidades brasileiras, principais portas de entrada para migrantes advindos da Venezuela.

O estudo contou com entrevistas a quase quatro mil pessoas, dentre as quais 425 estavam com seus filhos menores de 18 anos ou acompanhavam alguma outra criança ou adolescente. O relatório final da investigação concluiu que grande número dessas crianças e adolescentes encontram uma série de dificuldades para frequentar a escola e que, apesar de terem acesso à saúde, estão sujeitas a problemas relacionados a questões de higiene e alimentação inadequadas, além de mencionarem, em alguns casos, exposição à violência.

Com relação especificamente ao tema da educação, o estudo aponta que:

- Do total das crianças e dos adolescentes, 63,5% não frequentam a escola. As razões para a ausência escolar incluem falta de vagas, distância e custos.
- Olhando apenas a idade escolar obrigatória, nos bairros [onde ocorreram as entrevistas], mais da metade (59%) das crianças e dos adolescentes entre 5 e 17 anos de idade não frequenta a escola. A porcentagem para essa categoria é maior na faixa etária de 15 a 17 anos, em que 76% não frequentam a escola (UNICEF, 2018, n.p.).

Sem dúvida, são dados preocupantes se considerarmos a importância da educação e da escola na formação de cada cidadão/ã e para o seu desenvolvimento em sociedade. Tendo em vista que, além da população de crianças venezuelanas, como mencionados anteriormente, o Brasil também recebe migrantes de outras muitas nacionalidades – haitianos, congolezes, bolivianos, chineses, sírios, para citar somente alguns –, poderemos imaginar a diversidade de estudantes dos mais variados processos migratórios e situações sociais que chegam às escolas brasileiras atualmente. Refletir sobre isso levanta questões para as quais ainda não tenho respostas, mas para cuja discussão pretendo, de alguma forma, contribuir com este trabalho: como acolher esses

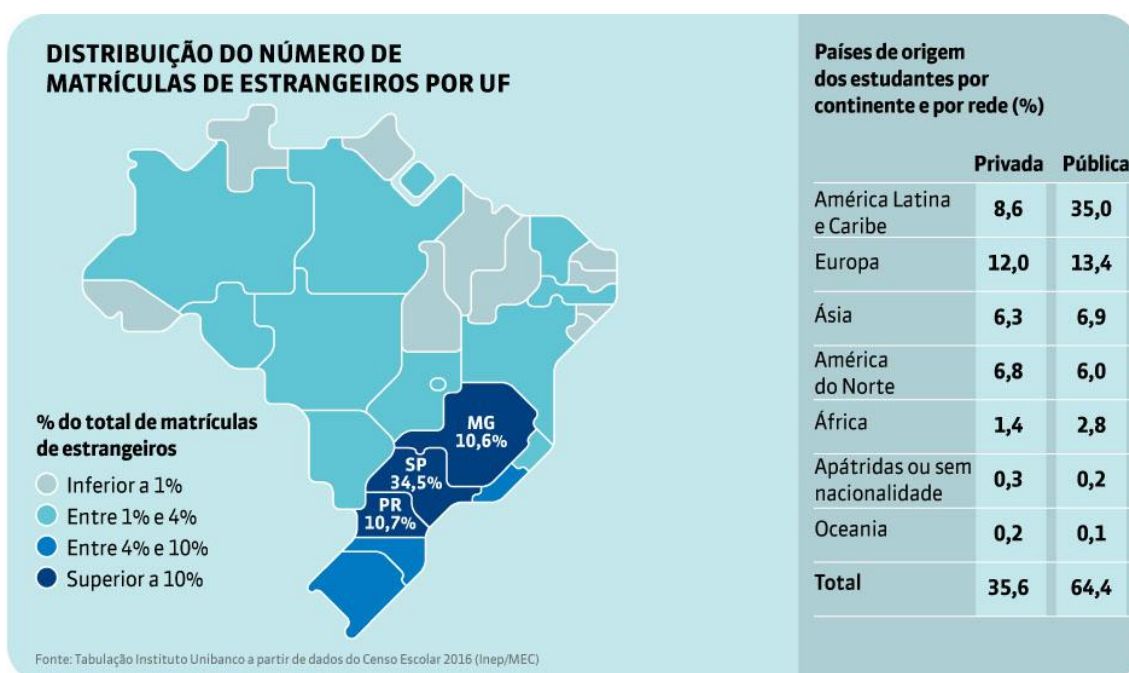
³¹ UNICEF. Reportagem: “UNICEF e OIM apresentam alguns dos desafios enfrentados por crianças e adolescentes venezuelanos que chegam ao Brasil”. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-e-oim-apresentam-alguns-dos-desafios-enfrentados-por-criancas-e>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

estudantes migrantes que chegam às escolas brasileiras? De que modo seria possível contribuir com as escolas e todos os seus agentes no trabalho com as especificidades diversas que envolvem o acolhimento de um estudante migrante? Como fomentar uma visão dos migrantes não como um problema, mas como uma riqueza para as escolas?

Alguns trabalhos trazem reflexões relevantes para encontrarmos meios de responder ou avançar nessas questões, como os de López (2016), Neves (2018), Bizon e Camargo (2018), Diniz e Neves (2018), Miranda e López (2019), Camargo (2019), apenas para mencionar alguns. Ainda assim, esta parece uma longa jornada à qual deverão se somar novas investigações para que avancemos no acolhimento dos/das migrantes, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais justa e igualitária.

Ainda nesse sentido, consideremos, mais uma vez, o relatório realizado pelo Instituto Unibanco (2018). A figura seguinte permite visualizar a distribuição do número de matrículas de estudantes migrantes por unidade federativa do Brasil e conhecer os países de origem dos estudantes, por rede de ensino, à época da realização do estudo.

Figura 2 - Distribuição do Número de Matrículas de Estrangeiros por UF e Países de Origem dos Estudantes por Continente e por Rede (%)



Fonte: Tabulação do Instituto Unibanco a partir de dados do Censo Escolar 2016 (INEP/MEC, disponível em: <https://bit.ly/3dB3vu6>. Acesso em: 10 fev. 2021.

Na imagem, é possível perceber que o estado de Minas Gerais consta entre aqueles que tiveram maior número de estudantes migrantes matriculados em suas escolas. Considerando que o contexto da presente pesquisa é a universidade federal e as escolas municipais localizadas na capital mineira, é importante que apresentemos algumas informações específicas sobre a situação de acolhimento de estudantes migrantes em escolas nesse cenário.

Segundo informações do Atlas Digital da Migração Internacional em Minas Gerais – desenvolvido pelo Observatório das Migrações Internacionais do Estado de Minas Gerais (OBMinas) em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Geografia da PUC-Minas³² –, a formação do estado de Minas Gerais tem como um de seus principais fundamentos a migração internacional. Muitos mineiros, seguindo uma tendência geral entre os brasileiros da época, partiram para outros países em busca de novas condições econômicas na década de 1980 e retornaram ao Brasil no início do século XXI. Também nesse período aconteceu uma intensificação da chegada de migrantes internacionais advindos dos mais diversos países.

Uma matéria do site da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)³³ aponta que, em 2018, o total de migrantes registrados no estado mineiro alcançou o número de 35 mil pessoas. Dentre estas, a maioria são haitianos, seguidos de colombianos e italianos, os quais se concentram nas cidades de Belo Horizonte, Contagem e Uberlândia.

Em sua pesquisa de mestrado, Neves (2018) desenvolveu um estudo de caso sobre Nina, uma criança síria matriculada em uma escola pública no município de Belo Horizonte que, à época, cursava o 3º ano do Ensino Fundamental. Seu objetivo com o estudo foi “analisar a política linguística implementada, explícita ou implicitamente, pela escola para o acolhimento de Nina” (NEVES, 2018, p. 9). Para essa investigação, a pesquisadora solicitou informações referentes ao número de alunos estrangeiros matriculados no Ensino Fundamental, nos anos de 2016 e 2017, à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. A partir dos dados recebidos, a autora elaborou a seguinte tabela, na qual é possível verificar a quantidade de estudantes matriculados no Ensino

³² Disponível em: <<http://bit.ly/3aEyiVG>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

³³ FAPEMIG. Reportagem: “Atlas da Migração Internacional em Minas Gerais”. Disponível em: <<https://bit.ly/3heEHrB>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

Fundamental de escolas municipais de BH e estaduais do estado de Minas Gerais e, dentre eles/elas, os/as nascidos/as em países cuja língua oficial não é o português (NEVES, 2018).

Tabela 1 - Matrículas de Estudantes Migrantes no Ensino Fundamental das Escolas Municipais e Estaduais de Belo Horizonte e de Minas Gerais

Escolas	Ano	Total de alunos estrangeiros	Alunos nascidos em países cuja língua oficial não é o português
Municipais de Belo Horizonte	2016	400	223
	2017	390	222
Estaduais de Minas Gerais	2016	2.239	1.501
	2017	2.351	1.578

Fonte: tabela elaborada por Neves (2018, p. 65) com base em dados enviados pelo Departamento de Estatísticas da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e Diretoria de Informações Educacionais de Ensino de Minas Gerais.

Como destaca Neves (*ibidem*), a maioria dos estudantes migrantes constantes nas informações fornecidas são de origem estadunidense e portuguesa. A autora também salienta ser surpreendente a quantidade de estudantes nascidos nos Estados Unidos (EUA) matriculados em escolas municipais de Belo Horizonte – 914 alunos em 2016 e 938 alunos em 2017 –, provavelmente filhos de brasileiros emigrantes nos EUA que voltaram ao Brasil ainda muito pequenos e, portanto, têm o português como língua materna e foram alfabetizados já no Brasil. Isso explica o fato de, ao longo de nosso trabalho na UFMG naqueles mesmos anos, não termos recebido, em nossos projetos em parceria com escolas municipais de Belo Horizonte, demandas de necessidade de ensino de português a estudantes estadunidenses.

Para a presente pesquisa, também tive acesso a alguns dados fornecidos pela coordenação do então denominado Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE) da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), referentes ao segundo semestre de 2018, período em que as professoras participantes desta pesquisa realizaram suas práticas de ensino de PLAc em escolas de BH. Segundo esses dados, o número de estudantes de outras nacionalidades matriculados em escolas da rede municipal de ensino de BH era de 443 até o mês de julho de 2018. A próxima tabela traz dados relativos ao ciclo em que estavam matriculados:

Tabela 2 - Alunos Matriculados em Escolas Municipais de Belo Horizonte por Ciclo (até julho de 2018)

Ciclo	Número de Estudantes
Ed. Infantil	44
1º Ciclo	131
2º Ciclo	127
3º Ciclo	134
EJA	6
Ensino Especial	1

Fonte: Tabela elaborada pela coordenação da gestão de 2018 do Núcleo de Línguas Estrangeiras da SMED/BH

Como podemos notar, a maior parte dos estudantes migrantes está no Ensino Médio (134), seguidos pelos alunos matriculados no Ensino Fundamental I (131) e pelos alunos no Ensino Fundamental II (127). Como destaca Neves (2018), os estudantes migrantes que chegam ao Brasil para cursar o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio podem apresentar maiores dificuldades causadas pela baixa proficiência em português. A pesquisadora narra o caso de Kátia, uma jovem de 17 anos que desistiu de continuar os estudos quando terminou o Ensino Fundamental II no Brasil, provavelmente porque a mudança para uma escola pública em que pudesse cursar o Ensino Médio teria várias implicações para a jovem: ela teria que se familiarizar a uma nova escola e, novamente, estabelecer contato com outras pessoas ainda com os desafios da baixa proficiência linguística, que também pareciam ser um problema para que ela utilizasse o transporte público sozinha, uma necessidade que a nova escola também lhe impunha. Para a autora, o cenário “poderia ter sido outro, caso Kátia tivesse recebido suporte linguístico na escola que contribuísse para que se sentisse estimulada a prosseguir” (NEVES, 2018, p. 63).

Em minha própria experiência docente, acompanhei dois irmãos egípcios que vieram ao Brasil depois de várias ameaças à sua família por questões de perseguição religiosa. À época, quando chegou ao Brasil, a irmã mais velha, Samira³⁴, tinha cerca de 13 anos, enquanto o filho mais novo, Zayn, tinha por volta de 8 anos. Ambos estudavam em uma escola particular, pois seus estudos

³⁴ Os nomes apresentados neste trabalho são fictícios para garantir o anonimato das pessoas mencionadas, em concordância com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG, ao qual este trabalho foi submetido. No próximo capítulo, apresentarei os procedimentos éticos adotados nesta investigação.

eram custeados pelos membros de uma igreja cristã local de forma voluntária. Em nossas aulas de português, realizadas sempre na casa da família, Zayn relatava não compreender o que seus colegas diziam, mas ressaltava que conseguia resolver tudo brincando. Ele me dizia que fazia gestos, chamava outro colega e, mesmo que não compreendesse nada da aula, sempre conseguia interagir com os/as outros/as estudantes no intervalo. Como estava em uma série inicial no Ensino Fundamental I, a maioria das notas atribuídas em avaliações escolares pela professora vinha em forma de trabalhos, os quais fazíamos juntos em sua casa.

Por outro lado, Samira teve graves problemas para seguir os estudos em seu primeiro ano no Brasil. Certa vez, sua mãe me contou, bastante entristecida, que Samira passava muitas horas chorando porque, enquanto estava no Egito, a menina estava sempre entre as estudantes que tinham as melhores notas na turma. Já no Brasil, prova após prova, ela recebia nota zero, ou notas bem baixas, por nem mesmo compreender o enunciado. A escola tentava ajudá-la sempre colocando alguém para acompanhá-la durante as avaliações e autorizava consultas ao *Google Tradutor* ou a dicionários on-line, mas isso contribuía para que ela se sentisse ainda mais “incompetente”, já que nunca havia precisado desse tipo de apoio em sua antiga escola no Egito. Muitas vezes, estudamos juntas dois ou três capítulos inteiros de livros de história para que ela pudesse fazer suas provas no dia seguinte. Meu trabalho, inicialmente, era tentar “traduzir” a linguagem dos livros, mais rebuscada e repleta de palavras desconhecidas para ela, para, então, explicar-lhe o tema. Minha experiência com Samira, portanto, corrobora o que já havia sido dito por Neves (2018) nesse sentido.

Tive também acesso a uma tabela com as nacionalidades dos alunos matriculados em 2018 no mesmo contexto, a qual apresento a seguir:

Tabela 3 - Alunos/as Matriculados/as em Escolas Municipais de Belo Horizonte por Nacionalidade (até julho de 2018)

País	Nº de alunos	País	Nº de alunos
Angola	1	Argentina	4
Belize	1	Gabão	4
Chile	1	Síria	4
Equador	1	Suíça	4
Índia	1	Venezuela	5
Moçambique	1	França	7
Uruguai	1	Itália	8
Bélgica	2	Peru	8
Canadá	2	Bolívia	9
Holanda	2	Japão	9
México	2	Reino Unido	11
Polônia	2	Colômbia	12
Austrália	2	Haiti	22
África do Sul	3	Espanha	24
Alemanha	3	Estados Unidos	100
China	3	Portugal	178
República Dominicana	3	Outras nacionalidades	3

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações fornecidas pela coordenação da gestão de 2018 do Núcleo de Línguas Estrangeiras da SMED/BH

Sobre esses dados, porém, é importante destacar que não condizem de forma totalmente realista com os números de estudantes matriculados nas escolas naquela época, como já me havia informado a então coordenadora do NLE, Maria. Como ela explicou na ocasião, essas informações são obtidas a partir da resposta de um formulário enviado pelo núcleo a todas as escolas da rede municipal de BH. Contudo, algumas delas não respondiam aos e-mails ou não prestavam informações completamente de acordo com a realidade da escola, o que era verificado em algumas visitas posteriores empreendidas pela coordenadora em questão. Mais uma informação que me parece relevante registrar: a maior parte dos haitianos que chegam ao estado de Minas Gerais

acaba optando por residir na cidade de Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte, e, portanto, as crianças participantes dessas famílias são matriculadas não em escolas do município de BH, mas em escolas municipais de Contagem. Isso pode também explicar o baixo número de haitianos na tabela anterior. E, finalmente, mais uma questão que me parece fundamental destacar é o fato de que, ao longo do semestre em que se desenvolveu a DISC2018-2, contexto de formação de professores que focalizo nesta pesquisa, novas informações nos eram enviadas por meio de Maria, relatando-nos, por exemplo, a chegada de estudantes venezuelanos em algumas das escolas, ou o pedido de auxílio de outras que, anteriormente, não tinham respondido ao questionário mas, ao longo do semestre, solicitavam ao núcleo ajuda para lidar com o acolhimento, principalmente linguístico, dos/as estudantes migrantes que iam chegando.

Antes de finalizar esta seção, gostaria de salientar que os números de migrantes parecem seguir crescendo em Minas Gerais após o período em que os dados apresentados nesta seção foram coletados, como é possível constatar por diferentes manchetes de jornal³⁵. Segundo informa uma reportagem do ACNUR de junho de 2020³⁶, um estudo inédito de georreferenciamento realizado no mesmo estado por meio de uma parceria entre o ACNUR e o Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados (SJMR), 80% dos/as refugiados/as e migrantes atendidos/as pelo SJMR em Minas Gerais seguem concentrados nas cidades de BH e Contagem. Nesse sentido, pensar em iniciativas que contribuam para o acolhimento de estudantes migrantes em escolas públicas de Minas Gerais, inclusive, iniciativas que alcancem suas famílias, é fundamental para que a chegada dessas pessoas ao estado mineiro esteja, de fato, em consonância com os direitos humanos e com os diferentes documentos oficiais brasileiros – como a Lei do Refúgio, de 1997, e a Lei de Migração de 2017, assim como a própria Constituição Brasileira de 1988 –, que asseguram a igualdade de direitos para os/as cidadãos/ãs migrantes e refugiados/as.

De fato, como destaca Neves (2018), o Brasil participa de diversos instrumentos internacionais direcionados à garantia da educação, como a

³⁵ Veja, por exemplo: RONAN, G. Grupo de venezuelanos chega em BH com esperança de recomeço e resgate de parentes. **Estado de Minas**, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2KwRDgK>>. Acesso em: 23 dez. 2020. Veja também: GRUPO de venezuelanas refugiadas chega a BH nesta terça-feira. **G1**, 2020. Disponível em: <<http://glo.bo/3poCz3F>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

³⁶ ACNUR. Reportagem: PACHIONI, M. Pesquisa do ACNUR e SJMR aponta que BH e Contagem acolhem maior quantidade de refugiados e migrantes em MG. **ACNUR**, 2020. Disponível em: <<http://bit.ly/2KoqMUc>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

Declaração dos Direitos Humanos, constituída pela ONU em 1948 e assinada pelo Brasil. Ademais, como destaca a autora, a própria legislação nacional traz regulamentação quanto ao acesso de migrantes às instituições de ensino brasileiras. É o que fica claro tanto no texto da Constituição Brasileira de 1988³⁷, quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990³⁸, na Lei do Refúgio de 1997³⁹ e na Nova Lei de Migração de 2017⁴⁰. Contudo, sabemos que há uma distância entre assegurar por lei o acesso ao sistema de ensino brasileiro e, verdadeiramente, promover o acolhimento desses migrantes dentro das escolas considerando as especificidades desse público. Como destaca Neves (*ibidem*), o Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (DESC), constituído no âmbito da ONU em 1985 para monitorar o cumprimento do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, assinalou, em 1999, o que ficou conhecido como a “Teoria dos 4 A’s”. Essa teoria refere-se, no inglês, aos termos *available*, *accessible*, *acceptable* e *adaptable*, e está baseada no trabalho de Katarina Tomasevski⁴¹, relatora especial da ONU sobre o Direito à Educação de 1998 a 2008. Como relembra Neves, para Tomasevski,

a educação deve ser disponível, isto é, deve haver instituições educativas em número suficiente e bem provisionadas; acessível, ou seja, é necessário garantir o acesso livre e pleno à educação sem discriminação; aceitável, o que implica a adequação e pertinência da educação em conformidade com as normas dos direitos humanos e, por fim, adaptável, característica que diz respeito à capacidade das instituições educativas para responder à comunidade educativa (NEVES, 2018, p. 59).

O ensino a migrantes e refugiados/as tem especificidades e, para que ocorra das formas mais adequadas possíveis, é fundamental que todos os envolvidos ampliem seu conhecimento quanto a esse contexto. Nesse sentido, busco me distanciar do discurso da *falta*⁴² (LÓPEZ, 2016; NEVES, 2018; DINIZ;

³⁷ Disponível em: <<https://bit.ly/3bvFQbV>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

³⁸ Disponível em: <<https://bit.ly/3bwXxIg>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

³⁹ Disponível em: <<https://bit.ly/2ZFSLav>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

⁴⁰ Disponível em: <<https://bit.ly/2MfXtE9>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

⁴¹ Disponível em: <<https://bit.ly/3aFQmyn>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

⁴² Diniz e Neves definem o *discurso da falta* nos seguintes termos: “Trata-se de um discurso essencialista e totalizador que, a partir de uma posição etnocêntrica, significa certos sujeitos por aquilo que supostamente ‘não são’, ‘não fazem’, ‘não sabem’ e ‘não conhecem’, apagando, conseqüentemente, suas vivências, suas agências, seus saberes e seus conhecimentos – que, cabe ressaltar, não integram os repertórios daqueles que os enxergam como um conjunto de lacunas

NEVES, 2018) e reforçar a concepção de que essas especificidades dizem respeito a necessidades que estudantes migrantes e refugiados/as podem apresentar para participarem efetivamente do sistema de ensino brasileiro. Pelo contrário, destaco que, dessas especificidades, podem surgir muitas oportunidades de enriquecimento para as escolas e comunidades que recebem esses migrantes, incluindo, por exemplo, a aprendizagem de outras línguas e as descobertas sobre outras visões de mundo e construções culturais trazidas nas bagagens desses/as migrantes e refugiados/as, além do próprio exercício de alteridade proposto a todos que têm a possibilidade de conhecê-los/as e trabalhar ou estudar com eles/elas.

Na próxima subseção, focalizo a Universidade Federal de Minas Gerais, o Núcleo de Línguas Estrangeiras da SMED/BH e os desdobramentos da parceria firmada entre essas duas instituições que possibilitou o desenvolvimento das práticas de ensino em PLAc narradas pelas participantes desta pesquisa.

1.4 Universidade Federal de Minas Gerais e Núcleo de Línguas Estrangeiras da SMED/BH: a parceria que deu início à jornada

Como mencionei na apresentação desta tese, o desejo por esta pesquisa adveio de minha experiência, primeiro como monitora voluntária da disciplina de formação de professores de PLA, a DISC2018-1, ministrada pelo meu orientador no primeiro semestre de 2018 e, em seguida, por uma segunda experiência como professora da DISC2018-2, muito similar à primeira, desenvolvida no segundo semestre de 2018.

Para a realização dessas atividades práticas da disciplina, estabeleceu-se uma parceria com o NLE da SMED/BH, por meio de sua coordenadora à época, Maria, que havia desenvolvido seu mestrado também na FALE-UFMG e, assim, acabou por conhecer os projetos de pesquisa e ensino em PLA, chegando ela mesma a ministrar aulas de PLA a uma estudante chinesa que chegou à escola onde trabalhava à época como professora de português antes da instituição do NLE. O fato de ela mesma ter vivenciado, na prática, a experiência de receber em sua escola uma estudante migrante e ter tido que desenvolver, sem muito apoio e conhecimento prévio quanto ao ensino-aprendizagem do

a serem preenchidas. Como efeito desse discurso, naturaliza-se a ideia de que tais sujeitos não estão ‘prontos’ para ocuparem os lugares que estão ocupando ou desejam ocupar” (DINIZ; NEVES, 2019, p. 100-101).

português nesse contexto, e ter que desenvolver uma abordagem que lhe possibilitasse auxiliar a escola quanto à acolhida dessa estudante, acredito, foi essencial para que se abrisse amplo diálogo entre a UFMG e a SMED-BH.

Sendo essas duas organizações o espaço onde se desenvolve esta pesquisa, levantarei, a seguir, algumas informações sobre ambas, de modo que o leitor conheça o contexto que foi pano de fundo para a realização deste trabalho.

A UFMG está localizada na região Sudeste do Brasil, em Minas Gerais, sendo a universidade mais antiga do estado. Trata-se de uma instituição pública de ensino superior gratuito e foi fundada em 7 de setembro de 1927 sob o primeiro nome Universidade de Minas Gerais (UMG). De acordo com informações obtidas no site da instituição⁴³, a UFMG congrega atualmente cerca de 72 mil pessoas em seus diferentes campi, localizados nas cidades de Belo Horizonte, Montes Claros, Diamantina e Tiradentes. A universidade, no presente, conta com cerca de 77 cursos de graduação, 80 programas de pós-graduação e mais de 750 núcleos de pesquisa. A instituição vem sendo reconhecida nacional e internacionalmente⁴⁴ por sua qualidade em ensino, pesquisa e extensão, sendo considerada como instituição de liderança regional e nacional.

Para além do que consta nos *rankings* nacionais e internacionais, muitas vezes marcados por lógicas de um “capitalismo acadêmico” já discutido por alguns autores (BIZON, 2013; MIRANDA, 2016), minha própria passagem pela universidade permitiu participar de uma série projetos e iniciativas voltadas para os pilares da universidade, incluindo o quarto pilar, a internacionalização (SEABRA-SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012). Dentre elas, gostaria de ressaltar duas experiências que me auxiliam a destacar dois elementos dentro dessa universidade que se relacionam com esta tese: a Diretoria de Relações Internacionais da UFMG e a Formação Transversal.

A DRI-UFMG, como é apresentada pelo site da universidade⁴⁵, “apresenta-se como instância articuladora das relações acadêmico-científicas internacionais, a captar, implementar e acompanhar projetos e convênios

⁴³ Disponível em: <<https://ufmg.br/a-universidade>>. Acesso em: 24 dez. 2020.

⁴⁴ Veja, por exemplo, a reportagem “UFMG é a terceira melhor universidade brasileira no ranking THE”. Disponível em: <<http://bit.ly/38BY2iu>>. Acesso em: 24 dez. 2020. Veja também a reportagem “As 30 melhores universidades do país em 2020”. Disponível em: <<https://www.maioresemelhores.com/melhores-universidades-brasil/>>. Acesso em: 24 dez. 2020.

⁴⁵ Disponível em: <<https://www.ufmg.br/dri/diretoria/apresentacao/>>. Acesso em: 24 dez. 2020.

interuniversitários”. Ela também gerencia convênios com universidades estrangeiras de diversas nações, integrando consórcios de cooperação acadêmico-científica com países da Ásia, África, América Latina, América do Norte, Austrália e Europa, “com o objetivo de desenvolver colaboração recíproca nas áreas de novas tecnologias, ensino, pesquisa e extensão”⁴⁶. Participei de diferentes iniciativas realizadas pela DRI-UFMG, como os eventos semestrais de recepção de estudantes internacionais da instituição, que envolvem palestras e atividades voltadas à apresentação do que envolve a vida na universidade, passeios pelo campus e pela cidade de BH. Também colaborei com o programa de apadrinhamento, organizado para promover a interação entre os estudantes brasileiros da UFMG e os estudantes internacionais, de modo a que ambos contribuam com a formação uns dos outros. Finalmente, destaco a parceria da DRI-UFMG e a FALE para iniciativas relacionadas à acolhida e ao ensino do português tanto para estudantes de graduação quanto para os candidatos ao PEC-G.

Além das experiências formativas oferecidas pela DRI, destaco as Formações Transversais oferecidas pela UFMG. No segundo semestre de 2017, meu segundo semestre no doutorado e no desenvolvimento desta pesquisa, realizei a disciplina “Direitos Humanos e os Instrumentos de Proteção”, integrante das Formações Transversais, cujo processo de criação se deu por meio da Resolução 19/2014 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. A partir disso, instituíram-se oito Formações Transversais que, de forma gradativa, passaram a funcionar na universidade⁴⁷. Elas são “estruturas formativas de formação complementar cujas atividades acadêmicas curriculares constituintes são articuladas por meio de temáticas de interesse geral, visando a incentivar a formação de espírito crítico e de visão aprofundada em relação a grandes questões do País e da humanidade”⁴⁸. As oito Formações Transversais (FT) criadas até o momento são estas: FT em Saberes Tradicionais (2015/01); FT em Divulgação Científica (2016/01); FT em Relações Étnico-Raciais, História da África e Cultura Afro-Brasileira (2016/01); FT em Culturas em Movimento e Processos Criativos (2016/02); FT em Direitos Humanos (2017/01); FT em Empreendedorismo e Inovação (2017/02); FT em Gênero e Sexualidade:

⁴⁶ Idem.

⁴⁷ As informações referentes às Formações Transversais estão disponíveis no site: <<https://bit.ly/2Jmc5jV>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

⁴⁸ Idem.

Perspectivas Queer / LGBTI (2017/02); FT em Acessibilidade e Inclusão (2018/01); FT em Estudos Internacionais (2019/02).

Quando cursei uma disciplina desse grupo de formações transversais, tive a oportunidade de ter aula com professores do curso de Direito da UFMG e estudar com alunos da graduação e da pós-graduação de diferentes cursos. Também tive acesso a uma variedade de materiais e textos que eu jamais havia lido ao longo de minha formação, artigos e outros trabalhos relacionados ao Direito Internacional e a questões de Direitos Humanos, além de discussões importantes sobre documentos nacionais e internacionais referentes a questões de migração e refúgio no âmbito nacional e internacional. A disciplina, assim como a proposta da UFMG para Formações Transversais, a meu ver, contribuiu para um alargamento de fronteiras entre os cursos e os estudantes das diferentes áreas de formação acadêmica, possibilitando o diálogo de temas fundamentais para a sociedade de forma aprofundada e diversa no encontro de saberes advindos das diferentes áreas do conhecimento. A meu ver, isso pode contribuir para a formação de cidadãos mais bem preparados para lidar com esses temas fundamentais a partir de perspectivas mais plurais.

Em um artigo que visou a traçar um panorama sobre os principais marcos da legislação brasileira relacionados aos deslocados forçados e elencar iniciativas de instituições de ensino superior (IES) brasileiras voltadas para o PLAc, López e Diniz (2018) sinalizam também algumas importantes iniciativas da UFMG referentes às temáticas de acolhimento de migrantes. Os autores mencionam a parceria entre a FALE-UFMG e a SMED/BH que, desde o início de 2018, vem possibilitando que estudantes da graduação (e pós-graduação) – como as participantes desta pesquisa – ministrem aulas de PLAc nas escolas de Ensino Básico. A parceria também estabeleceu a organização do evento denominado “Ciclo de Debates em PLAc no Ensino Básico”, que tem como objetivo “contribuir para a formação de professores e demais profissionais da Educação para o trabalho com alunos imigrantes” (*ibidem*, s/p). Na UFMG também acontece, por meio do Projeto Pró-Imigrantes, iniciado em 2015 pela então estudante da FALE-UFMG, Kelly Cristina de Souza – e apoiado e coordenado por professores da mesma instituição –, um curso preparatório gratuito para o ENEM voltado especificamente para imigrantes deslocados forçados⁴⁹.

⁴⁹ Em sua tese de doutorado, Oliveira (2019) traz informações sobre o projeto Pró-Imigrantes.

Outra informação importante nesse sentido é a de que a UFMG, por meio da resolução nº 07/2019 de 11 de junho de 2019⁵⁰ regulamentou, por meio da revogação da Resolução do CEPE de agosto de 2004, “o ingresso, como estudantes nos Cursos de Graduação da UFMG, de refugiados, asilados políticos, apátridas, portadores de visto temporário de acolhida humanitária, portadores de autorização de residência para fins de acolhida humanitária e outros imigrantes beneficiários de políticas humanitárias do Governo Brasileiro”⁵¹. A nova regulamentação, cujo primeiro edital foi publicado em 2021⁵², facilitou os procedimentos para ingresso desse público em cursos de graduação da universidade, garantindo-lhes os mesmos direitos em relação aos demais estudantes da instituição.

Por fim, vale lembrar também a adesão da UFMG à Cátedra Sérgio Vieira de Mello de proteção a refugiados, com ingresso aprovado em setembro de 2020 pelo ACNUR. A Cátedra é uma rede com aproximadamente 30 instituições brasileiras e é implementada pela ONU, por meio do ACNUR, em cooperação com o Comitê Nacional para Refugiados (Conare). Ela tem como objetivo promover ações destinadas a garantir o acesso de refugiados a direitos e serviços no Brasil. Em reportagem do site da UFMG⁵³, a pró-reitora de Extensão, Profa. Dra. Cláudia Mayorga, assinala que

A situação dos migrantes estrangeiros exige mais que uma ação pontual. São necessárias políticas específicas de ensino, pesquisa, extensão, cultura, comunicação e assistência estudantil para maior abertura e acolhimento desses sujeitos. A cátedra propiciará, além do acolhimento direto a essa população, a sensibilização e formação continuada de nossa comunidade universitária, para que possamos atuar de forma mais aberta, solidária, acolhedora e atenta à diversidade.⁵⁴

A reportagem também destaca que a universidade foi uma das primeiras IES brasileiras a tratar da regulamentação de refugiados em seus cursos de

⁵⁰ Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/drca/drca/Home/Graduacao/Refugiados-Politicos>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

⁵¹ Idem.

⁵² Disponível em: <<https://sistemas.ufmg.br/ovref/principal.do>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

⁵³ UFMG adere à Cátedra Sérgio Vieira de Mello de proteção a refugiados. **UFMG**, 2020. Disponível em: <<http://bit.ly/3nLCJBD>>. Acesso em: 26 de dez. 2020.

⁵⁴ Idem.

graduação, tendo sua resolução inaugural a esse respeito sido instituída em 1998, sendo modificada em 2004 e novamente alterada em 2019. Esta última alteração teve como base a nova Lei de Migração de 2017 e “ampliou o benefício para estrangeiros em situação de vulnerabilidade, como os apátridas, asilados políticos, portadores de visto temporário, portadores de autorização de residência e outros imigrantes beneficiários de políticas humanitárias do governo brasileiro”⁵⁵. Como esclarece a reportagem, os objetivos da universidade são “a oferta do curso de português como língua de acolhida, atendimento psicológico e jurídico, inclusão social, laboral e oferta de disciplinas relativas aos direitos humanos” e “a expectativa é que as atividades de extensão possam ser ampliadas, bem como a formação da comunidade acadêmica sobre a temática”⁵⁶.

Considerando o até aqui exposto, podemos considerar que a UFMG tem demonstrado sua preocupação com a temática das migrações e, nesse sentido, tem desenvolvido diferentes iniciativas para contribuir, de forma direta ou indireta, para o acolhimento de migrantes e refugiados/as no Brasil e na própria instituição. De fato, considero que minha formação, minha escolha de pesquisa e as práticas de ensino que desenvolvi no âmbito do PLAc foram, de muitas formas, atravessadas pelos discursos que presenciei, de cuja construção participei e que, assim, construíram também minha trajetória acadêmica e profissional nos últimos quase quatorze anos que tenho junto a essa universidade. E foi por meio da UFMG e de meu orientador que conheci também o Núcleo de Línguas Estrangeiras⁵⁷ no início de 2018, sobre o qual passo a tratar nas próximas linhas.

O Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE) na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), foi instituído por meio da Portaria SMED nº 021/2018, publicada no Diário Oficial do Município de Belo Horizonte no dia 20 de fevereiro de 2018⁵⁸. A iniciativa está vinculada à Educação Integral e visa, segundo seu artigo 1º, à “oferta de Línguas Estrangeiras Modernas a todos os estudantes da Rede Municipal de Educação, de Língua Portuguesa aos

⁵⁵ Idem.

⁵⁶ Idem.

⁵⁷ Atualmente, o Núcleo de Línguas Estrangeiras passou a ser denominado Núcleo de Línguas, considerando, por exemplo, ser um projeto que pretende contemplar também línguas brasileiras, como a Libras.

⁵⁸ Disponível em: <<http://bit.ly/3psQOnM>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

estudantes estrangeiros e de Libras aos estudantes e professores ouvintes”⁵⁹. Em seu terceiro artigo, o documento descreve as ações pretendidas no âmbito do NLE:

Art 3º - O Núcleo de Línguas Estrangeiras, em suas ações, deverá promover a oferta do ensino de:

I - Português, como Língua Adicional (PLA), para estudantes estrangeiros e surdos, não alfabetizados em Língua Portuguesa, matriculados na Rede Municipal de Educação;

II - Português, como Língua Adicional (PLA), para os responsáveis pelos estudantes estrangeiros matriculados na Rede Municipal de Educação, de acordo com a demanda;

III - Língua Brasileira de Sinais para estudantes e professores ouvintes da Rede Municipal de Educação;

IV - línguas estrangeiras modernas para estudantes regularmente matriculados na Rede Municipal de Educação (BELO HORIZONTE, 2018. Grifos meus.).

Considerando que, como vimos, a maior parte dos/as estudantes migrantes encontra-se matriculada na rede pública do sistema escolar brasileiro, a instituição de um núcleo como este apresenta-se como ação consonante com o previsto quanto ao direito à educação para o público migrante, conforme vimos tratando até aqui.

O quarto artigo da portaria estabelece que as ações a serem desenvolvidas pelo NLE serão postas em prática por meio de parcerias com IES, escolas de ensino de idiomas e outras entidades públicas e privadas:

Art. 4º - As atividades a serem desenvolvidas pelo Núcleo de Línguas Estrangeiras serão efetivadas por meio de parcerias com instituições de Ensino Superior, escolas de ensino de idiomas e entidades públicas e privadas (BELO HORIZONTE, 2018).

Em seguida, por meio de seu quinto artigo, propõe-se a interlocução do NLE com diferentes agentes da sociedade:

Art. 5º O Núcleo de Línguas Estrangeiras promoverá a **interlocução** entre:

I - professores e profissionais que atuam nas Escolas Municipais com experiência no ensino de Português como Língua Adicional (PLA);

II - professores e profissionais que atuam nas Escolas Municipais com experiência no ensino de Línguas Estrangeiras.

⁵⁹ Idem.

III - professores e profissionais que atuam nas Escolas Municipais com estudantes surdos e com a Língua Brasileira de Sinais (BELO HORIZONTE, 2018).

Sem dúvidas, como vêm propondo outros autores – Maher, 2007; Bizon, 2013; López, 2016; Miranda, 2016; López; Diniz, 2018; Bizon; Camargo, 2018; Neves, 2018; Camargo, 2019 –, iniciativas desse tipo contribuem para uma educação do entorno (MAHER, 2007)⁶⁰ e podem potencializar o desenvolvimento de ações que cooperem para o acolhimento de grupos minoritarizados (*ibidem*)⁶¹, dentre eles, os migrantes de crise.

Conforme narrei anteriormente, no primeiro semestre de 2018, participei da disciplina DISC2018-1, com carga-horária total de 60 horas-aula. Nela, parte da carga horária (30 horas-aula) era desenvolvida de forma prática, de modo que os estudantes matriculados vivenciassem a experiência de ensinar em contexto de PLAc. Essa ação foi possível por meio da mencionada parceria entre a FALE-UFMG e o NLE-SMED/BH que teve início naquele mesmo ano.

A dinâmica funcionou da seguinte forma: a então coordenadora do NLE, Maria, selecionou escolas que apontaram, em formulário enviado previamente, a presença de estudantes migrantes matriculados. Foram selecionadas escolas que sinalizaram a necessidade de que seus estudantes migrantes recebessem algum tipo de apoio para a aprendizagem da língua portuguesa. Em seguida, Maria elaborou uma planilha no *Excel* e enviou-a ao meu orientador, professor daquela disciplina, e a mim. Apresentamos essa planilha aos estudantes matriculados na disciplina, que estavam divididos em duas turmas, 12 alunos no turno da manhã e 18 no turno da noite. Os graduandos da FALE selecionavam a escola em que atuariam e comunicavam sua escolha aos responsáveis pela disciplina. Em geral, as escolhas eram feitas pela localização da escola, visto que esses estudantes não recebiam nenhum tipo de auxílio para deslocamentos e, portanto, geralmente escolhiam escolas próximas à

⁶⁰ Voltarei a esse conceito no próximo capítulo, no qual apresentarei o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa.

⁶¹ Como destaca Maher (2007), alguns grupos, apesar de numericamente expressivos, são “minoritarizados” por políticas e discursos que os excluem ou invisibilizam. É o que podemos observar, por exemplo, na dinâmica do racismo no contexto brasileiro. Ainda que tenhamos uma população composta majoritariamente por negros/as e pardos/as, esses são grupos minoritarizados e invisibilizados em nosso país, inclusive com alegações de líderes políticos que alegam veementemente, por exemplo, não haver racismo no Brasil (como é possível observar em um dos discursos do atual vice-presidente do país, descrito na reportagem “No Brasil não existe racismo, é coisa que querem importar, diz Mourão sobre morte de Beto Freitas em mercado: Vice-presidente nega fator racial no espancamento de homem negro por seguranças do Carrefour de Porto Alegre”, disponível em: <<http://bit.ly/3aKqn9m>>. Acesso em: 26 dez. 2020).

universidade, a seu lugar de trabalho ou às suas casas. Alguns estudantes, contudo, realizavam sua escolha tendo como base a língua materna do aluno que seria atendido. Houve casos, por exemplo, de graduandos que escolheram um estudante falante de inglês ou de espanhol porque aquelas eram línguas de sua formação na universidade. Segundo dados enviados por Maria no mês de abril de 2018, 17 escolas receberam atendimento⁶²; 35 estudantes foram atendidos, recebendo aulas de português ministradas por estudantes em formação na FALE-UFMG. A ementa da disciplina está disponível no anexo 1 desta tese.

Tendo finalizado a DISC2018-1, foi ofertada a DISC2018-2, uma disciplina semelhante àquela primeira. Com base no que observamos no primeiro semestre de trabalho, propusemos algumas alterações na estrutura do curso: se antes os graduandos realizavam 30 horas de aulas teóricas presenciais na UFMG e 30 horas de ensino nas escolas, reduzimos o tempo de práticas para 20 horas e propusemos uma carga horária teórica de 40 horas. Isso se deu principalmente pelo fato de que, como observamos no primeiro semestre, os graduandos tiveram dificuldades em cumprir 30 horas da carga horária prática, ou por questões relacionadas aos trâmites para o início das práticas, que acabaram por gerar atrasos para o início de suas atividades, ou por demandas do próprio calendário escolar, incluindo paralisações nas escolas ou atividades diversas do cronograma letivo que impediam a realização das aulas de português.

Assim, no dia 6 de agosto de 2018, iniciei a primeira aula da DISC2018-2. Naquele dia, como registrei em meu diário reflexivo, havia somente duas estudantes matriculadas.

A disciplina na graduação começou no dia 6 de agosto. No primeiro dia de aula, fiquei um pouco preocupada, porque só tínhamos duas alunas inscritas no sistema de matrícula e, de fato, apenas essas duas vieram para a primeira aula,

⁶² O termo “atendimento” foi empregado pela coordenadora e adotado, como pude observar, em nossos discursos em sala de aula e diários. Chama a atenção a escolha desse termo em lugar de “aulas” em diferentes momentos. Por exemplo, era comum dizer que os estudantes da FALE estavam “atendendo” na escola X, ao invés de dizer que estavam “dando aulas”. Uma possível interpretação é que essa palavra repete a dinâmica de outros serviços a que os migrantes podem ter acesso ou dos quais podem vir a necessitar, como atendimento médico, atendimento jurídico, etc. Nesse sentido, parece-me interessante que também se tenha escolhido o termo para fazer referência às aulas de PLAc, como se estas também fossem, pelo discurso, posicionadas como “serviço necessário” aos migrantes.

juntamente com a Mbera⁶³, que não está matriculada, mas acompanha a disciplina para sua pesquisa e, além disso, exerce um papel parecido com a de uma monitora.

(Diário reflexivo da professora-pesquisadora - 20.08.2018)

Na aula seguinte, mais duas estudantes compareceram, mas seus nomes não constavam no sistema de matrícula. Elas me explicaram que tiveram alguns problemas para a realização de suas matrículas e estavam tentando resolvê-los, mas gostariam de assistir às aulas desde aquele momento para não ficarem perdidas caso pudessem realmente se matricular:

Na aula seguinte, quarta-feira, dia 8 de agosto de 2018, retomei as informações e apresentações do primeiro dia de aula porque chegaram mais duas estudantes que, segundo me informaram, estavam fazendo o acerto de matrícula e haviam solicitado matrícula em nossa disciplina. As alunas eram Yida e Sahrawi. Fiquei feliz em recebê-las e com a possibilidade de termos mais duas estudantes participando das práticas em PLA/PLAc nas escolas.

(Diário reflexivo da professora-pesquisadora - Data de registro:
20.08.2018)

Como sigo narrando em meu diário reflexivo, não tivemos aulas na semana seguinte, conforme previsto no calendário da UFMG. Quando retornamos, já havia passado o prazo para acertos de matrículas da graduação, processo por meio do qual os estudantes têm ainda mais algumas oportunidades de realizar alterações em sua proposta de matrícula inicial. Como narro em meu diário, ao iniciar a aula daquele dia, 20 de agosto de 2018, havia mais estudantes matriculados na disciplina.

Para a minha surpresa, quando cheguei em sala, tínhamos mais dois alunos novos. Eles haviam conseguido se matricular na disciplina durante o período de acerto. Eram o [estudante 4] e a [estudante 5]. A Sahrawi e a Yida, que estavam esperando pela resposta do acerto, também conseguiram se matricular na disciplina. Assim, naquele dia, eram 6 alunos presentes em sala, sem contar com a Mbera, que tem atuado como monitora ou professora juntamente comigo. Na lista final do sistema, aparece mais uma aluna, mas ela ainda não participou de nenhuma aula.

⁶³ Os nomes das professoras-estudantes participantes desta pesquisa são fictícios. Tratarei sobre sua escolha mais adiante. Em menções nos diários a outros estudantes da disciplina que não sejam participantes da pesquisa, apresentarei números. Esses procedimentos são adotados para garantir o anonimato dessas pessoas, conforme exigências do CEP-UFMG.

(Diário reflexivo da professora-pesquisadora - Data de registro:
21.08.2018)

As aulas continuaram e, no decorrer das primeiras semanas, a estudante cujo nome aparecia no sistema, mas que nunca havia comparecido até o dia dessa última narração de meu diário reflexivo, assistiu a uma de minhas aulas. Entretanto, pouco tempos depois, enviou um e-mail explicando que, por questões pessoais, não conseguiria cursar a disciplina, sobretudo, pelo tempo que teria que dedicar para a carga horária prática, considerando deslocamentos até a escola em que atuaria e preparação prévia de atividades. Fiz uma pequena nota sobre isso em meu diário reflexivo, como se pode ler a seguir:

[nome e número de matrícula da estudante 1] *(Foi apenas em uma aula e disse que não teria condições de cursar a disciplina porque estava se formando e ela já não era obrigatória, e precisava dar prioridade às disciplinas que faltavam porque tinha uma bebê e não teria muito tempo, mas, provavelmente pediria continuidade de estudos e teria interesse em cursar a disciplina futuramente).*

(Diário reflexivo da professora-pesquisadora - Nota na página de apresentação do diário, sem data)

O curso seguiu, então, com sete estudantes, dentre os quais três aceitaram o convite de participarem desta pesquisa: Sahrawi, Yida e Mbera. Nas primeiras aulas, tratamos de artigos relacionados a temáticas de ensino de PLA e PLAc por meio de aulas teóricas, todas realizadas em encontros de uma hora e quarenta minutos duas vezes por semana, na FALE-UFMG. Na aula do dia 22 de agosto, recebemos Maria, coordenadora do NLE-SMED/BH, para conversar com os estudantes sobre o núcleo e sobre as escolas e para tirar suas dúvidas, juntamente com a ajuda desta professora-pesquisadora, sobre as práticas de ensino de PLAc que seriam iniciadas a partir do mês de setembro daquele ano, como parte das atividades da disciplina. O trecho a seguir, retirado de meu diário reflexivo, narra brevemente um pouco do que foi realizado naquela aula:

Na última quarta-feira, a Maria, coordenadora do Núcleo de Línguas Estrangeiras, foi a nossa aula para apresentar o Núcleo aos estudantes e a Educação Integrada, que é o âmbito da Educação no qual se insere o núcleo junto à Secretaria Municipal de Educação de BH. A aula foi expositiva e os estudantes fizeram algumas poucas intervenções para tentar entender o contexto no qual vão trabalhar. Perguntaram sobre a situação dos estrangeiros que estão em situação ilegal no Brasil e como se dá a sua

matrícula nas escolas e fizeram perguntas quanto aos números de imigrantes e refugiados presentes nas escolas, apresentados pela Maria.

(Diário reflexivo da professora-pesquisadora - Data de registro:
27.08.2018)

Nas aulas seguintes, finalizei algumas discussões teóricas com os estudantes em sala e, no dia 3 de setembro, Maria voltou para lhes dar mais algumas últimas orientações antes de iniciarmos as atividades da carga horária prática da disciplina, incluindo a distribuição dos estudantes pelas escolas de Belo Horizonte com a presença de estudantes migrantes. É o que narro no trecho a seguir de meu diário reflexivo de pesquisa:

Na segunda-feira seguinte, dia 03/09, Maria voltou a nossa aula para dar orientações quanto aos atendimentos nas escolas e trouxe uma tabela para que os estudantes escolhessem a que estudantes ou escolas atenderiam de acordo com suas preferências de horário, local etc. A divisão está em uma planilha no Google Drive também.

Dividimos os estudantes entre as escolas e alguns pediram para terem um tempo e pensar. Compartilhei com eles a planilha pelo Moodle e combinaram de preenchê-la segundo suas preferências. Depois da distribuição, Maria deu instruções quanto ao atendimento nas escolas e as primeiras visitas e, ao final, conversei com os estudantes sobre a importância de levarem aquela experiência a sério, com responsabilidade, pois, para mim, não é apenas uma parte prática de uma disciplina, mas algo que envolve a aprendizagem de crianças, adolescentes, adultos da língua nesse processo de acolhimento pelo qual estão (ou não) passando. Para a próxima aula, combinamos de discutir o artigo de Maher (2007), conversar sobre os diários e sobre as perguntas que eles tenham quanto aos atendimentos.

(Diário reflexivo da professora-pesquisadora - Data de registro:
04.09.2018)

Por volta da última semana de setembro, os graduandos começaram suas visitas às escolas para combinarem como funcionaria seu trabalho nelas. Cada um deles foi a uma das escolas que escolheu para realizar suas práticas, e eu, professora-pesquisadora, acompanhei todo esse processo tanto pelos relatos em seus diários dialogados quanto por conversas em nossas aulas referentes à carga horária teórica da disciplina. A partir do início dos trabalhos práticos nas escolas, passamos a nos encontrar na faculdade uma vez por semana, em uma aula de duração de uma hora e quarenta minutos, visto que o segundo encontro

semanal passou a ser substituído pelas práticas realizadas pelos graduandos uma vez por semana nas escolas selecionadas.

Nessa parte do curso, ao procurar por uma escola, uma das estudantes, que chamaremos de estudante 3, entrou em contato comigo e me disse que teve muitos problemas para iniciar as práticas na escola que havia selecionado. Segundo me explicou por e-mail, ao visitar a escola e conversar com a diretora, foi informada de que o aluno não precisaria de atendimento, e que a família dele teria dificuldades para levá-lo para as aulas no contraturno. Disseram-lhe que o estudante já era acompanhado por outros profissionais em seu processo de alfabetização por ter Síndrome de Down⁶⁴. Diante dessa primeira negativa para realização das atividades naquela escola, pedimos ajuda à Maria, mas, posteriormente, a estudante 3 desistiu da disciplina. Segundo ela, somada a outras questões pessoais, as barreiras colocadas pela escola para a realização das práticas em ensino de PLAc a desmotivaram muito, e ela preferiria tentar cursar a disciplina em um outro momento de sua graduação.

Sendo assim, as aulas continuaram com seis participantes além da professora-pesquisadora: Mbera, monitora voluntária da disciplina, participante desta pesquisa; Sahrawi e Yida, estudantes regularmente matriculadas na disciplina e os estudantes 2, 4 e 5, também regularmente matriculados, mas não participantes desta pesquisa⁶⁵. Os seis participantes da DISC2018-2 realizaram as práticas de ensino de PLAc ao longo do semestre e completaram a carga horária total de 60 horas, divididas em 40 horas de aula teórica realizadas na FALE-UFMG, e 20 horas de práticas de ensino em PLAc, realizadas pelos estudantes nas escolas municipais de Belo Horizonte selecionadas por eles a partir da lista de escolas apresentadas por Maria. As horas práticas da disciplina terminaram por volta das últimas duas semanas de

⁶⁴ Esta situação, a meu ver, exemplifica as muitas nuances do acolhimento a estudantes migrantes em escolas brasileiras. Além de serem migrantes, esses estudantes podem ter necessidades diversas, como, neste caso, a de acompanhamento especializado para o aluno com Síndrome de Down. Outra questão é o fato de que, mesmo que houvesse a possibilidade de que esse estudante migrante aprendesse o português com a graduanda por sua disponibilidade e interesse em ensinar, vemos a dificuldade da família de levar o estudante à escola no contraturno. Nesse sentido, fica evidente que são diversas as questões que envolvem o ensino de PLAc no Ensino Básico brasileiro, o que demanda a atuação de profissionais de diferentes áreas.

⁶⁵ Menciono e nomeio estes estudantes numericamente para diferenciá-los das participantes da pesquisa e pelo fato de que, algumas vezes, seus nomes aparecem nos relatos dos diários reflexivos, ainda que não os esteja contando como participantes da pesquisa e não tenha utilizado seus diários e suas demais atividades como registros gerados para esta investigação.

aulas antes da conclusão da disciplina. A tabela a seguir resume algumas informações sobre a organização geral da disciplina.

Tabela 4 - Informações gerais sobre a organização da disciplina “Introdução aos Estudos em Português como Língua Adicional”, DISC2018-2

nº de participantes da disciplina ao final do curso	Carga horária total da disciplina	Carga horária teórica - FALE/UFMG	Carga horária prática em escolas - selecionadas	Data de início da disciplina	Início das práticas de ensino em PLAc	Data de término da disciplina
6	60 horas/aula	40 horas/aula	20 horas/aula	06 de agosto de 2018	Última semana de setembro de 2018	28 de novembro de 2018

Fonte: elaborado pela autora.

Voltarei a tratar da disciplina e suas práticas no próximo capítulo, no qual me dedico ao referencial teórico-metodológico que me serviu de alicerce para o desenvolvimento desta pesquisa.

CAPÍTULO 2

Traçando rotas: percursos teórico-metodológicos

[Vou] mostrar, sob uma perspectiva de leitura pós-colonial, as linhas e as entrelinhas construídas no meu fazer pesquisa aplicada em um contexto sociolinguística e sócio-historicamente complexo de minorias étnicas. Se, assim como no pós-modernismo, dentro de uma perspectiva pós-colonial, tudo está em fluxo, também meu olhar sobre a pesquisa está em movimento, é temporário, sofre alterações à medida que releio o que escrevo.

(CAVALCANTI, 2006, p. 236)

Início este capítulo citando este trecho do artigo de Cavalcanti (2006) intitulado “Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas”. Nele, após refletir sobre suas próprias indagações teóricas e metodológicas ao longo de sua trajetória como pesquisadora e sobre a forma como essas se encontram com seus compromissos políticos e éticos com minorias com as quais trabalhava⁶⁶, defende a necessidade de se ponderar sobre conceitos, tanto teóricos quanto metodológicos, utilizados de forma naturalizada no fazer pesquisa.

Em consonância com Cavalcanti (*ibidem*), ao me propor esta jornada investigativa, busquei considerar distintas possibilidades de conduzir minha pesquisa. Desde a escolha do contexto até as lentes teórico-metodológicas para vislumbrá-lo, tudo foi pensado, repensado, questionado e discutido entre mim e outros pesquisadores – tanto professores, quanto colegas do programa de pós-graduação, bem como participantes de eventos acadêmicos – e também ponderado a partir de trabalhos de autores cujas obras visitei e revisei para chegar ao que ora proponho. Não tenho a pretensão de afirmar que a trajetória escolhida tenha sido a melhor. Tampouco acredito que esta seja a única maneira de empreender tal labor. Todavia, entendo que esta foi a jornada a que me

⁶⁶ A saber, num contexto sociolinguisticamente complexo de minorias no Brasil, como o descreve a autora. À época de escrita do artigo, ela trabalhava em um curso de professores indígenas com treze representantes de seis etnias: Asheninika, Katukina, Kaxinawá, Manchineri, Shawáda e Yawanawá (CAVALCANTI, 2006).

propos segundo as convicções que tenho no presente, momento em que escrevo este trabalho, as quais poderei reformular ou endossar futuramente. Seja como for, este é o percurso teórico-metodológico que escolho agora, e, com Cavalcanti (*ibidem*), também posso afirmar: assim como na pós-modernidade e “dentro de uma perspectiva pós-colonial, tudo está em fluxo, também meu olhar sobre a pesquisa está em movimento, é temporário, sofre alterações à medida que releio o que escrevo” (CAVALCANTI, 2006, p. 236).

Após tecer essas considerações iniciais, exponho, nas próximas seções, a perspectiva teórica e metodológica na qual se inscreve esta investigação e, posteriormente, apresento também as participantes desta pesquisa.

2.1 Linguística Aplicada: trajetórias e possibilidades

Nesta seção, tenho como objetivo traçar um breve panorama sobre a história da Linguística Aplicada (LA), abordar algumas das discussões desenvolvidas nessa área de estudos e, finalmente, elucidar a perspectiva da LA com a qual trabalho nesta pesquisa.

Na visão de Paiva (2009, n.p.), existe um consenso de que “a linguagem, como prática social – seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou outra língua, seja em qualquer outro contexto onde surjam questões sobre o uso da linguagem” – o objeto de investigação da LA. A autora destaca que, em seu nascimento, essa área se voltou para os estudos sobre o ensino de línguas adicionais, vindo a ampliar seu escopo ao longo dos anos que seguiram ao seu surgimento.

Tucker (s.d.), citado por Paiva (2009), localiza o primeiro curso independente de LA na Universidade de Michigan, no ano de 1946. Como explica o autor, o termo “Applied Linguistics” foi usado, tanto nos Estados Unidos da América quanto na Inglaterra, para referir-se a uma “abordagem científica” para o ensino de línguas adicionais, incluindo o inglês. O autor assinala que, em 1948, os trabalhos de Charles Fries (Universidade de Michigan) e Robert Lago (antes, da Universidade de Michigan e, posteriormente, da Universidade de Georgetown), focalizados no aprimoramento do ensino de línguas adicionais, contribuíram para uma definição do campo da LA. Isso se deu, mais especificamente, pela publicação de um novo periódico à época, intitulado

“Language Learning: A Quarterly Journal of Applied Linguistics”. Paiva (2009) retoma o editorial dessa revista a fim de apresentar a justificativa de Davis (1948) para a criação do novo periódico: aquele seria um espaço destinado a suprir a falta de artigos direcionados ao ensino de línguas que não se circunscrevessem apenas em análises gramaticais convencionais. A ideia era, por meio do novo periódico, ampliar a perspectiva de “descobertas indutivas da ciência linguística” em campos como

Lingüística descritiva geral, descrição de línguas específicas, comparação descritiva de duas ou mais línguas, a linguagem das crianças, bilingüismo, o ensino de lingüística geral, o ensino de línguas específicas, objetivos de ensino, materiais de ensino, métodos de ensino, e experimentos educacionais (DAVIS, 1948, p. 2 *apud* PAIVA, 2009, n.p.).

Ainda conforme Paiva (2009), no fim dos anos 50 e início dos anos 60, o uso do termo *Linguística Aplicada* foi sendo gradualmente ampliado e passou a incluir a então denominada “tradução automática” (TUCKER, s.d.). Já em 1964, após dois anos de trabalho prévio financiado pelo “Council of Europe”, a “Association Internationale de Linguistique Appliquée” (AILA), nome comumente referido em sua origem em francês – traduzido ao português como *Associação Internacional de Linguística Aplicada* –, foi fundada em Nanci, na França. Como destaca o autor, os trabalhos apresentados no congresso naquela primeira edição giravam em torno do ensino de línguas adicionais e da tradução automática.

Outro marco importante na trajetória constitutiva da LA como área consolidada de estudos, segundo Paiva (2009), foi a fundação da Escola de Linguística Aplicada da Universidade de Edimburgo, iniciada em 1956 pelo Conselho Britânico. Em 1957, instituiu-se também o Centro de Linguística Aplicada em Washington, com o apoio da Fundação Ford. Segundo assinala a autora, o Centro de Linguística Aplicada tinha o letramento como foco central de pesquisa, enquanto o curso de LA de Edimburgo visava a objetivos mais vastos, em uma variedade de contextos mais amplos: o conhecimento e o funcionamento da linguagem em suas contribuições para questões da vida real; o exame do uso da linguagem em situações sociais variadas; a variação linguística em sua relação com a diversidade social; os impactos que a língua, usada em contextos sociais reais, pode gerar na vida das pessoas (*ibidem*).

Já em outro trabalho, um volume comemorativo do jubileu de prata do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, Kleiman e Cavalcanti (2007) apresentam a LA e suas trajetórias no Brasil. As autoras utilizam a metáfora das “faces e interfaces” que se podem vislumbrar em um espelho para representar a complexidade de se tentar definir ou delimitar os objetos de estudo de uma área do saber. Para elas, não é possível “capturar esse objeto em sua diversidade, na totalidade de aspectos, facetas, faces e fases, na essência e no acidente que constituem o seu passado, o seu presente e o seu futuro” (KLEIMAN; CAVALVANTI, 2007, p. 9). Contudo, como explicam as autoras, a metáfora lhes parece útil para sinalizar as “interfaces da ligação com outras áreas do saber”, das infinitas possibilidades de confluências entre a LA e áreas como Antropologia, Sociologia, História, Estudos Culturais, Psicologia Social, Ciências Cognitivas, Psicanálise, Tecnologias da Informação e da Comunicação, além da sua já conhecida e complexa relação, desde seu surgimento, com a Linguística e a Educação (*ibidem*).

No Brasil, como destacam as pesquisadoras, os/as linguistas aplicados/as tiveram que lidar com o desafio de empreender inúmeras “tentativas de demarcar um espaço num campo já ocupado” (*ibidem*, p. 10). Nesse sentido, a área é descrita por diferentes autores – Serrani (1990), Celani (1992), Signorini (1998) – como “formada por zonas limítrofes e bifurcações, ponte e encruzilhada, fronteiras e atravessamentos” (*ibidem*, *loc. cit.*). Como explica Silva (2010), os estudos de LA no país, durante muitos anos, focalizaram apenas o processo de ensino-aprendizagem de línguas, tanto as adicionais como o português como língua materna. O autor destaca que o início da LA em terras brasileiras, por entre os anos de 1960 e 1970, teve como base discussões acerca do ensino de línguas, com destaque para a língua inglesa, e, por algum tempo, os trabalhos acadêmicos refletiram uma visão da LA como uma “aplicação de teorias da Linguística para melhorias de técnicas de ensino em sala de aula” (SILVA, 2010, p. 209).

A partir dos anos 90, a LA se consolidou no Brasil com o aumento do número de programas de pós-graduação e trabalhos defendidos em LA, em Estudos da Linguagem ou, ainda, em línguas adicionais com ênfase em LA (*ibidem*). Paiva (2009) também aponta para essa expansão da área como resultado da criação dessas diversas linhas de pesquisa, ressaltando acontecimentos como

(1) a criação, em 1970, do Programa de Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC-SP, posteriormente Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), com a criação do doutorado em 1980, conforme informações na página na web do programa. Na década de 80, o programa lançou a revista D.E.L.T.A (Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicados), embora com foco maior na lingüística; e (2) a criação do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas e seu periódico *Trabalhos em Lingüística Aplicada* (CUNHA, 2003; CAVALCANTI, 2004). Esses dois programas de pós-graduação foram responsáveis pela formação de lingüistas aplicados de vários estados brasileiros e pela disseminação da pesquisa em conjunto com a produção de muitos outros programas brasileiros que criaram áreas de concentração em LA como a UFMG, por exemplo, ou muitos outros programas em Letras ou Lingüística que abriram linhas de pesquisa nessa vertente. (3) Outro marco é a criação da ALAB (Associação de Lingüística Aplicada do Brasil) em 1990 (PAIVA, 2009, n.p.).

Mesmo sendo uma área consolidada no Brasil, a LA, como toda área de estudo em sua complexidade constitutiva, conta com discussões internas entre os diversos lingüistas aplicados que a ela se afiliam. Uma dessas questões é, exatamente, a própria delimitação das pesquisas na área, assim como as metodologias que as fundamentam. Ademais, parece ainda ser complexa a relação entre a LA e áreas como a Linguística e a Educação.

Moita Lopes afirma, em capítulo introdutório do livro *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, que “a compreensão de que a LA não é aplicação de lingüística é agora um truísmo para aqueles que atuam no campo” (MOITA LOPES, 2006, p. 17). Contudo, o próprio fato de o autor dedicar uma seção do mesmo capítulo⁶⁷ para problematizar essa discussão já sinaliza que a relação entre a LA e a Linguística parece ser ainda uma questão controversa para lingüistas aplicados.

Almeida Filho (2007), por exemplo, parece defender uma relação mais adstrita da LA em relação à Linguística, argumentando que a separação das áreas possa contribuir para a exclusão de instituições brasileiras com recursos reduzidos para bancar essa separação entre as áreas. A crítica do autor fica evidente no trecho a seguir:

A vanguarda universitária de matizes progressistas (hoje, em parte **auto-denominada “crítica”**), querendo alinhar-

⁶⁷ Cf. Moita Lopes, 2006, p. 17-21.

se explicitamente às ciências sociais e **desatentas à Linguística**, composta por pesquisadores lingüistas aplicados nos programas consolidados de pós-graduação, contrasta com um quadro nacional de formação universitária lacunosa nas faculdades e universidades e de limitações severas. Esse quadro é preocupante e deve exigir dos profissionais lingüistas aplicados **readequação de prioridades na agenda nacional e nas suas agendas regionais**, levando em consideração a acessibilidade ao produto de seu labor científico, de forma a impactar a qualidade do ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 122-123. Grifos meus.).

A crítica do autor parece não contemplar, entretanto, o que vem sendo defendido pelos mais conhecidos pesquisadores filiados à LA crítica, que justamente buscam criar inteligibilidade com problemas reais nos quais a linguagem impacta e interfere (MOITA LOPES, 2006). Nesse sentido, os lingüistas aplicados da perspectiva crítica da LA têm se proposto a contribuir para agendas mais abrangentes para a área, a fim de não se limitarem a empreendimentos de pesquisa relacionados a interesses de alguns determinados grupos de pesquisadores. Essa lógica poderia se configurar no âmbito de um capitalismo acadêmico, termo utilizado por alguns autores para explicar a prática de pesquisa semelhante ao empreendedorismo de mercado, de modo que as pesquisas estejam mais focalizadas em competições por verbas externas para pesquisa, investimentos institucionais e outras formas de geração de recursos financeiros (KRAWCZYK, 2008; BIZON, 2013) do que com práticas de pesquisa que coloquem em foco demandas sociais contemporâneas.

Também o trabalho de Paiva (2009) discute essa complexa relação entre a LA e a Linguística. A autora parece defender, dentro da LA, um espaço para trabalhos que focalizam uma “aplicação da linguística”, o que parece inadmissível para outros autores, como veremos ao tratar sobre a perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar. Paiva (*ibidem*) afirma que a visão da LA como aplicação da Linguística “Teórica” seria ainda uma tendência dentro da área, ainda que nos últimos tempos o objeto de estudo da LA tenha se tornado mais diverso:

Na visão de Kalaja (s.d.), **existe uma visão restrita da LA, definida como pesquisa em ensino e aprendizagem e uma visão ampla – lingüística aplicada a problemas do mundo real**. Eu diria que existem três visões: ensino e aprendizagem (ex. trabalhos sobre estratégias de aprendizagem de língua estrangeira), **aplicação de lingüística** (ex. investigações sobre os princípios e

parâmetros da gramática gerativa na interlíngua de aprendizes de língua estrangeira) e investigações aplicadas sobre estudos de linguagem como prática social (ex. estudos sobre identidade) (PAIVA, 2009, s.n. Grifos meus).

Logo, é possível interpretar que, na perspectiva dessa autora, a LA compreende a convivência de três visões investigativas: aquelas direcionadas à pesquisa de ensino e aprendizagem de línguas; aquelas que focalizam a aplicação de linguística e aquela que investiga a linguagem como prática social. Neste ponto, levanto um questionamento: em que contexto a linguagem não se configura como prática social? Ao propor essas três visões possíveis para pesquisas em LA, Paiva (2009) não estaria desconsiderando contextos de ensino-aprendizagem de línguas como sendo contextos de uso da linguagem como prática social? E de que forma estudos que proponham uma visão de aplicação de linguística, como as investigações sobre os princípios e parâmetros da gramática gerativa na “interlíngua” de aprendizes de língua adicional, mencionadas pela autora, ao não considerarem o contexto social desses aprendizes, não se configuram, na verdade, como pesquisas de *Linguística*, e não de *Linguística Aplicada*?

Sobre os estudos da Linguística, Paiva (2009) afirma que essa vem passando por diversas mudanças, as quais têm impactado na quantidade de estudos formais na área que foi, segundo suas palavras, “**invadida** pelos estudos do discurso, do texto e da aprendizagem” (*ibidem*, s. n., grifo meu). A ideia de “invasão”, expressa no texto da autora para referir-se à entrada de outras perspectivas de estudo para o campo da Linguística, também me parece intrigante. O verbo “invadir”, em verbetes de dicionários como Houaiss e Aurélio, expressa a noção de “uso de força”, “apoderamento”, “conquista”, “ocupação maciça e abusiva”. Acredito que este seja, de fato, o olhar de alguns linguistas – e também de alguns linguistas aplicados – sobre o trabalho realizado em LA, sobretudo, aquele que caminha por investigações e práticas transdisciplinares ou INdisciplinares (MOITA LOPES, 2006). Nessa interpretação, a tensão existente entre as áreas e entre alguns de seus pesquisadores torna-se, então, mais evidente.

No desfecho de seu artigo, ao questionar-se sobre o futuro da área, Paiva (2009) assume a suposição de que a LA tende a uma diversidade cada vez maior de temas e a uma suavização das fronteiras entre as áreas. Nesse sentido, a autora também acredita que o encontro entre linguistas e linguistas aplicados

se tornará, aos poucos, “mais fraterno”, e que, por outro lado, haverá espaço para o enfrentamento das divergências dentro da própria LA (*ibidem*). Finalmente, a autora faz uma crítica a duas visões polarizadas dentro da LA: visões “intolerantes” por parte de linguistas aplicados que se filiam a modelos mais tradicionais sem dar abertura a novas perspectivas e visões “imaturas” daqueles que se filiam a vertentes que rotulam esses primeiros:

Com o crescimento da área, aparecem as divergências e também a **intolerância dos que se apegam a modelos tradicionais e não admitem o novo**. Teremos que conviver também com a **imaturidade de alguns que abraçam determinadas vertentes como se fossem donos da verdade e saem rotulando, pejorativamente, os colegas que se dedicam a outros tipos de pesquisa de cartesianos, positivistas, etc., como se estes estivessem cometendo pecados epistemológicos**. Como há várias formas de se fazer ciência, há também espaço para todos, desde que o respeito e a ética sejam os pares preferenciais (PAIVA, 2009, s. n. Grifos meus).

Assim, a autora parece defender um posicionamento mais equilibrado de ambos os polos, de modo que seja respeitada a diversidade conceitual e metodológica no fazer científico da LA. Neste ponto, parece-me relevante apresentar, em continuidade deste breve panorama da LA, a perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), inscrita na perspectiva denominada LA Crítica.

Se pesquisadores de posicionamento mais conservador (como o posicionamento de Almeida Filho, 2007, anteriormente discutido nesta seção) ou defensores de uma visão menos polarizada das discussões concernentes à LA (como vimos em Paiva, 2009), de um lado, tecem críticas contundentes àqueles colegas que atuam em prol de uma perspectiva da LA Crítica – discordando, inclusive, do uso do termo “crítica” como adjetivo para a LA (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 122) –, de outro lado, linguistas aplicados filiados a essa vertente da LA também se posicionam de forma incisiva quanto às perspectivas teórico-metodológicas daquele primeiro grupo.

Em livro intitulado “Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar”, publicado em 2006 e organizado pelo linguista aplicado Moita Lopes, este pesquisador reúne autores como Branca Fabrício, Alastair Pennycook, Ben Rampton, B. Kumaravadivelu, Inês Signorini, Marilda Cavalcanti – para mencionar alguns – que, segundo ele, “compartilham alguns princípios gerais” em relação à sua perspectiva de pesquisa em LA (MOITA LOPES, 2006, p. 15).

Entre eles, o princípio de que exista a necessidade de que a LA se atente e incorpore teorizações de extrema relevância no campo das Ciências Sociais e das Humanidades. O autor afirma, porém, que o compartilhamento de alguns princípios não significa uma total concordância dos autores cujos trabalhos compõem a obra em relação às infinitas discussões possíveis dentro da área da LA.

Moita Lopes (*ibidem*), ao descrever brevemente a jornada que o levou à busca por um movimento que denomina “LA mestiça”, “de natureza interdisciplinar/transdisciplinar” comprometido em “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14), narra alguns dos encontros que o levaram rumo a modos diferentes de compreensão de seu fazer como linguista aplicado. Dentre eles, o autor menciona diferentes eventos da área, tais como congressos da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA) e da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), que lhe proporcionaram compartilhar inquietações teóricas e práticas com outros pesquisadores, alguns cujos trabalhos compõem o mencionado livro.

No capítulo introdutório da obra – a meu ver, importante para uma explanação mais consolidada de perspectivas como a LA Indisciplinar (MOITA LOPES, 1998, 2006), *antidisciplinar* ou *transgressiva* (PENNYCOOK, 2001, 2006) –, Moita Lopes afirma não ter a pretensão de uniformizar o campo da LA e nem de impor que os pesquisadores a ela vinculados tenham de optar por escolhas teóricas e metodológicas únicas, como se houvesse uma “nova verdade”. Por outro lado, sustenta que seu objetivo é apresentar

certas tendências de como ver a LA, que representam determinadas escolhas teóricas, visões de mundo, valores, etc., o que não quer dizer que essas sejam as únicas possíveis e nem que todos os pesquisadores incluídos neste volume concordam em relação à vasta gama de questões discutidas em todos os capítulos (MOITA LOPES, 2006a, p. 15).

Nessa direção, o autor assevera não pretender iniciar uma “nova ‘escola’ de LA com princípios explícitos, na qual aqueles que assinam os trabalhos [...] se encaixem perfeitamente em um quadro bem delineado”. Ademais, Moita Lopes (*ibidem*) salienta que, nessa perspectiva, enxerga a visão da LA como “aplicação da linguística” como sendo uma “formulação reducionista e unidirecional”, segundo a qual se acredita que as teorias linguísticas poderiam

solucionar os problemas relativos à linguagem enfrentados por professores e alunos em sala de aula, por exemplo. Portanto, entende que as teorias linguísticas não são suficientes, em si mesmas, para lidar com o complexo processo de ensinar/aprender línguas e defende a necessidade de um arcabouço teórico interdisciplinar que a complemente. Para ele,

essa lógica da interdisciplinaridade possibilita [...] à LA escapar de visões preestabelecidas e trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou o que escapa aos percursos de pesquisa já traçados, colocando o foco da pesquisa no que é marginal (MOITA LOPES, 2006a, p. 19).

É a essa vertente de pesquisa em LA inter ou transdisciplinar que se espalha para contextos cada vez mais diversos de usos da linguagem, interessada em problematizar ou criar inteligibilidade com os problemas com os quais se defronta e constrói, que Moita Lopes chama de uma Linguística Aplicada Indisciplinar (1998, 2006) e Pennycook (2001, 2006) de Linguística Aplicada *Antidisciplinar* e transgressiva.

Pennycook (2006) também discorre, em sua contribuição para o mencionado livro, sobre a visão de uma Linguística Aplicada Crítica (LAC). O autor explica sua visão da LAC não como uma “disciplina, um domínio, ou um campo fixo”, mas sim como uma “possibilidade de vislumbrar a práxis em movimento que é a LAC” (PENNYCOOK, 2006, p. 67). Nesse sentido, o adjetivo “crítica” adicionado ao termo “LA” teria o sentido de “crítico como uma prática pós-moderna problematizadora” (*ibidem, loc. cit.*). Assim, para Pennycook (2006), a LAC não seria uma “nova forma de conhecimento interdisciplinar”, mas “um modo de pensar e fazer sempre problematizador” (PENNYCOOK, 2006, p. 67).

Em consonância com Foucault (1980), Pennycook (2006) entende que a ação dos pesquisadores deve se transferir do ato de apenas defender uma posição política preexistente para o ato de “imaginar e trazer à tona novas formas de politização” (FOUCAULT, 1980 *apud* PENNYCOOK, 2006, p. 68). Nesse sentido, Pennycook argumenta que

a LAC é bem mais do que a adição de uma dimensão crítica à LA. Ao contrário, possibilita todo um novo conjunto de questões e interesses, tópicos tais como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo ou a produção de alteridade, que até então não tinham sido considerados como interesse em LA (PENNYCOOK, 2006, p. 68).

O desinteresse da LA por temas como esses, tão relacionados a questões da vida em sociedade, é, para Rajagopalan (2006) uma herança do que ele chama de “disciplina mãe” da LA: a Linguística. Na visão do autor, a Linguística dita Teórica teve uma grande ascensão, sobretudo, nos Estados Unidos da América, no início do século XX. A disciplina foi tomada como promessa de solução para diversos problemas relacionados à Primeira e à Segunda Guerra Mundial, assim como à Guerra Fria, tanto para o rápido ensino de línguas adicionais a soldados designados para servir em outros países distantes, como para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas aos esforços bélicos do país, como a tarefa de “decifrar mensagens criptografadas inimigas interceptadas pelos serviços secretos, até aperfeiçoar técnicas de tradução automática etc. (*ibidem*, p.151).

Rajagopalan (2006) salienta que, a essa época, as teorias chomskyanas e outros estudos de natureza formal, vistos como capazes de prestar resultados imediatos aplicáveis para as necessidades específicas dos contextos de guerra, ganham grande espaço na área da Linguística, inclusive por questões de financiamento. Foi nesse contexto que, como destaca Rajagopalan (2006, p. 152), “as pesquisas de cunho sociológico ou antropológico [foram] deixadas de lado, para que todo o esforço pudesse ser canalizado para estudos de natureza formal”. Nesse caminho, o autor afirma que a Linguística passou a reivindicar o “caráter científico” para seus estudos, defendendo uma visão de “objetividade da linguística descritiva”, que seria alcançada, segundo Chomsky (1965), por meio não só de uma adequação observacional e descritiva, mas também por uma adequação explanatória, compreendida por Rajagopalan (2006) como uma concepção da Linguística fundamentada em princípios mais abstratos, alheios ao entendimento dos leigos.

Seguindo essa trajetória, a Linguística passou a se importar cada vez menos com a visão dos usuários da linguagem em seus múltiplos contextos para se firmar unicamente no trabalho desenvolvido pelos especialistas. Nesse sentido, como aponta Rajagopalan (*ibidem*), o “nativo” passou a valer somente como “fornecedor de dados”, de modo que a análise desses dados ficou exclusivamente a cargo do linguista, cientista concebido como autossuficiente em sua capacidade descritiva da linguagem. Essa descrição seria realizada por meio de uma observação feita de forma “neutra” por aquele linguista, garantida por seu suposto distanciamento dos sujeitos pesquisados. E é dessas

concepções que, para Rajagopalan, a Linguística Aplicada herda práticas teóricas e metodológicas que ignoram, repetidas vezes, a concepção da atividade linguística como prática social, portanto, necessitada de parâmetros teórico-metodológicos que busquem compreendê-la em seus diversos contextos de uso e nas infinitas formas de que ela impacta a vida em sociedade.

A esta altura de nossa discussão, parece-me oportuno analisar de que forma essas questões perpassam este trabalho e sob que perspectiva compreendo meu fazer pesquisa dentro da Linguística Aplicada.

De fato, não só a pesquisa empreendida, mas também a disciplina focalizada neste trabalho aponta para a perspectiva a partir da qual tanto eu, professora-pesquisadora, quanto o meu orientador – principal responsável pela existência dessa disciplina, em parceria com a então coordenadora do NLE-SMED – desenvolvemos nosso trabalho de pesquisa na LA. É relevante destacar que, em geral, as únicas disciplinas do curso de Letras da UFMG que contam com uma carga horária prática constitutiva de sua carga horária total são aquelas realizadas nos últimos períodos de formação dos estudantes em seus estágios supervisionados obrigatórios. Dessa forma, o fato de oferecermos uma carga horária prática nesta disciplina – o que se revelou bastante desafiador a princípio, tanto por questões burocráticas relacionadas à realização de atividades por parte dos estudantes fora da faculdade, quanto pela própria logística de supervisão das atividades por parte dos professores da disciplina – já aponta, *per se*, nossa compreensão a respeito do papel da prática em relação à formação docente. Nesse sentido, consideramos fundamental, em um trabalho como o aqui proposto, que o fazer teórico não esteja afastado da prática ou daqueles/daquilo sobre os quais/o que se teoriza. Em consonância com a perspectiva chamada crítica da LA, compreendemos a atividade linguística como necessariamente uma prática social em movimento dentro de contextos de ensino-aprendizagem de línguas e produção de conhecimento a respeito da linguagem.

Foram essas concepções que nos levaram a organizar a disciplina de modo a criar inteligibilidade entre as teorias discutidas em sala e o fazer na prática de ensino de PLAc desses professores em formação. Assim, em consonância com outros autores da LAC, acreditamos que, tanto para o desenvolvimento da disciplina ministrada quanto para a realização desta pesquisa, a “prática deve não só instruir a teoria, mas também servir de palco para explorar a base ideológica que sustenta diferentes propostas teóricas (que

geralmente se apresentam acima de considerações ideológicas)” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 164).

Assim também, ao escolher o estudo por meio de narrativas como metodologia de pesquisa e decidir que a geração de registros viesse dos diários dialogados produzidos ao longo da DISC2018-2 pelas participantes desta pesquisa, incluindo eu própria, busquei focalizar as especificidades locais, visando a um aprofundamento nas relações estabelecidas com a linguagem e o ensino de línguas em um contexto específico, em um tempo específico, em condições específicas, na medida em que acredito na necessidade de pesquisadores se atentarem para as especificidades locais, pois, como destaca Rajagopalan (2006, p.164), “nem sempre as propostas teóricas elaboradas *in vitro* têm utilidade em condições específicas”.

Concordo com Pennycook (2006) em assumir a LAC não como uma disciplina, mas um fazer pesquisa sempre problematizador, questionador, autorreflexivo. Em consonância com Moita Lopes (2006, p. 27), acredito que “a alteridade é um problema que tem a ver com o lado da fronteira em que se está localizado”. Existe uma urgência em nos atentarmos, como linguistas e linguistas aplicados/as, às questões ideológicas que fundamentam nossas escolhas epistemológicas, as quais, a meu ver, precisam passar por constantes processos questionadores e autorreflexivos. Essa postura poderá sinalizar, tanto a nós mesmos quanto aos nossos leitores, nosso desejo de nos comprometermos com uma pesquisa ética, informada e de concepções assumidas, refletidas e justificadas. Assim também, não estaremos alienados do fato de que, como sujeitos, estamos sempre constituindo e sendo constituídos por diferentes discursos.

Ao escolher o contexto de ensino-aprendizagem de PLAc, focalizando esta pesquisa em um contexto de formação de professores para esse cenário específico, assumo um posicionamento investigativo comprometido com as necessidades advindas da sociedade ao nosso redor, afetada pelos movimentos de migração de crise. Assim, trabalho dentro da LA considerando uma agenda de pesquisa menos hegemônica e mais sociopolítica, constituída em um contexto de globalização e de mudanças constantes (BAUMAN, 2001; MOITA LOPES, 2006; SOUSA SANTOS, 2011), atenta às margens, a grupos marginalizados e esquecidos, lembrados, em geral, pelo discurso da falta (LÓPEZ, 2006; DINIZ; NEVES, 2018) e pelos noticiários quando são narrados como um problema para uma sociedade.

Ao contemplar as discussões entre perspectivas discrepantes sobre os compromissos investigativos da LA, acredito na busca por compreender o que leva o outro aos posicionamentos teórico-metodológicos que assume. Nesse sentido, sigo buscando refletir de que forma é possível nos afastarmos de uma postura investigativa autoritária, limitada e fechada ao diálogo, sobretudo, com aqueles que discordam de nossas concepções. Compreender que nossos posicionamentos jamais são neutros e refletir, de forma ética e honesta, sobre as pressuposições que constituem as lentes através das quais contemplamos nossos objetos de estudo e seus contextos é, a meu ver, um posicionamento urgente, não somente para pesquisadores da LA, como também para aqueles da Linguística, da Educação, das Ciências Sociais, das Humanidades e de todas as áreas do saber. O conhecimento se constitui de forma ideológica, não neutra (SOUZA SANTOS, 2007) e, assumir o compromisso de nos questionarmos sobre a forma como se constitui o nosso saber e de dialogar com os saberes dos outros, sem excluí-los de acordo com o “lado da fronteira onde esse outro está” é, a meu ver, dever de todo/a aquele/a que se pretende pesquisador/a e professor/a.

Fabício (2006) articula pensamentos de Nietzsche, Foucault e Wittgenstein para apresentar alguns procedimentos metodológicos que têm inspirado o trabalho de pesquisadores do campo da LA na contemporaneidade. Apresento esses procedimentos no quadro seguinte, elaborado a partir do trabalho de Fabício.

Quadro 2 – Procedimentos Metodológicos da LA Contemporânea segundo Fabício (2006)

<ul style="list-style-type: none"> • “Interrogar-nos acerca da relevância social da temática e dos objetivos gerais de nossos estudos, tendo em vista os atores sociais que vivenciam as práticas envolvidas no fenômeno a ser focalizado.”
<ul style="list-style-type: none"> • “Refletir sobre como a temática vem sendo tradicionalmente tratada, atentando para considerações que guardem traços e pressupostos de uma episteme ocidentalista (sobretudo a construção de relações de causalidade, articulações de obviedade, explicações definitivas, certezas bem alicerçadas, provas incontestáveis, ideias consensuais etc.).”
<ul style="list-style-type: none"> • “Inserir o objeto de estudo em amplo campo de problematizações, contextualizando-o local e globalmente no momento contemporâneo.”
<ul style="list-style-type: none"> • “Mapear a rede semântica e a episteme em jogo, necessariamente sustentadas por uma multiplicidade de vozes, sistemas de valoração, discursos e regimes de verdade.”
<ul style="list-style-type: none"> • “Detectar os intertextos que compõem a teia de significados que constroem o objeto.”

<ul style="list-style-type: none"> • “Estranhar sentidos essencializados e dogmas mumificados construídos na cultura com relação ao objeto, lembrando que toda etiqueta verbal agrega de forma pragmática, porém unificadora, uma miríade de estados e eventos diferentes que só ganham sentido quando inscritos em determinado campo semântico, ligado a práticas e valores socioculturais em contextos específicos (Cf. Freire Costa, 2001).”
<ul style="list-style-type: none"> • “Historicizar o objeto, compreendendo como foi produzido, dentro de qual regime de verdade, respondendo a quais conjunturas históricas e socioculturais e com quais pressupostos.”
<ul style="list-style-type: none"> • “Ser cauteloso quanto a generalizações possíveis, circunscrevendo os sentidos produzidos aos discursos e às práticas dos atores sociais que os fabricam e vivenciam (o que inclui o próprio pesquisador). Para isso é necessário certificar-se de quais são os jogos de linguagem vigentes.”
<ul style="list-style-type: none"> • “Ter ciência de que nossas descrições e observações de eventos não são neutras e não podem ser feitas de fora de nossa linguagem nem da rede de significações que compõem o nosso repertório, não nos sendo facultada a capacidade de dela nos abstrair para produzir conhecimento sobre algo. Daí ser mister a explicação das ‘regras do jogo’ que conduzem o trabalho do pesquisador, apresentadas não em termos de fundamentação teórica, mas como parâmetros norteadores que nos conduzem por um percurso possível.”
<ul style="list-style-type: none"> • “Apresentar nossos trabalhos como fabricação de ‘edifícios’ móveis, cujos ‘alicerces’ líquidos’ não permitem a solidificação do conhecimento ‘erguido’, seu esgotamento ou o alcance de um alvo certo. A mobilidade permite a proliferação, a ampliação e a multiplicação de perspectivas. Assim, podemos contemplar o movimento e a continuidade da pesquisa, indicando possíveis implicações e desdobramentos.”
<ul style="list-style-type: none"> • “Pensar, operando em uma dimensão ética, nos possíveis efeitos e consequências do caminho percorrido pelo pesquisador, interrogando-nos a quem eles podem atingir/beneficiar/prejudicar, e de que forma.”
<ul style="list-style-type: none"> • “Problematizar a compreensão produzida acerca do objetivo/fenômeno que nos intriga, fazendo-o dialogar com outras perspectivas e abordagens e verificando quais são os regimes de verdade por elas canceladas.”
<ul style="list-style-type: none"> • “Reexaminar o trabalho, submetendo-o não só à crítica de nossos pares, como também à crítica daqueles que pensam diferentemente de nós.”
<ul style="list-style-type: none"> • “Engajar-nos no embate de ideias como troca argumentativa e exposição de razões, evitando a simples refutação de pensamentos divergentes.”
<ul style="list-style-type: none"> • “Revisitar posições e reavaliar nossas escolhas.”

Fonte: Elaborado por esta pesquisadora a partir do trabalho de Fabricio (2006, p. 59-60)

Ao me deparar com estes princípios metodológicos apresentados por Fabricio (*ibidem*), sinto-me comprometida em seguir cada um deles no fazer desta pesquisa e do meu trabalho na LA. Contudo, como sujeito opaco e ciente de minhas faltas e da impossibilidade de empreender, de modo puramente racional, qualquer trabalho teórico ou prático, apenas sou capaz de me comprometer a tê-los em mente e de buscar retomá-los em minha jornada como professora e pesquisadora no campo da LA.

Finalmente, no momento em que constituo este fazer pesquisa e sou constituída por ele, entendo-me mais inclinada, presentemente, à perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar, compreendendo esta perspectiva como em constante movimento, ciente de que minhas práticas, visões e metodologias investigativas não necessariamente concordam com aquelas de todos os autores que a ela se filiam. Nesse sentido, compreendo que também meu trabalho investigativo, meus questionamentos, meus (des)encontros com a LA a constituem como área de estudos não estática, viva, em constante desenvolvimento, e me constituem como pesquisadora e como professora, também viva, também em movimento, também em desenvolvimento.

Tendo apresentado meu posicionamento como professora e pesquisadora no âmbito da Linguística Aplicada, nas próximas seções, discorro sobre teorias e práticas que fundamentam esta pesquisa.

2.2 Questões Fundamentais para Pesquisa, Ensino e Formação de Professores no Âmbito do PLAc

Nas subseções a seguir, discuto algumas teorias e práticas que se fizeram de fundamental importância para o trabalho desenvolvido nesta pesquisa.

2.2.1 Para (re)pensar algumas concepções: segunda língua, língua estrangeira, língua adicional e língua de acolhimento

Antes de tratar especificamente sobre o PLAc, inicio esta subseção apresentando outros termos e conceitos relacionados ao ensino de línguas. Refiro-me a termos como *segunda língua* (L2), *língua estrangeira* (LE) e *língua adicional* (LA). Em meu trabalho como professora e pesquisadora, venho utilizando o termo ***língua adicional*** em lugar dos dois termos anteriores, e é comum, em congressos e outros ambientes acadêmicos, ser questionada quanto à diferença entre esses termos. Eles não são sinônimos. Há concepções de língua diferentes por trás de cada um, concepções que podem influenciar as práticas de ensino a elas relacionadas, razão pela qual os discuto aqui.

Segundo Leffa e Ilara (2014), se, na modernidade, a objetividade, linearidade e previsibilidade davam o tom das perspectivas de língua e ensino,

na segunda, características como complexidade e imprevisibilidade entre as relações de causa e efeito (*ibidem*) passaram a embasá-las.

Mais especificamente em relação à concepção de língua, Leffa e Ilara (*ibidem*) apontam uma evolução que partiu da ênfase no sistema, passou pela ênfase na função e caminha, mais contemporaneamente, em uma ênfase na ideologia⁶⁸. A primeira fase, marcada pela ênfase no sistema, foi o período mais duradouro na literatura da área. Segundo os autores, ela segue da Idade Média (com o Método da Gramática e da Tradução), passa pelo Método Direto, em meados do século XIX, e chega ao Audiolingualismo, por volta dos anos 1950-1970 (LEFFA, 1988).

Posteriormente, já na fase em que a ênfase está na função, a língua deixa de ser compreendida como sistema para ser entendida como atividade, ou como instrumento para alcançar um propósito. Nesse contexto, *falar* passa a ser enxergado como *fazer* (AUSTIN, 1975; SEARLE, 1981; LEFFA; ILARA, 2014). O Ensino Comunicativo de Línguas, proveniente dessa orientação *funcionalista* do ensino de línguas, espalha-se por países desenvolvidos por volta dos anos de 1970 e chega ao Brasil em meados de 1980 e 1990 (LEFFA; ILARA, 2014).

À fase anterior segue a ênfase na ideologia, segundo a qual a língua não é compreendida “como sistema abstrato independente do sujeito, nem como instrumento de ação usado pelo sujeito para agir sobre o mundo”, pois é vista como “instância que constitui o sujeito” (LEFFA; ILARA, 2014, p. 24). Nessa perspectiva, a língua passa a não mais ser vista apenas como constituída pelo sujeito, mas também como sendo o que o constitui, exercendo controle sobre este (LAKOFF, 1975). Acontece, assim, um processo de descentramento do sujeito (HALL, 2003; LEFFA; ILARA, 2014) do centro para a periferia, passando este a não só usar e criar a língua, mas a ser usado e criado por ela (LEFFA; ILARA, 2014). Como apontam Leffa e Ilara (*ibidem*, p. 24), “se antes [o sujeito] tinha uma identidade fixa e bem estabelecida, agora flutua na diversidade”.

Mais adiante no mesmo trabalho, Leffa e Ilara (*ibidem*) apresentam definições dos termos que pretendo discutir nesta subseção, a saber, *segunda língua*, *língua estrangeira* e *língua adicional*. A partir de sua definição e de outros trabalhos visitados, elaborei o seguinte quadro com definições dessas concepções de língua:

⁶⁸ O fato de se apontar uma ênfase na ideologia não significa que as perspectivas anteriores não fossem ideológicas. Para uma discussão a esse respeito, sugiro a leitura do trabalho de Street (1985; 1988).

Quadro 3 - Definições iniciais dos termos *segunda língua*, *língua estrangeira* e *língua adicional*

<p>Segunda Língua</p>	<p>Em contraposição ao termo <i>língua estrangeira</i>, uma segunda língua seria aquela estudada dentro de uma comunidade na qual é falada (LEFFA; IRALA, 2014). Desse modo, se um congolês vem ao Brasil e estuda o português, esta seria, para ele, uma segunda língua.</p> <p>Leffa e Irala (<i>ibidem</i>) apontam para uma inadequação aparentemente óbvia do termo “segunda língua”, visto que, para muitos, como filhos de migrantes, povos indígenas e surdos, acontece a aprendizagem de diferentes línguas. Assim, é possível que, nesses casos, a aprendizagem já não seja de uma “segunda” língua, mas de uma terceira, quarta, quinta etc.</p> <p>Um exemplo disso é o dos estudantes do PEC-G que vêm estudar o português no Brasil, principalmente aqueles vindos de alguns países específicos do continente africano (como Benin, República Democrática do Congo, Camarões, Gana etc.) ou de países da América Central, como o Haiti. A maioria desses estudantes já fala pelo menos mais uma ou mais línguas diferentes de sua língua materna, como pude constatar em meu período trabalhando nesse contexto de ensino-aprendizagem.</p>
<p>Língua estrangeira</p>	<p>Como explicam Leffa e Irala (2014), o termo vem sendo tradicionalmente empregado tendo em consideração o contexto em que se estuda a língua. Do ponto de vista geográfico, denomina-se língua estrangeira, em contraposição ao termo <i>segunda língua</i>, aquela língua que é aprendida por alguém em uma comunidade em que ela não é falada. Seria o caso de um congolês aprendendo o português na República Democrática do Congo. Para esse aluno, nesta perspectiva, o português seria uma <i>língua estrangeira</i>.</p> <p>Alguns autores apontam problemas que podem ser causados pelo uso deste termo. Para Leffa e Irala (<i>ibidem</i>), por exemplo, a nomeação de “língua estrangeira” para a língua oficial de outro país, no contexto brasileiro, desencadearia o equívoco de se considerar o Brasil como país monolíngue. De fato, temos comunidades do país em que se fala também o alemão, por exemplo. Nesse caso, o aluno dessa comunidade que estudasse o alemão na escola não teria com essa língua uma relação de “língua estrangeira”.</p>

	<p>Do mesmo modo, temos, ainda no contexto brasileiro, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida como língua da comunidade surda brasileira. Sendo assim, como poderíamos estabelecer uma relação do português como “língua estrangeira” para os brasileiros cuja primeira língua seja a Libras?</p>
<p>Língua Adicional</p>	<p>Leffa e Irala (2014) definem o conceito de língua adicional em diferentes aspectos, começando pela “sua relação com a língua materna do aluno”, passando pelos “interesses da coletividade” e por “questões metodológicas” (<i>ibidem</i>, p. 21). Para os autores, a língua adicional seria</p> <p>uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas, o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, <i>a priori</i>, não competem entre si, mas que se complementam. Na medida em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua (<i>ibidem</i>, p. 22).</p> <p>Para Leffa e Irala (2014), entender uma língua como sendo <i>adicional</i>, idealmente, contribuiria para uma “convivência pacífica entre elas, sem atritos, pelo fato de que, em geral, atendem a objetivos diferentes” (<i>ibidem</i>, p. 34).</p> <p>Nesse sentido, funcionaria uma espécie de “distribuição complementar com a língua materna” (<i>ibidem</i>, p. 35), de modo que ambas serão utilizadas em contextos diferentes (ou não) para propósitos diferentes. A língua adicional poderia ser utilizada, por exemplo, em contextos de trabalho, ou para os estudos e mesmo para o lazer, enquanto a língua materna seria, talvez, utilizada em contextos familiares, com amigos ou nos serviços públicos, a depender do contexto em que está inserido o estudante (<i>ibidem</i>).⁶⁹</p> <p>Para esses autores, falar de língua adicional é defender que seu ensino é “um direito individual do aluno com benefícios para a coletividade” (<i>ibidem</i>, p. 35) e que o domínio de outra(s) língua(s) deve ser visto menos como um privilégio para alguns e mais como um direito de todos e uma prioridade nacional, a fim de que não se exclua nenhum estudante do exercício de sua</p>

⁶⁹ Discutiremos tais questões posteriormente, ainda nesta seção.

cidadania, o que culminaria no atraso do “desenvolvimento de um país no mundo contemporâneo” (LEFFA; ILARA, 2014, p. 35).

Fonte: elaborado por esta pesquisadora a partir das discussões feitas por Leffa e Ilara (2014)

Jordão (2014) também discute termos utilizados no contexto de ensino de língua inglesa, tais como *Inglês como Língua Adicional* (ILA), *Inglês como Língua Franca* (ILF), *Inglês como Língua Estrangeira* (ILE) e *Inglês como Língua Global* (ILG). Para abordá-los, a autora parte de dois eixos, que seriam “o da práxis pedagógica do ensino-aprendizagem de inglês em escolas públicas no Brasil” e o eixo “de um referencial que pode ser entendido como pós-estruturalista”, compreendido a partir das ideias de Derrida e Foucault sobre texto e discurso.

Como explica Jordão (*ibidem*), o termo *ILA* tem ganhado espaço no Brasil mais recentemente, referindo-se a situações que envolvem falantes de mais de uma língua. Ela ressalta que esse uso “parece se dar com a dupla intenção de ressaltar o caráter plurilíngue das sociedades tidas como monolíngues, e de contemplar usos locais do inglês em países como o Brasil” (JORDÃO, 2014, p. 15). Nessa direção, para a pesquisadora, esse uso se baseia no caráter multilíngue de uma grande parcela da população mundial da contemporaneidade, preferindo-se considerar “adicionais” as línguas aprendidas depois da primeira, já que cada vez mais os sujeitos conhecem uma terceira, quarta ou quinta língua.

Outra tendência de uso do termo *ILA* pode ser observada em situações de imersão. Como assinala Jordão (*ibidem*), essa preferência do termo pode também dizer algo a respeito das mudanças de uso das terminologias *segunda língua*, *língua adicional* e *língua estrangeira*, apontando para a adoção de “língua adicional” mais pela sensação de atualização que traz consigo do que de fato por convicção de muitos daqueles que a utilizam. A pesquisadora nota que, no Brasil, o termo *língua adicional*, no âmbito do ensino de língua inglesa, tem um espaço maior de uso do que fora do país. Em geral, como explica a autora com base em seus levantamentos, a diferenciação mais comum tende a tomar “o ambiente de contato da língua” como referência principal. Assim, quando o contexto apresenta migrantes que estão aprendendo a língua inglesa no país onde vivem, o termo “língua adicional” é mais utilizado, enquanto o termo *língua estrangeira* tem mais espaço em literaturas que tratam contextos de ensino de

inglês nas escolas brasileiras, por exemplo, visto que, no Brasil, o inglês não é uma língua oficial utilizada comumente para a comunicação entre os brasileiros em geral.

Contudo, como destaca Jordão (*ibidem*) observa-se, em contexto brasileiro, esse movimento de ampliação do uso do termo *língua adicional*, firmado num discurso de plurilinguismo segundo o qual, em muitas comunidades do país, o inglês ensinado na escola seria apenas *mais uma* das línguas conhecidas pelos aprendizes, de modo que o uso do termo ILA

celebraria a coexistência de várias línguas em sua insistência em não destacar uma em detrimento de outras, desconsiderando fronteiras políticas como demarcadoras de limites linguísticos e reconhecendo que a língua “do outro”, “estrangeira”, também pode ser utilizada como espaço expressivo por comunidades que compartilham de uma outra língua materna que não essa “outra estrangeira”.

(JORDÃO, 2014, p. 31)

A pesquisadora ainda lembra do uso do termo *língua adicional* em documentos oficiais do sistema educacional brasileiro, como é o caso dos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul de 2009⁷⁰ para “o ensino de línguas adicionais na educação básica” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 127). Como analisa Jordão (2014), nesses referenciais, utiliza-se o termo *língua adicional* sob dois argumentos basilares: o primeiro se assenta na ideia de que, no caso da língua inglesa, esta seria “acrescida” à língua portuguesa e/ou demais línguas já presentes no repertório linguístico dos estudantes, salientando

o acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. Em diversas comunidades de nosso estado, essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 127).

⁷⁰ Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2020.

O segundo, por sua vez, ressalta a noção de que o inglês e o espanhol, as duas línguas mencionadas nesses referenciais, são utilizados também no Brasil, e não apenas para além de suas fronteiras. É o que se destaca neste trecho:

[o espanhol e o inglês] são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. Assim, falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 128).

Nesse sentido, Jordão (2014a) conclui que a utilização do termo *língua estrangeira* estaria relacionada à utilização de uma língua que não a língua materna dos falantes de determinado contexto, ao ser utilizada para a comunicação com sociedades outras. Nesse sentido, o termo *língua adicional* estaria se referindo a usos globais e usos locais do inglês, por exemplo, e a distinção fundamental seria entre o *local* e o *global*, compreendidas como entidades distintas.

Focalizando, por outro lado, o termo *língua estrangeira*, este faria referência, na literatura da área, ao “contexto de aquisição” e às “situações de ensino-aprendizagem da língua” (JORDÃO, 2014, p. 16). Assim, em consonância com Jenkins, Cogo e Dewey (2011), Jordão (2014) explica que o termo *ILE*, no âmbito do inglês, seria usado para contextos nos quais “a maior parte da interação envolvendo falantes não-nativos se dá com falantes nativos⁷¹ da língua” (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011, p. 284 *apud* JORDÃO, 2014, p. 18). Esses pesquisadores também apontam para a “teoria do déficit” ao caracterizar os falantes do inglês a partir da visão de *língua estrangeira*, pois, como salientam, aprendizes de inglês nessa perspectiva tendem a idealizar uma “variante nativa” da qual buscam, incansável e frustrantemente, aproximar-se.

Nesse sentido, pesquisadores adeptos de outras perspectivas – como *ILF*, inglês como língua franca, no caso do inglês – defendem que as diferenças nos usos da língua sejam consideradas como positivas na medida que potencializam

⁷¹ Jordão problematiza, em nota de rodapé, a noção de “falante nativo”. Como explica, esse é “um construto da linguística, uma idealização das teorias de aquisição que não tem equivalente concreto dentre os usuários da língua” (JORDÃO, 2014, p. 18). Ela utiliza o termo “falante nativo” no mencionado trabalho tendo em mente, em consonância com Seidlhofer (2011), a compreensão deste como aquele que tem o inglês como primeira língua, e o “não-nativo” quem o tem como outra língua diferente de sua primeira, “sem as conotações imperialistas a que o termo costuma ser associado” (JORDÃO, 2014, p. 18). Quando menciono esse termo nesta tese, também o faço a partir dessa perspectiva da mencionada pesquisadora.

as possibilidades de uso desta (JORDÃO, 2014). Logo, o foco não estaria na criação de “modelos linguísticos”, “modelos pedagógicos” ou “normas gramaticais” estanques, mas na possibilidade de ampliar os usos da língua, as práticas e estratégias comunicativas. Conseqüentemente, os falantes “não-nativos” não seriam vistos a partir de uma condição de submissão aos “nativos” e de “aceitação da autoridade que eles supostamente teriam sobre a língua, com todas as implicações dessa percepção para os aprendizes de *ILE*, especialmente em termos de admiração e reprodução da cultura ligada aos países centrais que dariam origem ao *ILE*” (JORDÃO, 2014a, p. 20).

Neste ponto, considero importante levantar uma discussão a respeito das preferências de uso de um ou de outro desses termos, pois compreendo que sempre haverá ganhos e perdas ao se optar por uma ou outra perspectiva. Ao me atentar para as definições iniciais, apresentadas no quadro 3, tendo a pensar que possa haver uma interpretação reducionista que nos leve, de forma pouco reflexiva, a considerar que o termo *língua adicional* seja, indubitavelmente, o termo mais adequado a ser utilizado. Por isso, proponho, a seguir, algumas discussões que considero relevantes para uma prática mais problematizadora tanto de professores quanto de pesquisadores no âmbito desta temática.

Se tomarmos a definição inicial, estabelecida com base em Leffa e Ilara (2014) sobre a perspectiva de *língua adicional*, podemos incorrer no erro de invisibilizar problemas importantes que se estabelecem nas relações entre as línguas. Pensar que seja possível tratar a aprendizagem de uma nova língua como simplesmente *adicional* às demais é desconsiderar que há, necessariamente, relações de poder entre línguas nacionais e internacionais (CAVALCANTI, 1999; LÓPEZ, 2020), marcadas pela relação dessas línguas pelas nacionalidades a elas ligadas. Vejam-se, por exemplo, os discursos relacionados à língua inglesa como sendo uma língua de ascensão social, garantia de melhores empregos ou da possibilidade de viver em países tidos como mais desenvolvidos. Não é o mesmo discurso que se faz, por exemplo, em relação à própria língua portuguesa.

Ademais, é fundamental salientar que a construção desses discursos sobre as línguas acontece sócio-historicamente, mudando ao longo dos anos de acordo com questões sociais, políticas e econômicas (MAKONI; PENNYCOOK, 2007). Mencionemos, por exemplo, a valorização da língua portuguesa e uma busca por fazê-la internacionalmente conhecida em ações situadas em meados

dos anos 2000 (ZOPPI-FONTANA; DINIZ, 2008; ZOPPI-FONTANA, 2009; DINIZ, 2020), época em que o Brasil parecia empreender uma política exterior voltada à ampliação de mercados e novas alianças políticas por meio da assinatura de tratados de cooperação entre governos de outros países (FRANCO, 2015). Naquela conjuntura, o Estado brasileiro vinha desenvolvendo múltiplas iniciativas para centralizar a língua portuguesa, inclusive em políticas públicas, a exemplo das seguintes:

a criação do Museu da Língua Portuguesa, inaugurado em 20/3/06; a realização em 7/3/05 do Seminário Legislativo para a Criação do Livro de Registros das Línguas, a partir da proposta do Dep. Carlos Abicail; a criação da Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa - Colip, em 27/9/05; a proposta de criação do Instituto Machado de Assis, a partir da deliberação da Colip em dezembro de 2005; a instituição do Dia Nacional da Língua Portuguesa, pela lei nº 11.310, de 12 de junho de 2006 (ZOPPI-FONTANA, 2009, p. 13-14).

Como remarca a pesquisadora, ainda que visassem também a outros objetivos declarados, as mencionadas ações sinalizavam uma busca institucional pela valorização e divulgação da língua portuguesa, tanto nacional quanto internacionalmente. Nesse sentido, à medida que “razões políticas e de mercado se conjugam para delinear uma nova demanda em relação ao ensino da língua portuguesa no mundo [...] esse movimento afeta o imaginário do português como língua nacional do Brasil” (ZOPPI-FONTANA, 2009, p. 14). Ou seja, o imaginário do português como língua nacional do Brasil, dentro daquele contexto específico, estava sendo construído nacional e internacionalmente atravessado pelo cenário social, político e econômico em operação à época.

O mesmo acontece com a construção ou, nas palavras de Makoni e Pennycook (2006), invenção das línguas. Para esses autores, todas as línguas podem ser compreendidas como “construções sociais”, “artefatos” que se constroem assim como a noção de tempo, por exemplo. Nessa perspectiva, critérios linguísticos não alcançam estabelecer o que seria determinar uma língua como existente ou não, pois, para além desses critérios, processos sociais e semióticos também a constroem, incluindo a invisibilização de determinadas

práticas linguísticas, como aquelas plurilíngues que ocorrem em contextos vistos como monolíngues por exemplo⁷².

Isto posto, a troca acrítica de um termo por outro – no caso de *língua estrangeira* e *língua adicional* – por uma mera sensação de “atualização teórica” do conceito de língua pode apagar discussões fundamentais no que concerne a políticas linguísticas e relações entre as línguas, contribuindo para reducionismos nas pesquisas da área e em atitudes equivocadas no âmbito do ensino de línguas. Nessa direção, Pennycook (2007) defende que se “desinvente” e se “reconstrua” o conceito de língua proposto pelas diferentes terminologias, a fim de que o construto “língua” seja compreendido devidamente como uma construção cultural que se dimensiona histórica e discursivamente (*ibidem*), de forma que se considere a narratividade desse construto (JORDÃO, 2014).

Portanto, acredito ser importante explicar que, ao utilizar, nos últimos anos e também no presente trabalho, o termo *língua adicional* em lugar de *língua estrangeira*, considero as questões presentemente apresentadas e me distancio da defesa de um termo em detrimento do outro como se fossem homogêneos os posicionamentos dos pesquisadores e professores que utilizam um ou outro. Trago, como professora e pesquisadora, um desejo latente de que o ensino de línguas seja cada vez mais enxergado como um direito de todos, e não um privilégio de poucos. Desejo também a possibilidade de uma vivência de respeito entre os falantes das mais distintas línguas, advindos dos mais diferentes países e contextos, em um mundo que abra portas para o plurilinguismo.

Contudo, ao optar pela terminologia *Português como Língua Adicional* (PLA), não posso deixar de me atentar para as profundas controvérsias existentes na escolha do ensino ou aprendizagem de uma ou outra língua, ou na escolha de uma única variedade (prestigiada) do português para o ensino nas escolas brasileiras (CAVALCANTI, 1999). Assim também, não posso deixar de considerar que, no uso do termo *língua estrangeira*, é possível remeter a relações de subalternidade e ressaltar o posicionamento de algumas línguas como sendo politicamente “a língua do outro”. Como assevera Jordão (2014a), no caso do inglês, por exemplo, pensar nessa língua “como ILE remete às relações (neo)coloniais que não deixam de existir apenas porque as teorias pós-coloniais as têm exposto incansavelmente” (JORDÃO, 2014a, p. 27).

⁷² É o caso do mito de monolinguismo no Brasil que invisibiliza “nações indígenas, comunidades migrantes” ou mesmo “comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português” (CAVALCANTI, 1999, p. 387).

Como relembra a autora, a concepção de “estrangeiro” pode remeter a perspectivas coloniais que consideravam o diferente como “superior”, “opressor”, “destruidor” ou “inimigo” (*ibidem, loc. cit.*), e vem sendo ressignificada com as contribuições das teorias do discurso, do pós-estruturalismo e do pós-colonialismo “como a diferença que permite o contraponto, a percepção do local, a aprendizagem do outro” (*idem*). Nessa perspectiva, “diferença e exterioridade” passam a ser compreendidas de forma positiva, visto que passam a ser enxergadas como necessárias para movimentos de sentidos e transformações nos processos interpretativos em desenvolvimento (JORDÃO, 2014a, p. 27).

Sendo assim, em consonância com Jordão (2014a), não defendo uma homogeneização quanto à utilização de um ou outro termo dentro da LA de forma a incorrer em uma “uniformização de sentidos” (*ibidem, p. 34*). Ao contrário, como salienta a pesquisadora em consonância com Friedrich e Matsuda (2010) e Pennycook (2007), mais importante que estabelecer um ou outro termo como “o mais apropriado”, é fundamental que os diferentes usos dessas terminologias apontem para as discussões que estão por detrás de cada uma delas, de modo que se amplie a consciência de que uma língua nunca é apenas uma (JORDÃO, 2014a). Nesse sentido, Jordão conclui:

Entretanto, acredito que seja de suma importância não reduzir nem focar a discussão em torno da necessidade de escolha de um ou outro termo, mas sim em torno dos “efeitos de sentido” e “desejo/vontade de verdade” (FOUCAULT, 2003, p. 17; SHERIDAN, 2004) que percebemos no uso dos diferentes termos.

(JORDÃO, 2014a, p. 35)

Tendo apresentado as discussões anteriores concernentes a termos como *língua estrangeira* e *língua adicional*, surge a necessidade de contextualizar o termo *português como língua de acolhimento*, que será de fundamental importância para este trabalho. De fato, as discussões propostas até aqui contribuem também para a reflexão sobre possíveis conceitualizações do termo *língua de acolhimento* como vem sendo utilizado no contexto brasileiro em trabalhos recentes.

Lopez (2020) explica que o termo *PLAc* se originou em Portugal, tendo como referência o programa Portugal Acolhe, voltado para o ensino da língua portuguesa para imigrantes, atualmente nomeado *Português para Todos* (PPT). O programa teve início em 2001, como uma política do Estado para a promoção

da “formação em competências básicas de cidadania e de português, de forma a assegurar aos imigrantes condições que facilitem e potenciem a sua integração na sociedade portuguesa” (CABETE, 2010, p. 57 *apud* LÓPEZ, 2020, p. 128). Lopez (*ibidem*) narra que, nesse contexto, a pesquisadora portuguesa Maria Helena Ançã tratou o tema em alguns trabalhos (ANÇÃ, 2003a, 2003b, 2004, 2006) de forma pioneira, utilizando-se do termo “língua de acolhimento” para fazer menção ao contexto de ensino a migrantes recebidos em Portugal.

Já em contexto brasileiro, López (2020) ressalta que a primeira aparição do termo *língua de acolhimento* em um trabalho acadêmico se deu em um artigo de 2013 da pesquisadora Rosane de Sá Amado, vinculada à Universidade de São Paulo, intitulado “O Ensino de Português como Língua de Acolhimento para Refugiados”. López (*idem*) assinala que o mencionado trabalho de Amado (2013) parece se inserir, de alguma maneira, na tradição portuguesa de uso do termo *língua de acolhimento*, tendo como base o trabalho de Cabete (2010).

Ainda sobre o trabalho de Amado (2013), López (2020) salienta que essa autora versa sobre o *português como língua de acolhimento* na perspectiva de sua função como “integradora” e “mediadora de conflitos” para a acolhida de *refugiados* no Brasil. Nesse ponto, é importante compreender algumas questões em relação ao contexto migratório global, tendo como base o que já discuti no capítulo 1 desta tese. López (*idem*) problematiza “o *status* dos migrantes que pressupõe o português como língua de acolhimento” (*idem*, p. 122). Em consonância com o trabalho de Baeninger (2018b), vimos como são complexos os processos migratórios, e que extrapolam a “dualidade e dicotomia entre deslocamentos ‘forçados, econômicos e voluntários’” (*idem*, p. 18). Assim, eleger os migrantes para os quais a língua portuguesa deve ser ensinada em uma perspectiva de acolhimento torna-se uma tarefa sobremaneira complicada. É comum, por exemplo, que esse tipo de perspectiva de *acolhimento* se volte para *refugiados* pelo fato de que, como explica López (2020), este é um público comumente apresentado pela grande mídia, causando maior comoção na sociedade. Em consonância com López (*idem*), não acredito que se deva aviltar o contexto e as especificidades relacionadas ao refúgio. O que, contudo, problematizamos, é o fato de que outros migrantes não “classificados” e reconhecidos como refugiados podem, também, merecer nossa atenção como público para o ensino de português como *língua de acolhimento*.

Em minha experiência como professora de português nesse contexto tão diverso, fui professora, como já mencionei, de uma família de migrantes que

precisou abandonar o país de origem por haverem mudado de religião. Contudo, ao chegarem ao Brasil, optaram por não solicitar refúgio, pois queriam estar livres para voltar ao seu país a qualquer momento, mesmo sob pena de isso lhes custar a vida, pois sua maior preocupação, pelo que compreendi, era preservar a vida e a fé de seus filhos. Em outra situação, fui professora de uma estudante adolescente, cujos pais migraram para o Brasil em busca de melhores condições de vida. Depois de algum tempo no país, os pais da adolescente se divorciaram, o que trouxe maiores desafios para a mulher responsável, agora, pela filha adolescente, que ficou morando com ela. Quando comecei as aulas voluntárias de português para essa estudante, em uma escola pública de BH, fui chamada porque a menina estava tendo dificuldades de acompanhar as disciplinas na escola e começou a desenvolver, segundo me informou a diretora da escola, síndrome do pânico. A diretora da escola me disse acreditar que as aulas de português para essa estudante poderiam contribuir, inclusive, para uma melhora de sua saúde psicológica.

Se considerarmos a perspectiva de PLAc como sendo direcionada apenas a “refugiados” – um equívoco comum entre algumas pessoas que utilizam o termo –, então, tanto a mencionada família como a mencionada adolescente não estariam contempladas por ela. Por outro lado, tampouco acredito ser simples classificar esses migrantes como “deslocados forçados” (LÓPEZ, 2016, 2018), visto que, de alguma forma, a família pôde “escolher” não solicitar a condição de “refugiados” para permanecer no Brasil, enquanto a segunda família, ainda que tenha “escolhido” se mudar para o Brasil na procura por novas oportunidades, o fez, de alguma forma, sob a pressão da busca por essas novas possibilidades de trabalho.

Nesse sentido, em concordância com López (2020), acredito ser necessária uma “concepção ampla do público” (*idem*, p. 123) ao qual se direciona a perspectiva de ensino de *português como língua de acolhimento*. Assim, ao pensar em pesquisas e abordagens de ensino, como também em políticas públicas para o ensino de PLAc, devemos considerar outros públicos que não somente os *refugiados* ou os *solicitantes de refúgio*. Nessa direção, com López (2020), considero ser também importante ter em mente a complexidade das *migrações de crise* (BAENINGER; PERES, 2017; CLOCHARD, 2007) e dos *deslocamentos forçados* (AYDOS, 2010; SANTOS, 2014), compreendendo a limitação de diferenciações jurídicas para compreensão da realidade migratória internacional do século XXI.

Outra questão cuja discussão é fundamental, também salientada por López em outros trabalhos (2016, 2018, 2020) e por outros autores (LÓPEZ, DINIZ, 2018; NEVES, 2018; DINIZ; NEVES, 2018; CAMARGO, 2019) é o fato de que, muitas vezes, se trata o ensino de PLAc a partir de uma perspectiva da *falta*, como mencionei anteriormente, de modo que aqueles aos quais se destinam essas práticas de ensino-aprendizagem são vistos a partir do que supostamente *não têm*, ou do que supostamente *necessitam*. Ainda que com boas intenções, diferentes agentes envolvidos na “acolhida” de migrantes, frequentemente, os enxergam a partir da visão de *necessitados, desprovidos, carentes* de apoio e auxílio, como fica evidente na pesquisa de mestrado desenvolvida por López (2016).

Em minha escrita, seja neste trabalho, seja em outros, assim como em comunicações orais em congressos acadêmicos, por exemplo, em diferentes momentos, sinto a necessidade de rever e reformular meu texto pela tendência que noto em assumir esse discurso da *falta* até mesmo no afã de visibilizar o contexto de ensino-aprendizagem do PLAc. O perigo que se encontra nesse comportamento é o de essencializar (MAHER, 2007) o público de ensino-aprendizagem de PLAc e tratar seus diferentes e complexos processos migratórios, assim como sua situação no país de origem e de chegada – como posse de bens materiais (financeiros, por exemplo) e simbólicos (culturais, por exemplo) – como homogêneos, muitas vezes, reificando-os (ANUNCIÇÃO, 2018). Nessa direção, acabamos por deixar de compreendê-los como parte da sociedade à qual se integram, não de forma assimilacionista, mas em direção à valorização das diferenças e de suas contribuições para a sociedade em geral.

Uma última problematização que preciso retomar neste ponto seria a da perspectiva de *obligatoriedade* da aprendizagem do português por parte dos migrantes. Ainda que compreenda, com Grosso (2010) e López (2018), o papel essencial que a aprendizagem do(s) idioma(s) oficial(is) de um país pode(m) ter no envolvimento do migrante com tudo que concerne à integração nesse novo ambiente, considerar o ensino-aprendizagem de línguas a partir de uma perspectiva de *obligatoriedade* pode contribuir para processos excludentes e invisibilização dos direitos do migrante. Como lembra López (2018), a *obligatoriedade* da aprendizagem da língua oficial de um país para acesso dos migrantes aos seus direitos reforça as relações de poder existentes entre as diferentes línguas (NORTON, 2013), de acordo, muitas vezes, com os países onde se falam essas línguas (CAVALCANTI, 1999; LÓPEZ, 2018; CAMARGO,

2019), com o tipo de processo migratório por meio do qual o migrante vem ao país de chegada, ou com outros aspectos (como gênero, classe social, nacionalidade etc.). Em minha própria experiência profissional, fui tradutora de empresários que viveram anos no Brasil sem necessitar aprender o português, ou mesmo sem se interessar por aprender o idioma. Por que, para esses migrantes, a aprendizagem do português não seria obrigatória para desfrutar plenamente de seus direitos enquanto permaneciam vivendo no Brasil, enquanto, para os migrantes de crise, a aprendizagem da língua portuguesa seria condição *sine qua non* para acessar seus direitos e se integrar à sociedade de chegada?

De fato, condicionar os direitos dos migrantes à aprendizagem do idioma oficial do país é negar-lhes o acolhimento com base em preconceitos advindos de motivações colonialistas (CAVALCANTI, 2006), inviabilizando, além disso, a necessidade de políticas públicas voltadas para seu acolhimento. Nesse sentido, é importante que a língua portuguesa seja compreendida como um “ativo do qual o imigrante poderia se valer para aproveitar oportunidades e aumentar sua capacidade de resposta, conseqüentemente, servindo como ferramenta para diminuir sua vulnerabilidade” (LÓPEZ, 2018, p. 20, grifo da autora), e não como uma *condição* para que tenha acesso a seus legítimos direitos, já assegurados por documentos nacionais e internacionais assinados, em nosso caso, pelo Brasil.

Portanto, ainda que tenha anteriormente argumentado pela não defesa acrítica de uma ou outra terminologia – no caso de *língua estrangeira* ou *língua adicional*, por exemplo –, acredito que o contexto migratório atual exige nossa atenção para as especificidades do ensino-aprendizagem do português em contextos de migração de crise. Como discuti até aqui, não acredito que seja, na maior parte das vezes, simples eleger contextos em que o ensino de português deva ser compreendido a partir de uma perspectiva de língua de acolhimento. Por outro lado, acredito ser importante que esse contexto não seja apenas limitado ao ensino de refugiados ou de “deslocados forçados”, pois compreendo a complexidade que envolve os múltiplos processos migratórios que perpassam a vida de milhares de migrantes ao redor do globo.

Em consonância com Lopez (2016; 2018; 2020), Lopez e Diniz (2018), defendo o termo PLAc como um “patamar político para a defesa e promoção de direitos dos migrantes” (LÓPEZ, 2020, p. 136) e recuso, nesta conjuntura, em consonância com López (*idem*) e Arantes *et ali.* (2016), uma categorização que

se apresente genérica no contexto do PLAc – seja em âmbito de pesquisa ou de práticas de ensino-aprendizagem. Ainda em concordância com López (2020), vejo o uso atual de *PLAc* também como

uma maneira de remeter a certa tradição sensível às questões sobre a migração de crise, ainda que a nomenclatura do público-alvo ainda precise, a nosso ver, em algumas vertentes, de uma mudança de paradigma para a adoção de um conceito amplo de “migrantes de crise” (ou outra nomenclatura ampla) (LÓPEZ, 2020, p. 136).

Ademais, com essa autora, também considero importante nos atentarmos ao fato de que, em diferentes momentos, podemos adotar discursos *caridosos* ou *fraternais* (LOPEZ, 2016; BIZON; CAMARGO, 2018) sobre o ensino de PLAc, capazes de submeter os migrantes a essencializações degradantes que os reifiquem (ANUNCIAÇÃO, 2018) ou os signifique pela *falta* (LÓPEZ, 2016; NEVES, 2018; DINIZ; NEVES, 2018), como se eles fossem os *necessitados* e *desprovidos* que dependem de nossas *ações salvadoras* para “acolhê-los”. Isso contribui para invisibilizar seus direitos garantidos por diferentes documentos nacionais, como a própria Constituição de 1988 e a Lei de Migração de 2017 – no caso do Brasil – e internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, por exemplo. Assim, lembro que, ao assegurar a possibilidade – e não obrigatoriedade – de que aprendam o português no Brasil por meio de políticas públicas de acolhimento, estamos garantindo aos migrantes seus *direitos*, e não praticando uma *boa ação*, ainda que o façamos com boas intenções.

Ademais, em consonância com Bizon e Camargo (2018), Neves (2018), Diniz e Neves (2018) e Camargo (2019), acredito ser de extrema relevância que as práticas de ensino de PLAc sejam pensadas e praticadas a partir de uma perspectiva de *acolhimento em línguas* para além de considerarmos apenas o português como *língua de acolhimento*. Desse modo, é importante que se trabalhem políticas públicas que assegurem aos migrantes oportunidades de se moverem e (re)existirem no país (ANUNCIAÇÃO, 2017, 2018) também por meio de suas línguas maternas e adicionais, contribuindo para que se caminhe rumo a uma perspectiva de acolhida de migrantes que tenha em suas bases a transculturalidade (CAVALCANTI; CÉSAR, 2007).

Nesse sentido, se compreendemos o construto de língua como invenção (MAKONI; PENNYCOOK, 2007) e nos atentamos à *narratividade* que o constitui (JORDÃO, 2014), poderemos avançar nas concepções de PLAc – ainda que estas

sejam mutáveis, sempre em desenvolvimento, não acabadas (ANUNCIACÃO 2018; LÓPEZ, 2020). Assim, essas concepções se fundamentarão em teorias e práticas que permitirão a constituição de “língua de acolhimento” sobre uma perspectiva crítica (MONTE MÓR, 2013) e o mais informada possível (MAHER, 2007). Acredito que essa visão poderá influenciar positivamente as práticas de ensino-aprendizagem a migrantes em diferentes contextos. E é sobre a formação daqueles/as que empreendem os trabalhos de ensino de PLAc que passo a discorrer na próxima seção.

2.2.2 Formação de professores de línguas e para contextos de acolhimento: considerações iniciais

Como narrei na apresentação desta tese, meu interesse em pesquisar sobre a formação de professores no contexto de ensino-aprendizagem de línguas – sobretudo de PLA e PLAc – adveio das diferentes experiências que tive como professora, principalmente nos cursos de PLA oferecidos a estudantes intercambistas e pós-graduandos na FALE-UFMG, nos cursos de PLA para candidatos ao programa PEC-G e em aulas particulares voluntárias para migrantes de crise, incluindo refugiados. Essas experiências se deram principalmente entre os anos de 2015 e 2018, período em que eu desenvolvia, primeiro, minha pesquisa de mestrado (2015 a 2016) e, em seguida, esta pesquisa de doutorado (a partir de 2017).

Dentre essas experiências, duas foram aquelas que me colocaram, de alguma forma, o desafio de pensar a formação de professores de línguas. A primeira delas se deu em meu trabalho no curso de PLA para candidatos ao PEC-G – doravante pré-PEC-G – nos anos de 2013 a 2017, sediado pela FALE-UFMG. Nos primeiros anos, trabalhei com um grupo de professores em formação no curso de graduação da FALE, desenvolvendo materiais didáticos e ministrando aulas de PLA, tanto preparando os estudantes para a realização do exame Celpe-Bras quanto para a vida no Brasil e na universidade. O grupo não foi sempre formado pelos/as mesmos/as professores/as e, à medida que os anos foram passando, saíram alguns/as e ingressaram outros/as, já não somente graduandos/as, mas também pós-graduandos/as (tanto mestrandos/as quanto doutorandos/as) da Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da FALE-UFMG (PosLin). Como eu já estava há mais tempo no grupo, juntamente com outra de nossas professoras, acabei me tornando um

apoio de referência para os/as profs. que foram chegando posteriormente. Essa função de assessora pedagógica foi oficializada em 2018 e passou a ser desempenhada por outra professora após minha saída do projeto.

Nesse período, participei ativamente mediando reuniões com as professoras, desenvolvendo, juntamente com elas, planejamentos para o curso e resolvendo questões administrativas e referentes aos estudantes migrantes do pré-PEC-G. Esse trabalho é narrado em minha dissertação de mestrado (MIRANDA, 2016) e também no trabalho de Cândido (2019). Todo esse envolvimento em um trabalho árduo na companhia dessas professoras, que se tornaram verdadeiras companheiras na jornada do ensinar naquele contexto, levantaram muitas questões referentes à minha própria formação e à formação de professores/as de línguas, e despertaram o desejo de me aprofundar no estudo daquela temática.

Posteriormente, já em 2017, veio a experiência na DISC2018-1, que incluía uma carga horária prática para um projeto de parceria com o NLE da SMED-BH. Manifestei o desejo de participar do projeto e comecei um trabalho de monitoria voluntária naquela disciplina. Nesse período, participei de seu planejamento juntamente com o professor responsável, trabalhando nas propostas de atividades, ministrando algumas oficinas durante as aulas, revisando avaliações juntamente com o professor e atendendo aos estudantes em suas dúvidas por e-mail ou marcando horários para monitoria presencial. Nessa segunda experiência como formadora de professores de línguas, reelaborei meu projeto de pesquisa de doutorado e decidi investigar aquele contexto, tendo como foco a formação de professores para o ensino de PLA e PLAc⁷³. Finalmente, como narrei anteriormente, no segundo semestre, ministrei a DISC2018-2 por meio do Programa de Incentivo ao Estágio Docência (PIFD) sob supervisão de meu orientador.

Esta narrativa se faz importante pois foram essas as minhas primeiras experiências como formadora de professores de PLA e PLAc. Até então, eu não havia ocupado esse lugar e observar dessa perspectiva o ensino-aprendizagem

⁷³ Faço essa diferenciação porque os/as graduandos/as participantes das duas disciplinas, a DISC2018-1 e a DISC2018-2, trabalharam em contextos diferentes, apesar de a maioria ter atuado em escolas municipais de Belo Horizonte. Uma dupla de estudantes, por exemplo, não tinha disponibilidade para realizar as práticas de ensino de manhã e à tarde e, por isso, deu aulas para uma migrante adulta que pretendia prestar o exame Celpe-Bras em um contexto que não era de migração de crise.

de línguas, especificamente de PLA e PLAc, permitiu-me compreender minha própria formação e a formação de professores a partir de uma perspectiva nova para mim à época, suscitando questões que eu nunca havia levantado anteriormente.

Isto posto, ressalto ser esta uma seção em que me dedicarei a algumas das questões que me surgiram ao longo de meu trabalho no contexto de formação de professores/as de línguas e de minha própria formação como professora, assim como minha constituição mais recente como formadora de professores/as de línguas. Assim, não pretendo escrever um histórico sobre a formação de professores/as de línguas no Brasil e no mundo⁷⁴, mas pensar a complexidade da tarefa de se formar professor/a e formar outros/as professores/as, tendo como base o trabalho de outros/as autores/as conjugados/as com os questionamentos que me surgiram ao longo de minha própria trajetória em me formar professora, que se iniciou no ano de 2007 com minha entrada no curso de graduação em Letras - Licenciatura em Língua Espanhola e, posteriormente, em 2013, em minha continuidade de estudos para a habilitação em Licenciatura em Língua Portuguesa.

Em um de seus artigos, Miller (2013) discute tendências nacionais e internacionais concernentes à formação de professores e sinaliza questões que ela considera que devem ser aprofundadas no contexto brasileiro de pesquisa nesse campo de estudos. Para a autora, quatro são as razões que justificam o desenvolvimento de pesquisa em Linguística Aplicada especificamente sobre a *formação de professores*, justificativas que, a meu ver, são propostas pela noção de que este seria um tema de responsabilidade da formação em Educação, e não em Letras⁷⁵.

Essa área de investigação na Linguística Aplicada traz diversas contribuições, como afirma Miller (*idem*): em primeira instância, contribui para fortalecer, na academia, as práticas de formação de professores, enquanto aprofunda a compreensão sobre os processos de formação inicial e continuada; em segunda instância, contribui para o desenvolvimento metodológico da área, de modo que as pesquisas nesse campo acrescentam inovação a partir de

⁷⁴ Para um panorama histórico da educação brasileira com foco na formação de professores/as de língua inglesa, que também pode trazer luz à formação de professores/as de outras línguas no Brasil, ainda que se considere suas profundas heterogeneidades, cf. Jucá (2017).

⁷⁵ Voltarei a essa discussão posteriormente, no capítulo 3 desta tese.

investigações qualitativas e interpretativistas nas áreas sociais; em terceira instância, apresenta contribuições “de ordem política na academia” (*ibidem*, p. 100) na medida que eleva a posição institucional de formadores de professores tanto dentro quanto fora do Brasil; finalmente, em quarta instância, considerada, pela autora, talvez a mais relevante, concerne “a questões de transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos em processos de formação de professores” (*ibidem*, *loc. cit.*).

Ademais, Miller (2013) destaca o fato de que a pesquisa em Linguística Aplicada em relação à formação de professores teve um efeito de retroalimentar diferentes movimentos exatamente na formação de professores. Nessa jornada de sua constituição, o campo foi tecendo diferentes abordagens, que Miller (2013) enxerga como coexistentes em um “horizonte híbrido”. Como aponta a autora, essas abordagens caminharam

da noção de treinamento em direção às noções de educação, formação, trabalho e desenvolvimento profissional (CHARLOT, 2005; MACHADO, 2004; TELLES, 2009; MICCOLI, 2010; ROMERO, 2010; SZUNDY *et alii*, 2011, dentre outros), da busca pela eficiência a partir da subserviência às abordagens e métodos prescritos em direção à criticidade e à ética na época “pós-método” (PRABHU, 1990; KUMARAVADIVELU, 2003; JORDÃO *et alii*, 2011; MAGALHÃES E FIDALGO, 2011; CELANI, 2005; MOITA LOPES, 2006, 2009; SILVA *et alii*, 2012, dentre outros), da prática reflexiva à pesquisa colaborativa e à pesquisa-ação (NUNAN, 1990, 1993; CARR E KEMMIS, 1986; PERRENOUD, 2002; GIMENEZ, 2003; MAGALHÃES, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, dentre outros), realizada, em geral, pelo professor pesquisador ou coordenador pesquisador, à pedagogia investigativa e inclusiva, denominada prática exploratória (ALLWRIGHT, 2003a, 2003b, 2006; MILLER, 2001, 2009; MORAES BEZERRA, 2007, 2012; SETTE, 2006; ALLWRIGHT E HANKS, 2009; ALLWRIGHT E MILLER, 2012), realizada conjuntamente por coordenadores, professores e alunos (MILLER, 2013, p. 100-101).

E esta é uma jornada ainda sendo percorrida, a qual, salienta Miller (*idem*), tem uma relevância política na produção de conhecimento em Linguística Aplicada. Nesse sentido, esta tese de doutorado é proposta como desejo de fazer parte dessa caminhada no desenvolvimento de trabalhos que contribuam para a formação de professores de línguas, especialmente de professores de PLAc, compreendendo que este é um fazer que me cabe como responsabilidade por minha formação como professora e pesquisadora por uma

universidade federal brasileira. Assim, acredito ser um dever ético de minha parte contribuir com a comunidade que investiu, de diferentes maneiras, em minha formação acadêmica e profissional, o que me levou a focalizar a formação de professores para o ensino de PLAc no ensino básico público brasileiro, tendo como contexto o mencionado projeto realizado em escolas municipais de BH por meio da parceria entre a UFMG e o NLE-SMED.

Tratarei sobre a metodologia de pesquisa empregada nesta investigação nas próximas seções, mas, antes, me proponho a discutir algumas das minhas questões em relação à minha formação docente e à tarefa de formar outros professores, que vivenciei ao longo de minha carreira acadêmica, como narrei no início desta seção.

Quando iniciei esta pesquisa, um de meus desejos era contribuir para “aprimorar” a formação de professores, tentando refletir sobre o que, a meu ver, supostamente me “faltou” ao longo de minha graduação em licenciatura em Letras para exercer tanto minha profissão de professora em contextos de PLAc como de formadora de professores no contexto do PEC-G e das disciplinas DISC2018-1 e DISC2018-2. Já nos primeiros anos do doutorado, dei-me conta de que o ideal de um curso de graduação “completo”, capaz de preparar professores para lidar com toda a complexidade que nos impõe o mundo contemporâneo era, possivelmente, minha noção formativa ainda com resquícios de uma visão Moderna do saber. De fato, como nos lembra Jucá (2017) em consonância com Silva (2013) e Canagarajah (2016), muitas das concepções atuais de educação ainda estão fundamentadas em princípios da Modernidade, como o afã racionalista (JUCÁ, 2017), que serve como base, por exemplo, para “a busca por respostas definitivas e universais” (*ibidem*, p. 17).

Nesse sentido, concluí, ao longo desta jornada de pesquisa, que a formação de profs. de línguas vai para além do *conteúdo* aprendido durante a graduação em Letras: precisa desenvolver hábitos que contribuam para a formação de profs. reflexivos/as, questionadores/as, éticos/as, pesquisadores/as do seu próprio ambiente de sala de aula e de sua própria formação, assim como conscientes da possibilidade de que se tornem, também eles/elas, formadores/es de outros profs (CAVALCANTI, 2013; DE SOUZA, 2011; HIBARINO, 2011; JORDÃO; HALU, 2011; JUCÁ, 2017; MILLER, 2013;).

Contudo, quando falo sobre “desenvolvimento de hábitos”, compreendo que esta é uma jornada de mudanças e transformações a longo prazo, o que não deve desanimar aqueles/as que lidam com a formação de profs. de línguas. O desenvolvimento desses hábitos demanda tempo, paciência, trabalho colaborativo e autorreflexão. Entretanto, não são hábitos desconectados da realidade dos profs. e formadores/as de profs.. Pelo contrário, são práticas já desenvolvidas por alguns profs. e grupos de pesquisa dentro mesmo das universidades. Hábitos como o trabalho colaborativo entre graduandos, pós-graduandos e profs. dentro das universidades (JORDÃO; HALU, 2011); a busca por exercícios de alteridade que nos permitam enxergar os processos de ensino-aprendizagem de línguas e de formação de profs. de línguas das mais distintas perspectivas (HIBARINO, 2011) – seja do/a professor/a que trabalha nas escolas, seja do/a licenciando/a do curso de Letras, seja dos/as estudantes de línguas adicionais e de acolhimento etc. –; a autorreflexividade sobre nossas próprias práticas, escolhas metodológicas, preconceitos (CAVALCANTI, 2006, 2013; MAHER, 2007; PENNYCOOK, 2006), entre outras.

Todavia, é importante termos em mente o fato de que também esses hábitos devem ser frequentemente analisados a partir do contexto de formação. Afinal, o mundo se altera constantemente, em um ritmo cada vez mais acelerado, o que exige que, de fato, como professores e pesquisadores, mantenhamos nossa visão atenta para refletir sobre a validade de nossas práticas, teorias e métodos dentro do contexto no qual estamos desenvolvendo nosso trabalho (CAVALCANTI, 2006; KLEIMAN, 2013).

Ainda considerando a impossibilidade de um curso de formação de profs. “completo”, acredito que estes – sejam de formação inicial nos cursos de graduação, sejam de formação continuada – precisam ser espaços para reflexão, problematização, escuta e ação que permitam aos (futuros) professores agir com autonomia e criatividade diante das situações mais adversas que lhes surgirem em seu trabalho de docência. Como enfatiza Cavalcanti (1999, 2013), a formação de professores de línguas se fixa muitas vezes em conteúdo (meta)linguístico sem abrir espaços para outras discussões como às *diversidades*, ainda que essas temáticas apareçam propagadas, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996, 1999). Como assevera a autora, “a impressão que se tem é de que o conteúdo a ser ensinado é livre de relações e implicações sociais, políticas, culturais” (CAVALCANTI, 2013, p. 224).

A autora ainda salienta: “Ora, o conteúdo sozinho está desvinculado da vida em sociedade, do contexto sociocultural e histórico. É árido, desinteressante e tedioso, como tem sido a escola” (*idem, loc. cit.*).

De fato, a falta de conexão entre a realidade da vida em sociedade e o que se aprende, muitas vezes, dentro da universidade, ficou evidenciada em uma afirmação emblemática na narrativa de uma das participantes de minha pesquisa de mestrado (MIRANDA, 2016), à época, graduanda em Letras e professora de PLA para estudantes do curso de pré-PEC-G na UFMG. Amie, a professora e graduanda em questão, quando questionada se dentro da academia havia espaço para projetos como o “Pelo Mundo”, realizado pelas professoras e os estudantes do curso do pré-PEC-G⁷⁶, nas universidades, respondeu:

Eu acho, na verdade, que na academia a gente tem muita... é... Deixa eu pensar como eu vou colocar isso. Tem muito pouco... **eu acho que tem muito pouco vida real**. Eu vou explicar o que que... o que que eu acho disso. Por exemplo, aqui na academia a gente tem um... um... A gente é formado pra ser teoricamente professores, em escolas... A maioria das pessoas que... que vão se graduar em Letras vão ser professor em escola né? Escola básica... ensino fundamental e ensino médio, e o ensino infantil, talvez né? Mas o... eu vejo... eu vejo **muito pouco essa valorização do professor**, essa tentativa de, por exemplo, de criar **coisas realmente aplicáveis para a sala de aula de uma escola pública** (MIRANDA, 2016, p. 108. Grifos meus.).

Desse modo, não somente os cursos de formação de profs. se tornam desinteressantes e desconectados da realidade dos/as graduandos/as e (futuros/as) profs., como também as aulas de línguas adicionais desses/as futuros/as profs. pode vir a ser marcada por essa formação firmada na descontextualização e no conteudismo, de modo que talvez sigam mantendo a tradição de aulas focadas apenas em um estudo metalinguístico das línguas que pretendem ensinar nas escolas e em outros contextos que atuem.

Em oposição a esse modo de conceber a formação de profs., concordo com Cavalcanti (2013), para quem

A educação linguística do professor de línguas não pode ser somente linguística, ela precisa ser sofisticadamente inter- e transdisciplinar, socialmente engajada, antropológicamente atendida, plural em seu foco, para

⁷⁶ Em minha dissertação de mestrado (MIRANDA, 2016), descrevo e analiso esse projeto. A dissertação está disponível em: <<http://bit.ly/2XsO9XA>>. Acesso em: 09 jan. 2021.

incluir os estudos de letramento, os estudos sobre multilinguismo com as questões de intercompreensão⁷⁷ e de práticas translíngues⁷⁸, os estudos sobre transculturalismo.

(CAVALCANTI, 2013, p. 226)

Nessa direção é que Cavalcanti (*ibidem*) propõe uma visão de **educação linguística ampliada**, segundo a qual a autora entende que

[...] um curso de licenciatura neste mundo de diáspora, imigração e migração, de mobilidade social cada vez mais emergente, precisaria enfatizar a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística etc., sintonizado com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos seja em relação aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou de rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas como as construções identitárias nas salas de aula. Ou seja, as exigências seriam para uma formação complexa que focalizasse a educação linguística de modo sócio-histórico e culturalmente situado, que focalizasse também as relações intrínsecas e extrínsecas da língua estrangeira e da língua 1 do professor em formação.

(CAVALCANTI, 2011 *apud* CAVALCANTI, 2013, p. 212)

A perspectiva proposta pela autora me parece congruente com a atual configuração do mundo, em constante mutação e profundamente diverso e plural. Também dialoga com o contexto de ensino-aprendizagem de PLAc, focalizado nesta pesquisa.

Como tratei na seção anterior, a utilização do conceito de *língua de acolhimento* no Brasil é ainda recente, e esse conceito está em construção e constante mutação, como mostram os trabalhos de Anunciação (2018) e Lopez (2016, 2018, 2020). Assim também, existem ainda poucos trabalhos que se

⁷⁷ Com base em Doyé (2005), a autora define a *intercompreensão* como “um meio de se comunicar no qual cada pessoa fala em sua língua e se propõe a entender a língua do outro. Deste modo, as pessoas têm potencial para desenvolver um tipo de competência plurilíngue” (CAVALCANTI, 2013, p. 213). Para conhecer um trabalho recente que focaliza a intercompreensão em um projeto desenvolvido em uma escola pública brasileira, cf. Sarsur-Câmara (2020).

⁷⁸ Lee e Canagarajah (2019) tratam a translíngua como uma abordagem voltada para a diversidade e a diferença, a partir de uma perspectiva que se afasta da noção de “déficit” ao falar do uso das línguas pelos falantes não nativos. Segundo Canagarajah (2013), professores que trabalham nessa perspectiva o fariam a partir de disposições firmadas em três categorias: a consciência da linguagem; os valores sociais e estratégias de aprendizagem. Para um estudo mais aprofundado sobre translíngua, cf. Canagarajah (2013, 2017).

dediquem especificamente à formação de profs. para o ensino de PLAc no Brasil, motivo pelo qual também se justifica o escopo da presente pesquisa.

Miranda e Lopez tecem considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de PLAc no livro “Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no Mundo”, publicado no ano de 2019. O artigo foi escrito com base na análise de questionários enviados a professores que estavam atuando ou que já haviam atuado no ensino de PLAc, fossem participantes de projetos nessa área, estudantes de graduação ou pós-graduação, participantes de programas específicos voltados para a temática da migração e do acolhimento ou profs. que trabalhavam nessa área de forma independente de instituições. A partir da análise desses questionários, as autoras objetivaram discutir “questões apresentadas pelos professores e professoras quanto à sua formação docente e sua atuação nos contextos de prática de ensino em que atuam/atuaram” a fim de “contribuir para o desenvolvimento de práticas docentes e políticas linguísticas voltadas para imigrantes deslocados forçados de forma mais crítica, reflexiva e informada” (MIRANDA; LOPEZ, 2019, p. 19).

Os questionários, segundo informam as autoras, foram respondidos por oito professores, de cujos perfis (à época) as pesquisadoras já destacam algumas considerações: uma das professoras era estudante do curso de graduação em Letras; duas eram já graduadas, sendo que uma professora especificou seu curso de graduação como sendo em Letras e a outra não mencionou o curso em que se graduara; uma estava realizando um mestrado em Linguística Aplicada e quatro estavam desenvolvendo doutorado em Linguística ou em Linguística Aplicada. Como apontam Miranda e Lopez (*idem*), esse não é o costumeiro perfil de quem tem ensinado PLAc no Brasil, pois, de acordo com Amado (2013) e Lopez (2016), grande parte dos/das docentes que atuam nesse contexto são voluntários e não necessariamente passaram por cursos de formação de línguas adicionais ou para o ensino de PLAc⁷⁹. Além disso, as autoras esclarecem que apenas dois dos participantes disseram não ter tido contato com o contexto de ensino-aprendizagem de PLAc ao longo de seu percurso acadêmico.

⁷⁹ Miranda e Lopez explicam o motivo que acreditam ter diferenciado o perfil dos professores que responderam ao questionário: “O perfil dos participantes de nossa pesquisa pode ter sido este, acreditamos, porque enviamos os questionários a profissionais que conhecemos durante o nosso próprio percurso no processo de ensino-aprendizagem de PLAc, conseqüentemente docentes que dividem conosco alguma experiência na área de PLA ou de PLAc especificamente” (MIRANDA; LOPEZ, 2019, p. 28).

A partir de suas análises, Miranda e Lopez (2019) apresentam algumas considerações que me parecem interessantes para a minha busca, na presente pesquisa, de alcançar entendimentos sobre a formação de profs. no contexto de PLAc. Primeiramente, as autoras observam, nas respostas aos questionários, por um lado, uma compreensão quanto à existência de especificidades de ensino de PLAc, mas, por outro, também notam possíveis essencializações (MAHER, 2007) que, em geral, marcam as descrições desse âmbito de ensino-aprendizagem com o discurso da falta (LOPEZ, 2016; NEVES, 2018; DINIZ; NEVES, 2018). Contudo, as autoras também analisam que, no discurso de alguns dos participantes da pesquisa, pareceu haver uma relativização quanto ao fato de existirem realmente especificidades para o trabalho no contexto de ensino de PLAc, de modo que esses participantes afirmaram entender que uma mera “adaptação” de métodos utilizados em outros contextos de ensino seria suficiente para trabalharem nesse novo contexto que lhes foi apresentado.

Posteriormente, as autoras apresentam alguns dos elementos destacados pelos professores como tendo sido de maior relevância para sua prática de ensino no contexto de PLAc, a saber: “sua formação, a prática e o trabalho conjunto com outros agentes envolvidos nessas práticas de ensino”. Desse modo, em consonância com Nóvoa (1992), Miranda e Lopez (2019) consideram que os/as educadores/as participantes da pesquisa compreendem sua formação como contínua, e não um acumulado de conhecimentos e técnicas em seu curso de formação inicial apenas. Ademais, os/as profs. participantes também parecem enfatizar que essa formação contínua não é desenvolvida individualmente, mas em constante diálogo com os outros envolvidos no âmbito de ensino-aprendizagem do PLAc.

Em suas considerações finais, Miranda e Lopez (2019) assinalam que uma simples adaptação de métodos pré-concebidos não lhes parece suficiente para o trabalho em contexto de ensino-aprendizagem de PLAc. Além disso, sinalizam a prevalência, nas análises dos questionários, de uma noção dos/das profs. quanto “à importância de um trabalho bem informado por meio do contato com outros agentes, tais como outros/as docentes, orientadores/as de pós-graduação ou de projetos de extensão etc.” (*idem*, p. 35). Finalmente, assinalam uma necessidade de que a formação de profs., tanto de línguas adicionais quanto de línguas em contexto de acolhimento seja perpassada

por discussões sobre políticas linguísticas de forma que esses profissionais tenham a possibilidade de não se tornarem apenas executores de normas estabelecidas verticalmente, mas que, ao contrário, se reconheçam enquanto fundamentais na constituição dessas políticas (MIRANDA; LOPEZ, 2019, p. 36).

As autoras também dão destaque especial para a formação conjunta com outros agentes do processo de ensino-aprendizagem de PLAc, entendendo que esse diálogo pode contribuir para o compartilhar de saberes desses educadores advindos de múltiplas experiências formativas e de trabalho, colaborando para a constituição de abordagens cada vez mais plurais, firmadas em práticas reflexivas, críticas e agentivas. Como enfatizam as pesquisadoras, uma formação assim só será possível por meio de um

maior investimento em políticas públicas que propiciem a formação desses professores, uma ampla institucionalização da área de PLA e PLAc nas universidades brasileiras e a criação de condições adequadas para que o processo de ensino-aprendizagem de PLAc se dê de forma não somente efetiva, mas, principalmente, bem informada e melhor amparada (MIRANDA; LOPEZ, 2019, p. 36).

Pondero que as considerações de Miranda e Lopez (*idem*) sobre a formação de profs. no âmbito do PLAc ressoa a noção de uma educação linguística ampliada como descrita por Cavalcanti (2011, 2013), na medida que tampouco fundamentam a fundamentam – seja em contexto de línguas adicionais ou de acolhimento – apenas no conhecimento metalinguístico dessas línguas, ainda que este seja um dos conhecimentos necessários a esses/as profs.. Outras competências, como expressaram as autoras, devem ser estimuladas ao longo da formação de professores/as e, para além dessa formação inicial, deve-se compreender que esses/as educadores/as estão em constante processo formativo à medida que se envolvem em práticas cada vez mais plurais de ensino.

Antes de finalizar esta seção, relembro que, como discutido por Lopez (2020), aprender o português não deve ser compreendido, também pelos professores, como uma obrigação dos estudantes. Tampouco se deve desconsiderar que esses estudantes trazem consigo suas línguas, que também constituem suas identidades e, portanto, devem ser valorizadas e preservadas. Nesse sentido, com Bizon e Camargo (2018), mais que pensar no português

como língua de acolhimento – e longe de pensar essa língua como única língua de acolhimento – acredito na importância de se construírem espaços para o *acolhimento em línguas*, em consonância com uma perspectiva transcultural (CAVALCANTI, 1999) e *translíngue* (CANAGARAJAH, 2013) que contemple, em seu bojo, todas as língua(gens) (CAVALCANTI, 2013) trazidas pelos migrantes. Esta é, indubitavelmente, mais uma possibilidade de, em lugar de enxergá-los pelos discursos da falta, contemplarmos mais uma das contribuições da chegada desses migrantes ao Brasil. E essa discussão precisa estar presente em cursos de formação de profs. de PLAc.

Finalmente, concluo esta seção deixando-a em aberto, pois acredito que também as análises empreendidas nesta investigação a partir dos diários das professoras participantes trarão outras discussões a respeito da formação de profs. de línguas adicionais e de acolhimento. Na próxima seção, passo aos procedimentos metodológicos desta pesquisa e apresento as participantes nela envolvidas.

2.3 Procedimentos metodológicos da pesquisa

No ano anterior à minha pesquisa de doutorado, finalizei minha pesquisa de mestrado e, no processo de realização daquela primeira investigação, compreendi a necessidade de refletir também sobre a metodologia investigativa que escolho para cada um de meus trabalhos. Concordo com Cavalcanti (2006) quanto à necessidade de, como pesquisadores/as, levantarmos indagações também quanto aos procedimentos que adotamos para gerar nossos registros, realizar nossas análises, apresentar nosso trabalho. Esta forma de agir em pesquisa é também um fazer ético e político que terá impacto na visão daqueles/as e sobre aqueles/as envolvidos/as em nossa investigação, sejam os participantes dela, sejam aqueles/as a quem nosso trabalho chegará ou influenciará.

A presente pesquisa se assenta sobre os pressupostos da vertente da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), sobre a qual tratei no início deste capítulo. Por isso, é uma pesquisa qualitativa e interpretativista. Nessa direção, com base nas primeiras críticas da Escola de Frankfurt ao positivismo prático, compreendo que o contexto sócio-histórico não deve ser

negligenciado nos estudos das ciências sociais (BORTONI-RICARDO, 2008). Como lembra Bortoni-Ricardo (2008),

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Sob essa perspectiva, compreendo que meu olhar sobre a pesquisa ora apresentada é atravessado pelos significados que atribuo ao contexto investigado, aos registros gerados, às análises empreendidas, todos atravessados pelos discursos que também me constituem a partir de minhas próprias experiências e vivências como pesquisadora, professora, estudante, brasileira, mulher etc. Igualmente, entendo que as demais participantes da pesquisa se constituem também como agentes que interpretaram suas práticas e interpretam também o meu fazer ao longo desta jornada juntas, principalmente no âmbito da disciplina DISC2018-2.

Isto posto, divido esta seção nas seguintes subseções: ***cenário da pesquisa e metodologia para geração de registros; participantes da pesquisa e metodologia para análise de registros***. Assim, parece-me ser mais possível explicar aos/às leitores/as todo o processo que envolveu a presente investigação.

2.3.1 O Cenário da Pesquisa: a disciplina DISC2018-2

Como venho narrando até aqui, esta pesquisa de doutorado se realizou entre os anos de 2017 e 2021. No ano de 2018, fui professora da disciplina DISC2018-2, que considero ser o principal cenário desta investigação, ainda que seja este cenário complementado por outros, como as escolas em que se realizaram as práticas de ensino de PLAc pelas participantes da pesquisa.

A DISC2018-2 compõe a matriz curricular do curso de Letras da FALE-UFMG como disciplina optativa, tendo sido proposta por meu orientador pela primeira vez no primeiro semestre de 2018. Após a experiência como monitora voluntária dessa disciplina DISC2018-1 no primeiro semestre, realizada em

duas turmas – uma diurna e outra noturna –, fui professora da disciplina DISC2018-2 por meio do PIFD.

Na versão do segundo semestre, ocorreram algumas alterações no modo como a disciplina havia se dado anteriormente. Além da mudança de professor, a disciplina foi realizada em apenas um turno, o turno da noite, e a carga horária teórica e prática, que antes era de 30h igualmente divididas, passou então a ser de 30h teóricas e 20h práticas, como mostrei na tabela 4 (p. 63).

A disciplina teve início no dia 6 de agosto de 2018 e nosso último encontro presencial na UFMG aconteceu no dia 28 de agosto daquele mesmo ano. Como narrei no início deste trabalho, após a chegada de alguns estudantes depois do período de acerto de matrículas e a desistência de outros nas primeiras semanas de aula, contei com a participação de 6 estudantes em sala, sendo que uma delas era Mbera, uma das participantes desta pesquisa, uma colega doutoranda que quis realizar a disciplina como monitora voluntária e também realizar as práticas de ensino de PLAc.

Vi, na DISC2018-2, a possibilidade de compreender mais sobre a formação de professores para o ensino de PLAc. Contudo, ao ocupar o lugar de formadora de profs. de línguas, estava também em formação. Embora eu atuasse como formadora de profs. de línguas desde o meu trabalho como assessora pedagógica no grupo de professoras do pré-PEC-G, aquela era a primeira vez em que eu ministrava uma disciplina da graduação voltada para a formação de professores. De certo modo, enquanto escrevo esta tese, reflito que o estranhamento em ocupar aquela posição de “formadora de profs.” em um contexto institucionalizado – uma disciplina de graduação em uma universidade federal –, mesmo havendo trabalhado naquela mesma função em outros contextos, parece revelar essa visão de que é o curso de Letras e a universidade o legítimo local para a formação de profs., apagando, talvez, outras experiências formativas que desenvolvemos ao longo de nossa prática discente e docente.

Quando conheci os/as estudantes participantes da disciplina, em nosso primeiro encontro, pedi que se apresentassem. Todos/as narraram, em sua apresentação, suas experiências de formação na graduação e experiências profissionais em contextos nos quais já atuavam como profs., ainda que não tivessem finalizado os seus estudos na graduação. É fato que, naquela sala de aula específica, a maioria dos/as estudantes já estava finalizando seu curso de

graduação. Vale lembrar que a DISC2018-2 era uma disciplina componente do grupo denominado disciplinas "optativas" naquela faculdade. Ou seja, era uma disciplina não pertencente ao grupo de disciplinas "obrigatórias", normalmente realizadas no início e no meio do curso de graduação. Como me contaram posteriormente em conversas informais ao início ou término de nossas aulas, alguns/algumas dos/as estudantes escolheram aquela disciplina porque lhes faltava, na grade curricular para sua formação, matérias optativas, e acharam interessante a proposta de conhecer o ensino de português fora do contexto de língua materna, uma experiência que ainda não haviam tido.

Assim, compreendi que estava lidando com "colegas de profissão", profs., muitos/as já em atuação, que estavam às vésperas de finalizar seu curso de graduação em Letras. Desse modo, assim como fizemos na DISC2018-1, busquei construir o cronograma do curso cooperativamente com aqueles/as professores/as-graduandos/as. Como lembra Bizon (2013), ao nos comprometermos com um trabalho que se pretende de *cooperação*, precisamos compreender como entendemos esse termo. A autora salienta que "essa compreensão implica conhecer de fato esse parceiro, respeitando suas particularidades e diferenças, para que efetivas condições de cooperação sejam criadas" (BIZON, 2013, p. 344).

Além disso, a escolha por iniciar a disciplina com um cronograma de leituras e avaliações mais aberto veio também do desejo de trabalhar em sala de aula o que fosse necessário pesquisar, discutir e trabalhar com os/as profs. a partir do que trouxessem de suas experiências de ensino de PLAc nas escolas municipais em que atuariam. Dessa forma, pretendia, juntamente com meu orientador – também supervisor de minha prática docente na DISC2018-2 pelo PIFD –, que as práticas de ensino empreendidas pelos estudantes nos informassem sobre esse contexto em que ensinariam, de modo que, conjuntamente, professora-pesquisadora e P(P)Gs, constituíssemos uma formação docente naquela disciplina que fosse contextualizada e embasada na realidade que também estavam construindo nas escolas para além das aulas teóricas na UFMG.

Nesse sentido, encontrei na Prática Exploratória (PE) uma possibilidade profícua, tanto para a construção daquela disciplina, quanto para a minha metodologia de geração de registros, em conjunto com o trabalho com narrativas, sobre o qual tratarei posteriormente. De fato, como salienta Moraes

Bezerra (2007), por meio da PE, é possível investigar “o discurso em contexto institucional” sem que esta se limite a ser “apenas uma metodologia de pesquisa” (*ibidem*, p. 34). Dessa forma, como salienta a autora, a PE constitui-se como um campo teórico, filosófico, ético e metodológico, profundamente atento ao processo crítico-reflexivo da prática docente, à construção coletiva de conhecimentos e à constituição do sujeito crítico, além de possibilitar o estabelecimento de diversos outros diálogos.

Concordando com Carr e Kemmis ([1986] 1995), Moraes Bezerra (2007) relembra que, de alguma maneira, o ato de observar realizado pelo/a pesquisador/a em sua prática exploratória muda o objetivo investigado ou influencia o contexto no qual se dá a investigação. De fato, coincide na perspectiva da autora de que tanto a forma como é conduzida a observação do/a pesquisador/a quanto aos acontecimentos que se desenrolam ao longo da pesquisa são também influenciados e constituídos, de diferentes maneiras, por todos/as os/as participantes da pesquisa. Assim sendo, podemos afirmar que esses/as participantes da pesquisa, tradicionalmente enxergados/as como “sujeitos de pesquisa”, na perspectiva da PE são vistos/as como “agentes da pesquisa”, assim como o/a pesquisador/a por ela responsável (MORAES BEZERRA, 2007, p. 36).

Seguindo essa mesma direção, Moraes Bezerra (*ibidem*) lembra alguns paradigmas investigativos aplicados às Ciências Sociais como: *positivista*, *pós-positivista*, *teoria crítica*, *construcionismo* e *participatório*. As PE estariam sob o paradigma investigativo participatório na medida que priorizam

entre outras questões, a ação colaborativa de pesquisa, o “uso da língua fundamentado em um contexto experiencial partilhado” e também fundamentado em uma epistemologia que se origina da prática com as descobertas sendo co-construídas. Além disso, as comunidades de pesquisa estariam inseridas em comunidades de prática de modo que os participantes seriam levados a participar e a aprender a pesquisar com a ajuda de um pesquisador/facilitador (MORAES BEZERRA, 2007, p. 40).

Como destaca ainda a autora, a PE se dirige em seus princípios ao *trabalho para aprender*, de forma a envolver professores e alunos nesse labor enquanto propõe a reflexão docente. Assim, constitui-se como uma forma de pesquisa cuja natureza está fundamentada “no envolvimento de todos os

participantes, bem como no partilhar de *insights* com todos em uma vivência de constante coleguismo” (MORAES BEZERRA, *ibidem*, p. 45).

Dick Allwright, que primeiro teorizou sobre a PE, destaca ser necessário repensar a prática de pesquisa no contexto de formação de profs. de línguas (ALLWRIGHT, 2003). Ele aponta alguns erros que, como pesquisadores, temos cometido nesse âmbito:

- Em primeiro lugar, temos sido seduzidos pelo “senso” predominante de que pesquisas participativas devem objetivar essencialmente aprimorar a eficiência do ensino em sala de aula, geralmente isolando problemas práticos e resolvendo-os um a um.
- Em segundo lugar, temos aceitado amplamente que esse “aprimoramento” será melhor atingido pelos profissionais envolvidos (os professores) se seus problemas em sala de aula forem abordados como problemas, sobretudo, técnicos, para resolvê-los por meio do desenvolvimento de melhores técnicas de ensino.
- Em terceiro lugar, isso implica que aceitamos que o ensino e a aprendizagem de línguas pode ser, portanto, reduzido a um aspecto relativamente não problemático, *associal*, como meras relações de causa e efeito⁸⁰ (ALLWRIGHT, 2003, p. 113-114, *itálico no texto original*).

O autor salienta que, embora, em geral, haja pesquisadores/as em nossa área que discordem veementemente dessa perspectiva “comportamental” (behaviorista), muitos ainda tratam as pesquisas participativas em formação de profs. como se, de fato, estivessem firmados nas noções equivocadas apresentadas nos tópicos anteriores, de modo que a pesquisa em sala de aula é vista como uma busca por problemas técnicos e uma tentativa de tornar mais efetivas as práticas de ensino dos profs. de línguas.

A partir dessas questões levantadas por Allwright quanto às práticas de pesquisa participativa no âmbito da formação de profs. de línguas e de contextos de ensino-aprendizagem de línguas, o autor apresenta a PE como uma alternativa focada em *repensar* o modo como temos conduzido nossas

⁸⁰ Texto original: “- First, we have been seduced by the prevailing ‘wisdom’ that participant research must essentially aim to improve the efficiency of classroom teaching, typically by isolating practical problems and solving them one by one. - Secondly, we have largely accepted that such ‘improvement’ will best be achieved by the practitioners involved (the teachers) addressing their classroom problems as mainly technical ones, to be solved by the development of ‘better’ teaching techniques. - Thirdly, this implies that we accept that language teaching and learning can therefore be reduced to a relatively unproblematic, *asocial*, matter of cause and effect relationships” (ALLWRIGHT, 2003, p. 113-114).

investigações. Assim, ele apresenta um conjunto de três propósitos fundamentais para a PE:

- Primeiramente, acima de nossas preocupações com a eficiência educacional, devemos priorizar a *qualidade de vida* na sala de aula de línguas.
- Em segundo lugar, em vez de tentar desenvolver técnicas de ensino “aprimoradas”, deveríamos tentar desenvolver nossos *entendimentos* sobre a qualidade de vida na sala de aula de línguas.
- Em terceiro lugar, devemos ter como expectativa um trabalho que seja útil para entender a questão como fundamentalmente *social*, não uma problemática *associal*. Meras relações causais são menos aplicáveis, mas todos os participantes, tanto estudantes como professores, devem esperar ganhos, “desenvolverem-se” nesse mútuo processo de trabalhar por entendimentos⁸¹ (ALLWRIGHT, 2003, p. 114, itálico no texto original).

Moraes Bezerra (2007) também apresenta uma definição da PE, tendo como base o texto divulgado em um folheto entregue no evento anual sobre Práticas Exploratórias realizado em junho de 2003 pela PUC-Rio. Nessa definição,

A Prática Exploratória é uma maneira indefinidamente sustentável [para] professores e alunos, dentro de suas salas de aula e enquanto trabalham no processo de aprender e ensinar, se engaja[rem] para desenvolver o seu entendimento da vida em sala de aula (MORAES BEZERRA, 2007, p. 46).

Desse mesmo folheto, a autora destaca princípios que informam a PE, destacando que esse não é um processo linear e, portanto, essa lista não deve ser vista como uma “sequência”:

- Colocar a “*qualidade de vida*” em primeiro lugar.
- Trabalhar para *entender* a vida na sala de aula.
- Envolver *todos* neste trabalho.
- Trabalhar para a *união* de todos.
- Trabalhar também para o *desenvolvimento mútuo*.
- A fim de evitar que o trabalho esgote seus participantes, *integrar* este trabalho para o entendimento com as práticas de sala de aula.

⁸¹ Texto original: “First, we should, above our concern for instructional efficiency, prioritize the quality of life in the language classroom. - Secondly, instead of trying to develop ever ‘improved’ teaching techniques, we should try to develop our understandings of the quality of language classroom life. - Thirdly, we should expect working helpfully for understanding to be a fundamentally social matter, not an asocial one. Simple causal relationships are most unlikely to apply, but all practitioners, learners as well as teachers, can expect to gain, to ‘develop’, from this mutual process of working for understanding” (ALLWRIGHT, 2003, p. 114).

- Fazer com que o trabalho *seja contínuo* e não uma atividade dentro de um projeto (MORAES BEZERRA, 2007, p. 46. Grifos no original).

Como salientei também em outros trabalhos (MIRANDA, 2016; MIRANDA; LÓPEZ, 2019) em consonância com Monte Mór (2013), é predominante no Brasil a ênfase, no âmbito da formação docente, na técnica, no *como ensinar*, deixando pouco espaço nos currículos desses/as (futuros/as) professores/as para discutirem e refletirem sobre as políticas presentes nas propostas de ensino. Nesse sentido, Monte Mór destaca algumas perguntas que deveríamos fazer quanto à formação de profs.: esses/as profissionais são instigados/as a conhecer as políticas de ensino de línguas no Brasil? Estaria esse tópico presente em sua formação inicial ou continuada?

De fato, como assevera Monte Mór (2013), há pouca familiaridade entre os/as profs. e o tema de políticas linguísticas e, assim, esses/as profissionais acabam, muitas vezes, enxergando-se apenas como implementadores/as ou aplicadores/as de políticas de planejamento que não foram decididas por eles/as, sentindo-se desautorizados/as a exercer agência ativa na elaboração de projetos educacionais para seus/suas estudantes que sejam mais adequados à sua realidade local de sala de aula.

Nessa direção, acredito que pesquisas como a PE, em que pesquisadores/as e profs. trabalham como parceiros/as, cooperando uns com os outros para buscar *entendimentos* sobre os múltiplos contextos locais nos quais exercem a docência, configura-se como uma ferramenta capaz de possibilitar um desenvolvimento investigativo também por parte dos/as profs.. Desse modo, a pesquisa sobre o ensino de línguas e sobre a própria formação de profs. passa a ser informada pelas próprias práticas na “vida real” desses/as agentes. Esse tipo de investigação pode, assim, posicionar esses/as professores/as como co-autores/as de sua própria formação desde a graduação, de modo que sejam valorizados os saberes que eles/elas trazem de seus próprios empreendimentos investigativos e experiências em sala de aula.

Tendo argumentado sobre a escolha da PE como abordagem de pesquisa para geração de registros para esta investigação, descrevo, a partir deste momento, como se deu a PE empreendida no trabalho que realizei juntamente com os/as P(P)Gs no âmbito da disciplina DISC2018-2.

Para ser submetida à apreciação do colegiado de graduação, toda disciplina precisa apresentar uma ementa, na qual constam as principais informações sobre o curso, de modo que também os/as estudantes possam ter acesso a essas informações antes de optarem por se matricular. Na ementa divulgada pelo site da FALE-UFMG⁸², deve ser apresentada: uma descrição sobre a disciplina e o conteúdo a ser abordado; os pré-requisitos, caso haja algum; a carga horária da disciplina e uma bibliografia básica. No quadro a seguir, retomo as principais informações constantes na ementa para facilitar a visualização do leitor.

**Quadro 4 - Principais Informações Constantes na Ementa da Disciplina
DISC2018-2**

Pré-requisito	Ter cursado a disciplina “Estudos da Linguagem”
Carga horária	40h de carga horária teórica 20h de carga horária prática
Ementa (breve descrição)	Panorama da área de Português como Língua Adicional (PLA). Perspectivas de atuação profissional. Abordagens no ensino-aprendizagem de PLA. Avaliação. Análise e produção de materiais didáticos.
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - Panorama da área de PLA no Brasil e no exterior. - Perspectivas de atuação profissional. - Avaliação em PLA: análise da proposta do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). - Abordagens no ensino-aprendizagem de PLA: abordagem gramatical x abordagem comunicativa; letramento e interculturalidade. - Análise e produção de materiais didáticos de PLA. - Prática de ensino de PLA.
Bibliografia Básica	<p>ACERVO CELPE-BRAS - UFRGS. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>. Acesso em: 14 jun. 2017.</p> <p>DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (orgs.) O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. [disponível na biblioteca]</p> <p>MATTOS, A. M. de A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2017.</p>

⁸² Disponível em: <<https://bit.ly/3oMq7e8>>. Acesso em: 15 jan. 2021. Também constante como anexo 1 desta tese, p. 284.

	SERRANI, S. Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita. Campinas: Pontes, 2010. [não disponível na biblioteca]
--	---

	ZOPPI-FONTANA, M. G. O português do Brasil como língua transnacional. Campinas: RG, 2009. [não disponível na biblioteca]
--	--

Fonte: elaborada por esta pesquisadora a partir da ementa da disciplina disponibilizada pela FALE-UFMG⁸³.

É importante relembrar que, apesar de haver uma ementa do curso como essa, com listas de tópicos e bibliografia, como expliquei anteriormente, por meio da PE, mantive o cronograma e planejamento de aulas aberto, de modo que a bibliografia sugerida para as aulas e as discussões propostas emergissem das práticas de ensino que os estudantes desenvolveriam nas escolas. A partir de minha formação e experiência como professora de PLA e PLAc e de formadora de profs. em outros contextos, eu havia levantado uma lista de conteúdos e tópicos que eu cria serem fundamentais para a formação daqueles profs., mas as mantive como “cartas na manga”, e não como material pré-determinado para aquele curso. Por outro lado, nas primeiras semanas da disciplina, quando eu ainda estava conhecendo os/as estudantes e não tínhamos informações sobre em que contextos e com que estudantes migrantes ou refugiados trabalhariam, propus uma série de leituras e atividades introdutórias para contextualização das discussões atuais sobre ensino-aprendizagem de PLA e PLAc, assim como do ensino de línguas adicionais no Brasil.

No dia 22 de agosto, Maria, coordenadora do NLE, foi até à nossa sala de aula para apresentar o núcleo e a proposta da Educação Integrada, que é o âmbito da Educação no qual se insere o NLE junto à SMED-BH. Como consta em meu diário reflexivo⁸⁴, foi uma aula expositiva, em que Maria nos mostrou algumas informações sobre as escolas e deu algumas orientações aos PGs e à PPG quanto às regras das escolas, como orientações sobre o seu comportamento para com os alunos no ambiente escolar, vestimentas etc. No dia 3 de setembro, Maria voltou à nossa aula para nos fornecer informações mais específicas sobre as escolas em que os P(P)Gs realizariam as práticas de ensino de PLAc. Ela nos

⁸³ Idem.

⁸⁴ Todas as semanas eu registrava, em um diário reflexivo, narrativas e reflexões sobre o que tínhamos feito em sala de aulas, minhas ponderações sobre minhas próprias ações ou sobre acontecimentos da aula que me chamavam a atenção. Voltarei a esse diário posteriormente.

forneceu uma planilha com uma série de informações sobre as escolas que contavam, em seu corpo discente, com estudantes migrantes ou refugiados. Nessa planilha, os P(P)Gs puderam ver a idade dos estudantes migrantes/refugiados, sua nacionalidade, ano que estavam cursando no ensino básico, o endereço da escola e informações para entrarem em contato com a secretaria dessas instituições.

As visitas às escolas, que deveriam ser o primeiro encontro dos P(P)Gs com um/a dos/as coordenadores/as, diretores/as ou professores/as das turmas dos/as estudantes migrantes começaram por volta da terceira semana do mês de setembro de 2018. Todas as visitas à escola e narrativas sobre as aulas deveriam ser registradas pelos/as P(P)Gs em um diário reflexivo dialogado, ou seja, um diário reflexivo que era compartilhado comigo, a professora-pesquisadora, por meio da plataforma *Google Drive*. Assim, os diários funcionavam também como uma das atividades avaliativas da disciplina. Neles, os/as P(P)Gs tinham um espaço para se apresentarem, para falarem de suas expectativas quanto às práticas, escreverem informações sobre a primeira visita à escola e sobre os/as estudantes com os/as quais trabalhariam. O modelo de diário e as orientações fornecidas aos estudantes para o trabalho com esse instrumento constam como apêndice 1 desta tese, p. 244.

O trabalho com diários dialogados já havia sido uma de nossas abordagens na disciplina DISC2018-1. Foi uma experiência produtiva naquele semestre, pois pudemos ter constante diálogo com os/as P(P)Gs por meio desses diários, verificar suas maiores dificuldades quanto às práticas de ensino nas escolas, observar as abordagens e temas que eles/elas escolhiam para as aulas com seus/suas alunos/as migrantes e propor sugestões caso achássemos, o professor da disciplina e eu, pertinente fazê-lo. Por esse motivo, mantive o trabalho com os diários no segundo semestre. Desse modo, com o início das práticas nas escolas, os P(P)Gs iniciaram a escrita dos diários e passamos a nos encontrar apenas uma vez por semana, já que o segundo encontro da semana na UFMG foi substituído pela carga horária prática da disciplina, em que eles dariam aulas de português para um/a migrante estudante ou refugiado/a por eles/elas selecionado/a.

Os P(P)Gs foram às escolas e me enviaram, por volta do dia 25 de setembro, seus primeiros relatos sobre a visita a seus respectivos locais de práticas em PLAc. Alguns foram recebidos pelo/a diretor/a da escola, outros/as

por um/a coordenador/a, e outros/as puderam já conhecer as crianças às quais dariam aulas de português. Daquele primeiro encontro em diante, passaram a se encontrar com os estudantes migrantes uma vez por semana nas escolas que escolheram trabalhar. No apêndice 2 desta tese (p. 260), apresento o cronograma completo do curso que, como mencionei, foi sendo construído ao longo da disciplina a partir dos tópicos apresentados nos diários e em nossos encontros⁸⁵ na UFMG. Minha abordagem de trabalho, então, era a seguinte: eu lia os diários e ouvia os relatos dos/as P(P)Gs em nossos encontros semanais e, a partir do que parecia mais presente em suas narrativas – fossem questões referentes a abordagens para o ensino de línguas para crianças, ou sobre materiais didáticos, por exemplo –, eu buscava leituras sobre o tema, conversava com outros/as profissionais – pedagogos/as, profs. de séries iniciais do ensino regular, psicólogos/as, outros/as pesquisadores/as etc. – e tentava encontrar respostas ou pistas que nos ajudassem a compreender melhor o ensino de PLAc sendo desenvolvido nas escolas.

Antes de finalizar esta seção, preciso apresentar também as atividades avaliativas da disciplina. De alguma forma, eu me sentia desconfortável, em minha tentativa de trabalhar em uma perspectiva mais “horizontalizada” com os/as P(P)Gs, de ter que “pontuar” as atividades realizadas por eles/elas e “avaliar” seus trabalhos. Contudo, ao final do semestre, eu precisaria preencher um diário de classe com as notas de todos/as os/as graduandos/as matriculados/as naquela disciplina. Nesse sentido, talvez esta tenha sido a parte mais complexa para a minha PE com os/as P(P)Gs, pois, ainda que eu quisesse trabalhar com eles/elas a noção de que éramos parceiros de investigação quanto ao âmbito de ensino-aprendizagem de PLAc nas práticas nas escolas, em diferentes momentos, todos/as éramos lembrados/as de que eu era a professora que determinaria suas notas em cada avaliação, assim como suas notas ao final do semestre.

⁸⁵ Enquanto utilizo o termo “encontro” em lugar de “aula”, percebo os efeitos da PE desenvolvida ao longo dessa pesquisa com os PGs. De alguma forma, penso que em muitos momentos compreendi nossas atividades presenciais na UFMG como “encontros” de profissionais docentes, tendo-os como colegas quem juntamente comigo, buscavam compreender o PLAc e as atividades práticas de ensino que estávamos todos realizando. Por outro lado, não é com inocência que compreendo os diálogos que foram sendo tecidos em nossa sala de “aula”. Eu ainda tinha meu lugar, de certa forma, legitimado como professora da disciplina, com o “poder” de pontuar ou não esta ou aquela atividade que realizassem os PGs, o que teria impacto em suas notas do semestre, seu RSG (Rendimento Semestral Global) e, portanto, marcava também nossa relação naquele contexto formativo. Voltarei a refletir sobre isso futuramente nesta tese.

Para minimizar essa verticalidade em nossa relação, busquei elaborar avaliações que também lhes dessem espaços para criar e agir, mais do que espaços para reprodução de conteúdo visto na carga horária teórica da disciplina. Por isso, não propus “provas”, mas tentei apresentar propostas de trabalhos em que eles/elas trouxessem para a nossa sala de aula na FALE relatos de suas experiências e propostas de trabalho em suas salas de aula nas escolas em que estavam atuando. Apresento, no apêndice 3 (p. 267), um documento que elaborei por volta do meio do semestre a fim de organizar todas as avaliações que seriam propostas com base no trabalho que vínhamos realizando até então. Esse documento foi elaborado ao longo da disciplina e, por isso, não foi entregue aos P(P)Gs no início do curso.

No dia 28 de novembro de 2018, realizamos nosso último encontro da disciplina na FALE-UFMG. A maioria dos/as participantes da DISC2018-2 já havia cumprido também a carga horária prática da disciplina e entregue um pequeno relatório que deveria ser preenchido por algum/a dos/as responsáveis da escola sobre o trabalho daquele/a P(P)G ao longo das práticas. Era um documento simples, parecido com aqueles também comuns em disciplinas de prática de estágio supervisionado. Uma cópia desse documento consta no apêndice 4 (p. 271). Depois de nossa última aula, como avaliação final, enviei por e-mail aos/às P(P)Gs um questionário elaborado na plataforma *Google Forms*, no qual eles/elas faziam uma autoavaliação e uma avaliação final sobre a disciplina e a experiência de práticas de ensino de PLAc nas escolas. Esse formulário também consta como apêndice 5 (p. 274).

Tendo, portanto, apresentado o cenário da pesquisa, passo a discorrer, na próxima subseção, sobre os procedimentos e instrumentos para geração de registros da pesquisa.

2.3.2 Procedimentos e Instrumentos para geração dos registros da pesquisa

A vivência nas disciplinas DISC2018-1 e DISC2018-2 levantou ainda mais reflexões quanto à minha prática como pesquisadora diante daquelas realidades. Se um de meus objetivos como linguista aplicada trabalhando a partir de uma perspectiva indisciplinar é “criar inteligibilidade sobre problemas

sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006a), creio ser necessário também escolher, com um olhar problematizador e continuamente autorreflexivo, os instrumentos e procedimentos de geração de registros para esta pesquisa.

Nesse sentido, ao buscar construir o *que* e o *como* propor pesquisa de modos diferentes (MOITA LOPES, 2006a), busquei focalizar a heterogeneidade dos sujeitos e a complexidade do que envolve os usos da linguagem em sala de aula e no contexto de formação de profs. por meio de um arcabouço teórico fundamentado na *interdisciplinaridade*. Dessa maneira, busco trabalhar na linguística aplicada de modo a “escapar de visões preestabelecidas e trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou o que escapa aos percursos de pesquisa já traçados, colocando o foco da pesquisa no que é marginal” (MOITA LOPES, 2006a, p. 19). É muitas vezes marginal na pesquisa sobre a formação de profs. de línguas a voz desses professores em formação e as suas narrativas sobre o seu processo formativo.

Portanto, nessa direção, optei por utilizar, nesta pesquisa, procedimentos e instrumentos para geração e análise de registros que me possibilitassem *ouvir* as vozes desses/as profs. em formação na graduação e visibilizá-las à medida que as trago para *dizer* comigo nesta tese. Em consonância com Moita Lopes (2006a), acredito ser primordial, em nosso trabalho como pesquisadores/as da Linguística Aplicada, termos em consideração uma visão que nos permita observar os/as participantes da pesquisa como agentes nela, vivenciando as práticas conjuntas como seres heterogêneos que são, para que seja possível trazer “à tona seus atravessamentos identitários, construídos no discurso (MOITA LOPES, 2002), como também os ideias que dizem respeito a formas de produzir conhecimento sobre tal sujeito, que tradicionalmente o descorporificam” (MOITA LOPES, 2006a, p. 23). É nesse sentido que, ainda com Moita Lopes (*ibidem*), acredito que sejam

necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto de aplicação – uma dimensão que o campo da LA raramente contempla [...]. É preciso que aqueles que vivem as práticas sociais sejam chamados a opinar sobre os resultados de nossas pesquisas, como também a identificar nossas questões de pesquisa como sendo válidas de seus pontos de vista: uma

dimensão essencial em áreas aplicadas (MOITA LOPES, 2006a, p. 23).

Isto posto, justifico o fato de que, neste trabalho, eu tenha escolhido, como foco de minhas análises, os diários reflexivos escritos pelas participantes da pesquisa ao longo da disciplina DISC2018-2. Vale lembrar que os diários não foram escritos *para esta pesquisa*, mas foram instrumento formativo da disciplina, permitindo aos/às estudantes refletirem sobre suas práticas à medida que as narravam em seus diários e discutirem comigo, professora-pesquisadora, dúvidas, angústias e questionamentos que lhes ocorriam, e sobre os quais eu tecia comentários ao longo dos diários compartilhados pelo *Google Drive*. Dessa forma, o que apresento nesta pesquisa é uma *análise documental* dos **diários reflexivos** produzidos ao longo da disciplina DISC2018-2, e também do **questionário** preenchido pelas P(P)Gs ao final do curso contendo sua autoavaliação e sua avaliação sobre a disciplina.

Ao final do curso, conversei com os/as P(P)Gs sobre minha pesquisa e, quando finalizadas as aulas, enviei-lhes um e-mail convidando-os/as a participarem dela. Optei por fazer o convite após a finalização das aulas e fechamento do diário de classe por uma questão ética, a fim de que os/as P(P)Gs não se sentissem obrigados a participar da pesquisa e nem pudessem ter qualquer impressão de que a participação ou não nela impactaria sua nota final na disciplina. Assim, tendo já finalizado o curso e as entregas de notas pelo sistema acadêmico da universidade, encaminhei meu projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (CEP). Somente depois de ter recebido aprovação desse órgão para a realização de minha investigação⁸⁶, enviei o convite aos/às P(P)Gs por e-mail, e duas PGs mais a PPG aceitaram participar da pesquisa. Elas preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido *on-line* por meio da plataforma *Google Forms*, o qual apresento como apêndice 6 (p. 281).

Ao longo da DISC2018-2, três tipos de diários reflexivos foram escritos, os quais descrevo no quadro a seguir.

Quadro 5 - Tipos de Diários Analisados na Pesquisa

	Esses diários foram escritos pelos PGs e pela
--	---

⁸⁶ O parecer substanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFMG) consta nesta tese como anexo 2, p. 286.

<p>Diário Reflexivo das P(P)Gs, ou DP(P)Gs</p>	<p>PPG semanalmente, após suas aulas de português aos estudantes migrantes. Eles receberam algumas orientações para escrita desses diários, como mencionei anteriormente, e escreviam, em geral, imediatamente após as aulas ou alguns dias depois. O diário era uma das atividades avaliativas da disciplina e eles tinham, até uma semana para escrever sobre a última aula que haviam ministrado. Como esse diário era compartilhado comigo, eu os lia semanalmente e interagia com os PGs, fazendo perguntas sobre o que eles haviam escrito, comentando algum aspecto que me havia chamado a atenção, dando sugestões para as suas próximas aulas e respondendo a questionamentos que eles às vezes propunham. Esse foi um diário dialogado, como podemos denominá-lo.</p>
<p>Diário Reflexivo da Professora-Pesquisadora, sobre as práticas de ensino a uma estudante migrante (DPP1)</p>	<p>Este foi um diário que eu escrevi sobre minha própria experiência também ensinando português a uma estudante migrante em uma das escolas assinaladas por Maria, do NLE. Durante a disciplina DISC2018-1, senti falta de estar dentro de uma escola experienciando algo parecido com o que os/as alunos/as estavam vivendo. Eu me sentia muito desconfortável em não estar fazendo o mesmo que eles e, ainda assim, propor sugestões ao seu trabalho. Por isso, para a DISC2018-2, decidi também vivenciar o mesmo tipo de prática que eles estavam realizando para a disciplina. Por isso, escolhi uma das escolas apresentadas por Maria e dei aulas de português para uma estudante síria. Assim como os PGs e a PPG, eu escrevia um diário reflexivo sobre as minhas aulas e deixava o diário compartilhado com eles, para que também tivessem acesso aos meus relatos como eu tinha aos deles. Ainda assim, esse diário não recebeu comentários por parte dos P(P)Gs e, por isso, não pode ser chamado como um diário dialogado, como o anterior. Por isso, diferencio-o do diário das PGs e da PPG.</p>
<p>Diário Reflexivo da Professora-Pesquisadora, sobre a disciplina 2018-2 (DPP2)</p>	<p>Esse foi um diário reflexivo que escrevi para esta pesquisa, a respeito de minhas aulas na DISC2018-2. Eu tentava registrar meus apontamentos a cada aula, mas, às vezes, por falta de tempo, não conseguia escrever no mesmo dia das aulas. Sempre que possível, escrevia uma narrativa sobre as aulas, destacando acontecimentos que me chamavam a atenção e refletindo sobre a PE que estava realizando. Somente eu tinha acesso a esse</p>

	diário.
--	---------

Fonte: elaborado por esta pesquisadora.

Então, com o objetivo de ouvir as vozes daqueles envolvidos no processo de formação de profs. empreendido na DISC2018-2, decidi propor uma análise documental desses três tipos de diários reflexivos produzidos para a disciplina, buscando observar as narrativas neles apresentadas pelas participantes na busca por observar **o que** as P(P)Gs e esta professora-pesquisadora narraram sobre suas práticas de ensino de PLAc, assim também analisar **como** narraram essa experiência. Com isso, busco encontrar subsídios para cursos e disciplinas de formação docente voltados ao ensino de PLAc para migrantes matriculados no Ensino Básico que emergem dessas narrativas.

Como destaca Mason (2002), ao optar pelo uso de documentos como fontes de dados, o pesquisador parte de uma “posição ontológica que sugere que palavras escritas, textos, documentos, registros, objetos, fenômenos visuais ou espaciais ou aspectos da organização social, forma, e assim por diante, são constituintes significativos do mundo social em si” (*ibidem*, p. 106)⁸⁷. Nesse sentido, o pesquisador demonstra acreditar que esses documentos agem como uma forma de expressão ou de representação de elementos relevantes do mundo social, de modo que seja possível “ler” aspectos desse mundo por meio deles.

É no que acredito ao tomar para análise os diários escritos ao longo de minha Prática Exploratória na DISC2018-2. Acredito que, por meio desses diários, posso ter acesso a compreensões das P(P)Gs e a minhas próprias compreensões sobre o que estava sendo vivenciado tanto nas escolas quanto em nossa sala de aula na UFMG.

Nunan (1992) também remarca que diários podem ser utilizados por professores/as, alunos/as ou observadores/as. Eles podem ter como foco tanto os/as profs. em seu processo de ensino, quanto os/as estudantes em seu processo de aprendizagem, ou, ainda, as interações entre profs. e aprendizes ou

⁸⁷ Texto original: “[...] if you choose to use documents or visual methods, you may have an ontological position which suggests that written words, texts, documents, records, objects, visual or spatial phenomena or aspects of social organization, shape, form, and so on, are meaningful constituents of the social world in themselves [...]”.

entre os processos de ensino e os de aprendizagem. Em consonância com Bailey (1990), o autor considera esse tipo de diário como

um relato em primeira pessoa sobre uma experiência de aprendizagem de língua ou uma experiência de ensino, documentado por meio de registros sinceros e regulares em narrativas em um arquivo pessoal que, então, é analisado para que se encontrem padrões recorrentes ou eventos em destaque (BAILEY 1990, p. 215 apud NUNAN, 1992, p. 120)⁸⁸.

Para Mattos (1999), os estudos com diários se inscrevem no paradigma da pesquisa qualitativa. Em sua visão, eles não são *per se* uma metodologia de pesquisa, mas constituem-se como “instrumento de coleta de dados”, sendo, geralmente, analisados de forma qualitativa devido à sua natureza subjetiva. A autora salienta a importância de que, ao se realizar um estudo com diários, sejam apresentadas informações que esclareçam qual foi o contexto em que ocorreu a experiência de ensino ou aprendizagem, a frequência com que foram escritos os relatos, entre outras informações que permitam aos/às leitores/as da pesquisa compreender melhor a produção dos diários analisados.

Em consonância com Nunan (1989), Mattos (1999) aponta algumas das vantagens do estudo com diários:

[...] os diários são de simples elaboração e não necessitam da intervenção de mais ninguém além do próprio diarista; permitem continuidade; as informações podem ser convenientemente analisadas de acordo com a disponibilidade de tempo do professor/pesquisador; permitem recordar acontecimentos que de outra forma poderiam ser esquecidos; ajudam a estabelecer relações entre os acontecimentos e podem ser usados para explorar tendências emergentes; são muito úteis nos estudos de caso (MATTOS, 1999, p. 151).

Ao escolher, entre as atividades realizadas pelos/as P(P)Gs e por esta professora-pesquisadora, me dedicar à análise dos diários escritos ao longo da DISC2018-2, busquei não só me aproximar dos entendimentos daqueles que escreviam os diários sobre o processo de ensino-aprendizagem em que estavam envolvidos, como também objetivei visibilizar essas vozes trazendo-as para esta tese. Dessa forma, compreendo que, enquanto apresento os recortes dos diários

⁸⁸ Texto original: “a first-person account of a language learning or teaching experience, documented through regular, candid entries in a personal journal and then analyzed for recurring patterns or salient events”.

para análise neste trabalho, também contribuo para que, de alguma forma, as participantes da pesquisa sejam co-autoras comigo dos saberes que emergem desta investigação.

Nesse sentido, parece-me relevante salientar minha compreensão sobre o potencial do trabalho com narrativas também para o contexto de formação de professores de línguas. Quando analiso os diários das P(P)Gs e o meu próprio diário, deparo-me com as narrativas dessas pessoas profundamente envolvidas na Prática Exploratória desenvolvida da DISC2018-2, e encontro, em seus relatos, o que, em sua heterogeneidade, cada uma dessas professoras destacou sobre suas experiências no ensino-aprendizagem do PLAc e no âmbito de sua formação como docentes naquela experiência.

Desse modo, mais do que apresentar minhas anotações e conclusões sobre o processo aqui analisado, busco, ao trazer também as narrativas das P(P)Gs para as páginas desta tese, que seus leitores e leitoras possam também se propor ao trabalho de interpretar e analisar o que lhes salte aos olhos nessas narrativas. Acredito ser mais possível o enriquecimento da discussão por meio do convite a que muitos/as outros/as participem desta investigação e reflitam sobre o processo de formação de profs. para o ensino de PLAc, sobretudo, no âmbito do Ensino Básico brasileiro.

Baynham e De Fina (2017) afirmam que as análises narrativas têm se tornado importantes ferramentas metodológicas em estudos sobre processos migratórios, inclusive quando se pretende observar a adaptação desses/as migrantes a novos contextos, à língua majoritária e às conseqüentes questões identitárias que emergem desses processos. Os autores salientam que já é amplamente aceito o fato de que as narrativas são meios fundamentais por meio dos quais as pessoas podem construir significados e compartilhar suas experiências. Baynham e De Fina (2017) descrevem as narrativas como sendo

um gênero de discursos onipresentes devido às múltiplas funções que ocupam na vida social. Histórias são contadas para estabelecer um terreno comum e compartilhar experiências, para entreter e para instruir, mas também podem ser utilizadas para diferenciar, para alimentar disputas e argumentos. Elas são ferramentas tanto para socialização quanto para conflito na vida diária; contudo, elas também estão frequentemente imbricadas em práticas institucionais e na comunicação

pública, perpassando muitas lutas linguísticas (BAYNHAM; DE FINA, 2017, p. 31)⁸⁹.

Nessa direção, esses autores salientam não ser surpreendente o fato de que as narrativas tenham atraído a atenção de sociolinguistas e outros/as pesquisadores/as cujo interesse repousa nas interações entre linguagem e vida social, ganhando popularidade em diferentes estudos acadêmicos nas últimas décadas. Porém, o uso de análises narrativas especificamente para pesquisas que se voltam a indivíduos e comunidades transnacionais, contextos migratórios e suas práticas linguísticas é recente (BAYNHAM; DE FINA, 2017). Os primeiros estudos com análises narrativas focalizavam esse gênero apenas como um tipo textual, dissecando-as em busca de tópicos de língua, estratégias para que esses grupos alcançassem o bilinguismo e se desenvolvessem com objetivos puramente voltados a habilidades linguísticas (*ibidem*). Nesse sentido, como explicam Baynham e De Fina (2017), as narrativas eram vistas como *textos*, não como *storytelling*, e os/as migrantes eram vistos/as, naqueles primeiros estudos, como bi- ou multilíngues que estariam sempre em um estado de desvantagem em relação aos “falantes nativos”.

Pesquisadores/as de estudos mais recentes firmados em análises narrativas, contudo, as focalizam de forma bastante distinta. Para estes/as, cujos trabalhos nessa direção constam das últimas duas décadas, como explicam Baynham e De Fina (*ibidem*), as narrativas são compreendidas como “orientadas à prática e naturalmente etnográficas” (*ibidem*, p. 31). Esses autores explicam que, nessa abordagem, o foco está na narrativa (*storytelling*) como

uma prática de construção de significados que pode lançar luz sobre o modo como imigrantes, comunidades transnacionais e indivíduos atuam dentro de processos de reassentamento e desterritorialização, em sua construção e negociação de identidades e nas relações de poder nas quais cada um deles está envolvido (BAYNHAM; DE FINA, 2017, p. 31).

Baynham e De Fina (2017) informam que a atenção às narrativas se deu pelo papel que desempenharam nas Ciências Sociais, a partir de trabalhos como

⁸⁹ Texto original: “Narratives are a ubiquitous discourse genre given the many functions that they fulfil in social life. Stories are told to create common ground and to share experiences, to amuse and to instruct, but they can also be used to differentiate, to feed disputes and arguments. They are tools for both sociability and conflict in everyday life; however, they are also often imbricated in institutional practices and public communication and underlie many linguistics struggles.”

os de Brunner (1991) e Riessman (1993). O trabalho que focalizou as *storytellings* acabou promovendo, segundo Baynham e Defina (*ibidem*), um posicionamento anti-positivista e anti-estruturalista no campo investigativo, contribuindo para uma busca pelo uso de métodos qualitativos e, dessa forma, uma nova avaliação das narrativas como *locus* essencial “para a articulação da voz de sujeitos subordinados” (BAYNHAM; DE FINA, 2017, p. 32). Nessa direção, análises de narrativas se tornaram um método primário, conforme assinalam esses autores, para trazer para o foco de pesquisas a fala de indivíduos marginalizados, como aqueles envolvidos em processos migratórios e de diáspora. Baynham e De Fina também afirmam que as novas mobilidades no mundo propiciaram, na pesquisa, o surgimento de uma importante vertente dentro dos estudos sobre análises de narrativas: aquela que busca focalizar “novos entendimentos sobre os modos como as pessoas indexicalizam e negociam relações entre espaço, discursos e identidades (BAYNHAM; DE FINA, 2005, 2017).

Baynham e De Fina (*ibidem*) também diferenciam dois tipos de estudos: aqueles que focalizam narrativas envolvidas em práticas institucionais e outras práticas cotidianas, e aqueles estudos interessados em tópicos variados, como identidade, línguas, representações de experiências de migração e desterritorialização, analisando essas questões por meio de narrativas produzidas em entrevistas e outros instrumentos de geração de registros.

A pesquisa empreendida nesta tese, consta, portanto, de uma entrevista desse segundo tipo: é um estudo que acessa narrativas advindas dos diários reflexivos produzidos no âmbito da disciplina DISC2018-2. Como destacam Baynham e De fina (2017), esse tipo de estudo se inicia a partir dos trabalhos de Labov (1972), que explorou o potencial das narrativas compreendidas como um gênero de profundo envolvimento. Pesquisas dessa natureza costumam se ocupar de questões relacionadas à construção de identidades e nas representações de si (*self*) e dos outros enquanto os/as participantes contam experiências significativas (BAYNHAM; DE FINA, 2017). Em consonância com Baynham (2015), Baynham e De fina (2017) argumentam que, ao se compreenderem as narrativas como um gênero discursivo, compreende-se também o fato de serem elas *locus* para trabalhos sobre identidade, através de características típicas do gênero *narrativas* tais como repetição, níveis de

envolvimento, distribuição de responsabilidades e explicitações pragmáticas e metapragmáticas (BAYNHAM; DE FINA, 2017, p. 36).

Nesta tese, não focalizo as vozes dos migrantes, mas as vozes de professoras de PLAc em um momento de seu processo formativo. De fato, no caso das participantes desta pesquisa, como é possível também interpretar de suas narrativas, todas elas ocupam também lugares transitórios em seu fazer: as PGs são professoras em suas práticas, mas ainda não tiveram sua profissão “legitimada” pelo diploma de graduação, requerido para que elas assumam determinados postos como professoras em escolas regulares e outras instituições de ensino; a PPG e esta professora pesquisadora, ainda que já possuam o diploma da graduação, também possuem transitoriedades como docentes, pois não têm, de fato, um cargo nas escolas em que estão realizando as práticas de ensino de PLAc, assim como não o têm as PGs; além disso, a PPG, como menciona na apresentação em seu diário, que conheceremos posteriormente, não tem em seu diploma uma habilitação em licenciatura, o que também a exclui de determinadas possibilidades de trabalho como docente (como concursos para professores de IES públicas que, via de regra, solicitam a licenciatura como pré-requisito para participar desses concursos); e, por fim, esta professora pesquisadora, ainda que regente da disciplina DISC2018-2, não é um professora da UFMG, senão uma estagiária vinculada ao PIFD. Desse modo, assim como os migrantes aos quais ensinam, de alguma forma as quatro participantes desta pesquisa são atravessadas por esses “entrelugares” (BAYNHAM; DE FINA, 2017), esse “já e ainda não” em sua profissão como professoras, esse *dever*.

Nesse sentido, ao me atentar a estas vozes, também acredito estar trazendo luz sobre questões invisibilizadas, tanto no contexto de ensino-aprendizagem de PLAc em escolas de ensino regular brasileiras – visto que acredito na importância do olhar das participantes desta pesquisa sobre o contexto no qual atuaram – quanto no âmbito de formação de profs. para o ensino de PLAc.

Por fim, também é importante lembrar que outro documento analisado nesta pesquisa, além dos diários, é o questionário de avaliação e autoavaliação respondidos pelas P(P)Gs na última semana do curso. Acredito que este também pode ser um documento que nos ajude a analisar as compreensões das

participantes da pesquisa sobre seu trabalho e o trabalho da professora-pesquisadora desenvolvidos ao longo do semestre na DISC2018-2.

Antes de apresentar os procedimentos para análise dos registros gerados para esta investigação, apresento, na próxima subseção, as participantes da pesquisa.

2.3.3 As participantes da pesquisa

Assim como registrei anteriormente, esta pesquisa conta com a participação de quatro pessoas: duas PGs matriculadas na DISC2018-2; uma PPG, que participava como monitora voluntária na disciplina, e esta professora-pesquisadora que ora escreve. Para apresentar cada uma das participantes, tomo como base a primeira parte do diário escrito por elas ao longo de suas práticas de ensino de PLAc. Nessa parte do diário, deveriam ser preenchidas as seguintes informações: nome completo, idade, período no curso de Letras, Habilitação (se Licenciatura ou Bacharelado e em que Língua), uma breve apresentação e as expectativas para a experiência de ensino em PLAc. Em seguida, elas deveriam dar informações sobre onde realizariam suas práticas de ensino em PLAc, qual seria o perfil dos/as estudantes aos/às quais dariam aula de PLAc e a data do início das atividades, conforme acordado com a escola escolhida.

Desse modo, para apresentá-las, trago a seguir as próprias informações escritas por elas em seus diários – e também por mim, em meu diário – sobre as práticas de ensino de PLAc realizadas em uma das escolas apontadas pelo NLE, conforme expliquei anteriormente. Para proteger a identidade das participantes, retiro algumas informações de seus textos, marcando esses recortes com “[...]” quando necessário.

Chamei as participantes da pesquisa pelos nomes de alguns dos principais campos de refugiados da ONU no mundo. Ao fazê-lo já ao início da pesquisa, tive como objetivo, de alguma forma, trazer à lembrança a existência desses lugares e das pessoas que os habitam. Os nomes dos estudantes migrantes foram escolhidos pelas PGs e a PPG. Duas delas, uma PG e a PPG me explicaram sua escolha, o que tratarei em suas respectivas apresentações.

2.3.3.1 Yida

Yida tinha 50 anos e estava cursando o décimo terceiro período do curso de Letras, em Licenciatura em Espanhol. Como relata em sua breve apresentação, ela se formou em Magistério na década de 80. É casada, tem quatro filhos e morou por quase 15 anos em uma cidade no interior de São Paulo, onde fez cursos de Contadora de Histórias e Técnico em Teatro. Segundo relata, sua maior experiência foi como contadora de histórias em escolas, hospitais, asilos, empresas, praças, bibliotecas, creches, postos de saúde, etc. Sempre teve o sonho de fazer a graduação e, quando voltou para Minas Gerais, nas palavras dela, “já com os filhos ‘criados’, surgiu a oportunidade da faculdade”. À época em que participou da disciplina, estava prestes a se formar, ao final daquele mesmo semestre.

Yida realizou suas práticas em uma escola municipal de Belo Horizonte, atendendo ao estudante Nicolas⁹⁰, um estudante venezuelano, matriculado na no segundo semestre de 2018, mesmo período em que a estudante-professora iniciou sua participação na disciplina e, conseqüentemente, nas práticas de ensino-aprendizagem de PLAc. Nicolas estava cursando o 1º ano do Ensino Fundamental I. A primeira visita de Yida à escola foi no dia 11 de setembro de 2018, dia no qual, segundo narra em seu diário, conversou com a vice-diretora e a coordenadora geral da escola e conheceu seu futuro aluno. Segundo o relato do diário, a PG voltou à escola no dia 18 de setembro, quando conversou com o pai e a avó de Nicolas, assim como com a coordenadora geral e o próprio estudante.

Assim escreveu Yida sobre suas expectativas para a experiência de prática de ensino em PLAc:

Desde quando conheci o projeto, minhas expectativas foram grandes, pois, repensar “meu idioma” como sendo estrangeiro para o outro, principalmente para crianças, me encantou. No primeiro semestre de 2018, atendi a meninas Haitianas, o que, para mim, foi uma experiência muito rica, apesar de as alunas não terem tanta dificuldade com o Português. Agora, neste semestre,

⁹⁰Segundo me informou Yida, Nicolas era o nome de um menino por quem ela tinha muito apreço. Era como um filho ou um neto para ela. Para mim, a escolha do nome de seu aluno migrante como lembrança de alguém que lhe era tão querido, alguém que ela, de alguma forma, *acolheu* em sua família, parece-me refletir o mesmo tipo de acolhida por meio da qual ela talvez tenha significado a sua relação com o estudante migrante a quem ensinou português naquele semestre.

atenderei uma criança mais nova, falante de espanhol, que é o idioma que estudo na faculdade, fato que está criando grande expectativa em mim, pois novos desafios estão surgindo.

(Trecho retirado da parte de apresentação do diário de Yida)

2.3.3.2 Sahrawi

Sahrawi tinha 46 anos quando escreveu seu diário dialogado de práticas e estava cursando o nono período de graduação em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa. Em sua apresentação escrita ao início do diário, Sahrawi conta que aquela era sua primeira graduação. Ela escreveu que havia escolhido o curso de Letras para realizar o sonho de aprender uma língua adicional, principalmente o inglês, e trabalhar como tradutora, entre outras profissões, em suas palavras, “interligadas à comunicação”. Sahrawi escreveu que, até aquele momento, estava realizando o “sonho do curso superior”, como escreve, mas que ainda pretendia realizar outro sonho, o de estudar e ser capaz de se comunicar em outra língua ou outras línguas, “quem sabe”, escreveu. A PG também disse ter interesse em trabalhar na “área de educação voltada à Psicopedagogia e Educação Inclusiva”.

Sahrawi realizou suas práticas em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de Belo Horizonte e atendeu Leila⁹¹, uma estudante sul-coreana de 6 anos de idade, que estava cursando a pré-escola, segundo registra a estudante-professora em seu diário. Houve uma especificidade quanto às práticas desenvolvidas por Sahrawi: como relata em seu diário, ao explicar o projeto às responsáveis por autorizar suas práticas de ensino de PLAc na escola, foi informada de que, devido a normas da instituição, não poderia fazer um atendimento individual para a estudante migrante. Assim, só poderia desenvolver as atividades naquela escola se as fizesse em sala de aula para toda a turma de alunos/as da turma de Leila.

⁹¹ Sahrawi me disse que escolheu o nome para ser um nome que não ficasse muito distante do verdadeiro nome da estudante. Ela não narrou nenhuma ligação específica com aquele nome, mas, o fato de escolher um nome que fosse parecido com o verdadeiro nome da aluna migrante pode também manifestar um desejo de não “modificar” a identidade de sua aluna. Apenas uma hipótese que me vem à mente.

Como relata em seu diário, Sahrawi aceitou as condições e desenvolveu suas práticas em PLAc naquela UMEI. Ela visitou a escola pela primeira vez no dia 11 de setembro de 2018 e conversou com a diretora e a coordenadora. No dia 12 de setembro, voltou à UMEI para conversar com a professora da estudante migrante. Em 17 de setembro, como relata a PG, ainda não tinha começado as aulas com Leila e, assim, não a tinha conhecido pessoalmente.

Assim escreveu Sahrawi sobre suas expectativas para a experiência de prática de ensino em PLAc:

Adquirir autoconfiança como profissional da educação com ênfase em linguagem.

Encontrar possibilidades de novos caminhos na carreira.

Conseguir auxiliar, principalmente a imigrantes estrangeiros, aprimorar os conhecimentos sobre a nossa cultura e língua.

(Trecho retirado da parte de apresentação do diário de Sahrawi)

2.3.3.3 Mbera

Mbera tinha 46 anos e, à época, era estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da FALE-UFMG. Ela é Bacharel em Língua Inglesa. Defendeu seu mestrado sobre Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Quando participou desta pesquisa, Mbera estava cursando o Doutorado na mesma linha de pesquisa em que desenvolveu seu mestrado, e ingressou, paralelamente, em um curso de graduação em Letras - Licenciatura Português-Inglês.

Em sua apresentação no diário, Mbera relata que seu interesse pela área de PLA e PLAc começou em 2017, ao cursar uma disciplina na pós-graduação com esse tema. Em seu trabalho final para o curso, a PPG escreveu um pequeno ensaio, segundo ela, estudando a questão do bilinguismo de “crianças migrantes forçadas”, em suas palavras. Um ano depois, o trabalho foi apresentado em um evento acadêmico e se tornou, segundo ela, “o gérmen” para seu projeto de pesquisa de doutorado. Conforme descreve Mbera, dentre os seus objetivos de pesquisa à época, buscava analisar o trabalho desenvolvido no ensino de PLA em contextos específicos.

Parece-me fundamental apresentar minha visão sobre a participação de Mbera, tanto nesta pesquisa, quanto na DISC2018-2, visto que, a meu ver, ela tem um perfil diferente das demais participantes. Quando soube que ministraria a disciplina, convidei Mbera para participar como monitora. Éramos, à época, colegas no programa de pós-graduação de nossa universidade, e Mbera já havia me contado sobre seus interesses de pesquisa. Ela se mostrou interessada pela proposta e, assim, convidei-a para atuar como monitora, já que seria mais difícil que ela se matriculasse como aluna, visto ser sua matrícula da pós-graduação e a disciplina em questão, da graduação.

Mbera aceitou o convite e, desde o início, participou ativamente de todas as discussões em sala e atividades propostas, inclusive, as práticas em PLAc, o que eu não previa quando a convidei. Ao longo da disciplina, a meu ver, ela teve um papel fundamental, sempre fazendo questionamentos importantes em sala, apoiando os demais estudantes. Além disso, Mbera sempre era a última a sair da sala, e íamos embora juntas, discutindo os acontecimentos ocorridos ao longo da aula, nossas pesquisas e as práticas que estávamos realizando em PLAc, no âmbito do que estava proposto para o curso.

Mbera realizou suas práticas em PLAc em uma escola municipal de Belo Horizonte e foi professora de duas estudantes que eram irmãs. A princípio, Mbera e eu conversamos sobre a viabilidade de ela atender, sozinha, as duas estudantes ao mesmo tempo, discussão que aparece relatada em seu diário. Por fim, Mbera decidiu ministrar as aulas para as duas irmãs ao mesmo tempo. As duas irmãs são sírias: Isabel⁹² era a irmã mais velha e, à época, estava cursando o 4º ano do Ensino Fundamental e Vitória, a irmã mais nova, estava cursando o 2º ano. A primeira visita de Mbera à escola aconteceu no dia 5 de setembro de 2018 e a primeira aula com as alunas se deu no dia 18 daquele mesmo mês.

Assim escreveu Mbera sobre suas expectativas para a experiência de prática de ensino em PLAc:

Não tenho experiência no ensino de português. Tenho experiência apenas no ensino de língua inglesa há aproximadamente 17 anos. Tenho experiência na

⁹² Mbera me contou que a escolha do nome de suas alunas era uma homenagem a uma de suas filhas que, infelizmente, veio a falecer pouco depois de nascer. Segundo ela me disse em uma de nossas conversas, ter as duas estudantes migrantes irmãs em sala, com idade aproximada da idade de suas filhas, fazia-lhe lembrar delas. Mbera me disse acreditar que essa semelhança tivesse impactos em seu fazer docente naquele contexto. Mais uma vez, assim como Yida, Mbera também escolheu para nomear suas alunas migrantes nomes que lhe despertavam afeto e desejo de acolhida. Esse foi um fato que me chamou a atenção.

elaboração de materiais didáticos e avaliações para ensino de língua inglesa.

(Trecho retirado da parte de apresentação do diário de Sahrawi)

Em minha primeira interação no diário de Mbera com o que ela havia escrito sobre suas expectativas acerca da experiência de prática de ensino em PLAc, escrevi-lhe que não havia compreendido quais eram suas expectativas de fato, já que, em seu texto, ela me pareceu fugir da pergunta e focalizar as experiências que tinha e que não tinha no âmbito do ensino de línguas. Assim, como resposta à minha pergunta, Mbera escreveu o seguinte:

Expectativa de começar a conhecer um novo espaço de trabalho e pesquisa. Colocar-me como professora de minha própria língua a estrangeiros pode, talvez, me ajudar a compreender também efeitos e afetos subjetivos no ensino e aprendizagem de inglês.

(Trecho retirado da parte de apresentação do diário de Sahrawi)

2.3.3.4 Yara, esta professora-pesquisadora

Como escrevi já na apresentação desta tese, meu interesse de pesquisa muito se relaciona com minha trajetória acadêmica e profissional. Ingressei na graduação em Letras - Licenciatura em Espanhol no ano de 2007. Quando optei pelo curso de Letras, lembro de tê-lo feito porque gostava muito de ensinar e adorava as aulas de português e as aulas de espanhol e inglês na escola. Ainda que não conhecesse a área de ensino de PLAc, desde criança, eu tinha a vontade de trabalhar com algo que me permitisse interagir com pessoas de outros países. Talvez isso seja reflexo também de uma “herança” familiar: com cerca de 20 anos de idade, meu pai foi enviado pela empresa que trabalhava para um projeto no Iraque. Depois dessa experiência, antes de conhecer minha mãe, ele viajou por diferentes países por meio dessa mesma empresa. Minha mãe, por sua vez, sempre foi muito hospitaleira e, trabalhando em projetos da igreja, sempre recebeu em nossa casa missionários de outros países.

Já no meu segundo ano de graduação, soube das turmas de ensino de “português para estrangeiros”, um curso oferecido pelo Centro de Extensão de Línguas da FALE-UFMG. Participei do processo seletivo para ser estagiária em um desses cursos e, tendo sido aprovada, ingressei em vários projetos nesse

âmbito entre os anos de 2008 e 2011. Em 2010, saí do Brasil pela primeira vez e fiquei um mês na África do Sul. Naquele país, estudei inglês em uma turma com pessoas de diferentes partes do mundo e trabalhei como voluntária em distintos projetos sociais. Depois, voltei para o Brasil e fui para a Argentina, pois havia sido aprovada para um intercâmbio naquele país. Tive alguns problemas para me adaptar e voltei bastante decepcionada para o Brasil, porque me senti “fracassada” por não ter conseguido me ambientar em um país tão próximo ao Brasil e acreditei que havia desperdiçado a oportunidade da minha vida ao não conseguir completar o semestre de estudos lá.

Felizmente, quando voltei ao Brasil, um casal de amigos, formado por uma mexicana e um brasileiro, estavam voltando ao México depois de alguns anos sem visitar aquele país. Eles queriam levar seu filho, ainda bebê, para conhecer os avós, e me convidaram para ir com eles em uma viagem que duraria cerca de um mês. Fui recebida como parte da família quando cheguei lá, e aquela nova experiência pareceu aliviar a sensação de “fracasso” que eu havia sentido ao regressar da Argentina.

Entre os anos de 2009 e 2017, trabalhei como professora do curso pré-PEC-G na UFMG. Durante aquele tempo, recebi em minha casa algumas estudantes que estavam tendo dificuldades para se manter no Brasil. Essa foi, sem dúvidas, outra experiência que me marcou muito, e aquelas alunas acabaram se tornando, de alguma forma, parte de minha família.

Por volta do ano de 2015, conheci também uma família de egípcios que haviam vindo ao Brasil por questões relacionadas à perseguição religiosa, como contei anteriormente. Fui professora dos dois filhos e do pai e da mãe. Os filhos, à época, com 8 e 13 anos aproximadamente, estavam estudando em uma escola particular, cuja mensalidade era paga por uma igreja cristã local. Como eram muitas as tarefas e atividades que eles tinham de realizar para as aulas e os pais não podiam auxiliá-los pela pouca proficiência em português, minha mãe e eu nos revezávamos para realizar todos aqueles trabalhos. Com isso, passei muito tempo com aquela família, e os pais passaram a me chamar de filha, assim como me ensinaram a chamá-los de pai e mãe em sua língua, o árabe.

Em 2015, também iniciei o mestrado, no qual investiguei as políticas linguísticas envolvidas em um projeto desenvolvido no âmbito do curso de PLA

para candidatos ao PEC-G (MIRANDA, 2016). Então, em 2017, iniciei meu doutorado, cuja pesquisa apresento nesta tese.

Acredito que a escolha do tema para minha pesquisa de doutorado está profundamente atravessada por minha trajetória de vida e estudos. Quando penso nos diferentes contextos nos quais trabalhei como professora de PLAc e PLA, sinto um desejo por encontrar possibilidades que permitam contribuir para o trabalho de outros profissionais também engajados nessa tarefa, pois sei que esse trabalho terá impactos também no processo de acolhimento de migrantes no Brasil.

Assim escrevi em meu diário – aquele escrito acerca de minhas práticas de ensino de PLAc em uma das escolas, o DPP1 – sobre minhas expectativas para a experiência de prática de ensino em PLAc:

No semestre passado, fui monitora da disciplina de Práticas em PLA ministrada pelo meu orientador [...] na Faculdade de Letras da UFMG. Pude ajudar na orientação dos estudantes de graduação em suas práticas por meio de minha experiência no ensino de PLA até o presente, mas, ainda assim, achei que seria importante vivenciar exatamente o que meus alunos vivenciam nessas práticas para poder discutir sobre isso com eles de forma mais horizontal. Queria falar sobre algo que também experienciei, e não apenas falar de um lugar de fala verticalizado por ser sua professora. Assim, minha expectativa ao me envolver nesse projeto atendendo a um estudante na escola é ver de perto o contexto em que meus alunos e alunas também atuarão, para que eu possa dialogar com eles de forma mais horizontal, enfrentar desafios semelhantes aos que eles enfrentarão e propor soluções ou questionamentos “de dentro” dessa experiência. Além disso, minha paixão pelo ensino de português como língua adicional ou de acolhimento, sobretudo para imigrantes em situação de vulnerabilidade (termo que ainda discuto em minhas pesquisas) e refugiados me motiva a sempre querer viver essa prática de ensino, ver todo esse processo e participar dele ativamente. Por fim, espero poder contribuir para a motivação de meus alunos e alunas e dos/das colegas do GEPPLA por meio do que poderei compartilhar com eles e elas a partir dessa experiência.

(Trecho retirado da parte de apresentação do diário
DPP1)

Tendo apresentado as participantes da pesquisa, escrevo a seguir, sobre os procedimentos de análise dos registros gerados.

2.3.4 Procedimentos de análise dos registros gerados

Como tratei anteriormente, esta pesquisa tem como *corpus* os diários produzidos ao longo da disciplina DISC2018-2 e os questionários autoavaliativos preenchidos pelas P(P)Gs. Nesses diários, focalizei as narrativas das participantes na busca por compreender **o que** elas destacaram em suas narrativas quanto às práticas em PLAc empreendidas por elas e **como** elas narraram essa experiência. Busquei subsídios emergentes dessas análises que pudessem informar pesquisadores/as e professores/as que se proponham a desenvolver disciplinas e cursos de formação de profs. para o ensino de PLAc no contexto de escolas brasileiras.

Lembro que, nesta pesquisa, compreendo as narrativas como sendo *performances da linguagem* (DE FINA; GEORGAKOPOULOU, 2008), sendo que, como salienta Camargo (2019), o ato e os modos de narrar histórias são informados por falas e ações anteriores, de modo que não podem ser realmente interpretadas separadas do contexto original em que ocorreram sem que ganhem, assim, outros contornos, outros significados (DE FINA; GEORGAKOPOULOU, 2008; MOITA LOPES, 2017; CAMARGO, 2019).

Nesse sentido, como enfatiza Camargo (2019), “nas narrativas emergem histórias que são co-construídas na interação, podendo levar os diferentes interlocutores a exercerem diferentes tipos de ação e de compromisso” (*ibidem*, p. 58). Em consonância com Wortham (2001), a autora destaca que, enquanto conversam, os sujeitos participam da construção de **posicionamentos** para si e para os outros, aceitando, rejeitando, contestando, questionando e/ou modificando esses posicionamentos no desenrolar dessas narrativas (CAMARGO, 2019). Para Davies e Harré (1990), *posicionamento* é o processo discursivo por meio do qual os “selves” são localizados nas conversações de forma objetiva e subjetiva, enquanto **narrativas** são construídas de forma conjunta. Nessa direção, os autores indicam a existência de dois tipos de posicionamentos: os *posicionamentos* interativos, por meio dos quais os dizerem de uma pessoa posicionam outra, e os *posicionamentos* reflexivos, por meio dos

quais uma pessoa posiciona a si mesma. Contudo, ainda para Davies e Harré, seria equivocado supor que, em qualquer caso, haja necessariamente intencionalidade nesses posicionamentos, pois o “self” se constitui continuamente, independentemente de quem seja(m) responsável(veis) por essa constituição.

Em continuidade, concordo com Camargo (2019), que destaca o recurso da **entextualização** como um dos modos pelos quais os/as participantes das interações exercem e constroem esses diferentes posicionamentos. A *entextualização*, termo cunhado por Bauman e Briggs (1990), consiste no fato de que os discursos se movimentam, à medida que saem de seu contexto inicial e se recontextualizam em outros, “materializando-se em textos” (CAMARGO, 2019, p. 59). Posteriormente, Blommaert (2010) retoma esse conceito e assinala que as entextualizações são as viagens que os textos fazem ao se espalharem pelos mais diferentes contextos continuamente. Guimarães e Moita Lopes (2017) destacam, a partir do trabalho de Bauman e Briggs (1990), que a entextualização torna um discurso possível de ser extraído e levado para outro cenário interacional por meio desse processo que faz com que um trecho de produção linguística possa se tornar uma unidade, um texto. Esse processo, como sinalizam Guimarães e Moita Lopes (*ibidem*), parece bem situado em um mundo contemporâneo profundamente marcado por essa *pluridirecionalidade* dos textos, que aponta para os “atravessamentos sociais, culturais, identitários, semióticos e de circulação” que os constituem (*ibidem*, p. 13).

Dentro dessa constituição textual, a noção de “papel” (“role”) precisa ser problematizada, como discutem Davies e Harré (1990), pois, nesses processos de construção de **narrativas** e por meio de **entextualizações**, o dinamismo dos **posicionamentos** dos sujeitos no discurso parece mais evidente e mais condizente com a complexidade do mundo pós-moderno. Davies e Harré (*ibidem*), portanto, salientam a necessidade de que, a partir dessa perspectiva, a *linguagem* passe a ser compreendida somente como as ocasiões em que está em uso (*ibidem*). E é nesse uso que os interlocutores *posicionam* a si e aos outros por meio de suas narrativas, deixando em seu discurso marcas ou **pistas indexicalizadoras** disponíveis para análise daqueles/as que se propõem a interpretá-las.

A partir do trabalho de Silverstein (2003), Guimarães e Moita Lopes (2017) argumentam que as formas linguísticas são indexicais na medida que

indicam “aspectos sociais e culturalmente compartilhados entre interlocutores” (GUIMARÃES e MOITA LOPES, 2017, p. 17). Como explicam esses últimos autores,

A indexicalidade, conforme Silverstein e Urban (1996), Agha (2007) e Collins (2011) argumentam, é a propriedade do signo linguístico de apontar para projeções semiótico-textuais, que indicam interpretação de um ato comunicativo ao ser local e culturalmente contextualizado. Mais concretamente, “[...] indexicalidade é a dimensão do significado em que características textuais sinalizam (indexam) significados recuperáveis contextualmente” (BLOMMAERT; MALY, 2014, p. 4)

(GUIMARÃES; MOITA LOPES, 2017, p. 18).

Guimarães e Moita Lopes (2017) também enfatizam que, devido à dependência que os recursos semióticos têm dos contextos nos quais são negociados, distintas identificações podem ser construídas para um indivíduo, as quais geram valorizações específicas na medida em que os sujeitos descentram e recontextualizam textos nos processos de entextualização. Nesse ponto, “sistemas de estratificação e hierarquizações entram em jogo, no modo como definimos sentidos válidos, criamos pertencimento e identificações em sociedade” (*ibidem*, p. 18).

Sob essa perspectiva, adoto, para minhas análises das narrativas presentes nos diários e nos questionários, algumas das “pistas indexicais”, descritas por Wortham (2001), adicionadas de uma das pistas indexicais cunhadas por Bizon (2013) a partir de sua tese de doutorado. Nas análises empreendidas nesta tese, destaquei as pistas de *referência e predicação*, *descritores metapragmáticos*, *citação*, *modalização epistêmica* e *uso de figuras de linguagem*. Para facilitar a identificação dessas pistas indexalizadoras, no quadro a seguir, apresento a definição de Wortham (2001) para cada uma das pistas utilizadas em minhas análises, assim como da definição de uma das pistas apresentadas por Bizon (2013).

Quadro 6 - Pistas Indexalizadoras para Análise de Narrativas desta Pesquisa

Referência e predicação <i>(Reference and predication)</i>	“Referência é a seleção de coisas no mundo por meio do discurso. A predicação caracteriza os objetos escolhidos para além da fala. Quando os narradores se referem aos personagens de uma narrativa e os predicam, eles costumam identificar esses personagens socialmente. Ou seja,
--	--

	<p>personagens são referidos e predicados de tal forma que sejam ajustados a tipos sociais identificáveis. Os narradores também podem usar a recursos linguísticos que realizam referência e predicação para se posicionarem em relação a esses personagens.”⁹³</p> <p>(WORTHAM, 2001, p. 70)</p> <p>Como explica Camargo (2019), é possível verificar a <i>referência</i> pelo uso de nomes próprios, títulos, axiônimos, nomes carinhosos etc. Wortham (<i>ibidem</i>) explica que o uso de adjetivos e outros predicados pelo narrador também pode atribuir voz e avaliar personagens.</p>
<p>Descritores metapragmáticos (<i>Metapragmatic descriptors</i>)</p>	<p>“Estes incluem de forma central os chamados verbos <i>dicendi</i> [...] que descrevem instâncias de uso da linguagem. Esses verbos são <i>metapragmáticos</i> porque fazem referência e predicam a língua em uso (Silverstein, 1976)” (WORTHAM, 2001, p. 71).</p> <p>Wortham também salienta que o uso de descritores metapragmáticos pode ser um meio poderoso para dar voz a um personagem da narrativa. Alguns dos verbos que podem ser utilizados nesse sentido seria <i>falar, dizer, afirmar</i> etc.</p>
<p>Citação (<i>Quotation</i>)</p>	<p>“A citação combina <i>referência ao orador citado, verbo metapragmático e enunciado entre aspas</i> a fim de representar alguns exemplos de fala. Ela pode variar entre o mimetismo quase absoluto através do discurso quase direto e a citação indireta [...] A primeira possibilidade tenta recriar a expressão do locutor, enquanto os vários graus de indireção envolvem tradução livre nas palavras do narrador” (WORTHAM, 2001, p. 72). Por meio do processo de entextualização, o narrador extrai o discurso de seu contexto interacional inicial e o transporta para outro cenário de interação, conferindo-lhe a possibilidade de outros significados.</p>
<p>Modalização Epistêmica (<i>Epistemic Modalization</i>)</p>	<p>“Os modalizadores epistêmicos comparam o <i>status</i> epistemológico da narrativa e dos eventos narrados. Os narradores podem alegar ter uma visão onisciente ou demonstrar serem apenas participantes de um determinado evento de fala em curso. Além disso, podem atribuir maior acesso epistêmico a certos personagens e menos a outros” (WORTHAM, 2001, p. 74).</p>

⁹³ No original: “Reference is the picking out of things in the world through speech. Predication characterizes the objects picked out. When narrators refer to and predicate about characters in a narrative, they often identify those characters socially. That is, characters are referred to and predicated of in such a way that they fit identifiable social types. Narrators can also use the linguistic machinery that accomplishes reference and predication to position themselves with respect to those characters.”

	O autor salienta que podem ser utilizadas expressões formulaicas que posicionem o evento narrado fora do espaço e do tempo, como em “era uma vez...”, ou podem também ser utilizadas outros aspectos gramaticais, como tempos verbais e outros tipos de formas linguísticas.
Uso de Figuras de Linguagem	<p>“<i>Metáforas, analogias, comparações, hipérboles, antíteses e repetição de palavras</i>” (BIZON, 2013, p. 171. Grifos no original).</p> <p>Como explica a autora, figuras de linguagem na narrativa podem ser utilizadas para “destacar cenas, situações e atitudes de personagens; explicar melhor situações; referir, caracterizar, citar e avaliar narradores e personagens; vozear e ventriloquar narradores e personagens; posicionar narradores e personagens” (<i>ibidem, loc. cit.</i>).</p>

Fonte: elaborado pela autora a partir dos trabalhos de Wortham (2001, p. 70-75), Bizon (2013, p. 171) e Camargo (2019, p. 59-60).

Ainda sobre esses instrumentos e procedimentos para análise de narrativas e posicionamentos, alinhando-se a Wortham (2001), Bizon (2013) ressalva que esta

não se restringe às relações entre os enunciados e as pistas linguísticas e paralinguísticas presentes nos discursos [e], por isso, faz parte da análise o constante resgate dos contextos em que as narrativas e os posicionamentos e performances foram construídos.

(BIZON, 2013, p. 172)

Em minha análise das narrativas das participantes desta pesquisa, portanto, utilizei as pistas indelicalizadoras recém mencionadas como instrumento de análise a fim de observar de que forma as P(P)Gs e esta professora-pesquisadora narraram suas experiências vivenciadas no âmbito da disciplina DISC2018-2. Observei seus posicionamentos (BIZON, 2013) à medida que narravam essas experiências e, por meio desse trabalho, busquei responder às minhas perguntas de pesquisa. Assim também, vale destacar que, em consonância com Wortham (2001) e Bizon (2013), busquei trazer trechos mais longos dessas narrativas e, quando necessário, resgatei os contextos em que elas se deram.

Tenho convicção de que o trabalho de análise empreendido no próximo capítulo é atravessado por minha constituição como professora e pesquisadora, assim como ser-humano. Nesse sentido, convido os/as leitores/as que também se envolvam neste trabalho analítico, pois compreendo que a existência de uma diversidade de perspectivas que podem visibilizar questões que não destaquei, ou parecer dissonantes em relação às minhas interpretações dos registros gerados. Estas também são mutáveis, seguem em curso e em movimento, assim como segue o mundo e a sociedade em sua complexidade e constante transformação.

Isso posto, no capítulo a seguir, apresento as análises empreendidas ao longo desta pesquisa de doutorado.

CAPÍTULO 3

NARRATIVAS EM CURSO: um olhar sobre as narrativas das participantes da pesquisa

Neste capítulo, procedo à análise dos cinco diários escritos pelas participantes da pesquisa, conforme apresentados no quadro 5, no capítulo anterior. Apresento também uma análise dos questionários autoavaliativos preenchidos pelas P(P)Gs ao final na disciplina DISC2018-2. Como mencionei na metodologia da pesquisa, as análises apresentadas neste capítulo dividem-se em duas seções: na primeira, analiso os diários das P(P)Gs, assim como meu diário escrito no decorrer de minhas práticas de ensino de PLAc – que denomino DPP1. Na segunda seção, analiso meu diário reflexivo sobre a DISC2018-2 – o qual denomino DPP2 – e os questionários já mencionados.

As análises empreendidas neste capítulo visam responder a minhas perguntas de pesquisa que, conforme mencionado anteriormente, são:

1. O que as participantes da pesquisa narram sobre sua experiência formativa nas práticas de ensino de PLAc realizadas ao longo da disciplina DISC2018-2? E como elas narram essas experiências?

2. Que subsídios para cursos e disciplinas de formação docente voltadas ao ensino de PLAc a migrantes e refugiados/as matriculados/as no ensino básico emergem das narrativas analisadas nesta tese?

Sendo assim, apresento, a seguir, as análises dos registros gerados ao longo desta pesquisa.

3.1 As Práticas de Ensino de PLAc Narradas nos Diários de Yida, Sahrawi, Mbera e Yara

Nesta seção, apresento minhas análises dos diários reflexivos das P(P)Gs, assim como do meu diário DPP1. A partir de minha análise de registros, separei esta seção em duas subseções, por meio das quais apresento minhas interpretações e percepções quanto às narrativas dos diários.

3.1.1 A Escola, a formação de professores e o Ensino de PLAc na Educação Básica

No capítulo 1 desta tese, destaquei, com base no trabalho de Baeninger (2018a), a complexidade dos processos migratórios na atualidade. Processos tão heterogêneos e múltiplos apontam para a existência de distintas especificidades e necessidades que precisam ser contempladas a fim de que se garantam os direitos humanos dos variados contingentes de migrantes. Este é um fato que também precisa atravessar as reflexões para desenvolvimento de práticas de ensino de PLAc nas escolas brasileiras, pois, para propor um trabalho de cooperação com o outro, é necessário conhecê-lo, ouvi-lo, dialogar com ele (BIZON, 2013) ao invés de essencializá-lo a partir dos conhecimentos que pensamos ter sobre eles/as (MAHER, 2007).

As participantes desta pesquisa deram aulas de português para migrantes e refugiados/as advindos/as de processos migratórios diversos, o que, inclusive, me trouxe certa dificuldade ao refletir se, em todos os contextos em que atuaram, se tratava de uma perspectiva de ensino de PLAc ou de PLA. Vejamos como essas P(P)Gs e esta professora-pesquisadora apresentam os processos migratórios de seus/suas estudantes migrantes ou refugiados/as em seus diários.

Recorte 1 - Yida

O pai me explicou que está há 2 anos no Brasil e veio da Colômbia. Antes, morava na Venezuela com a mãe, mas, por motivos políticos, foi deportado de volta à Colômbia. Naquela época, havia se separado de sua esposa e o filho tinha apenas 2 anos, ficando aos cuidados da mãe e da avó paterna. Em 2016, veio para Belo Horizonte e, este ano, conseguiu trazer sua mãe e seu filho. A família está se adaptando novamente a viverem juntos. Eu queria saber mais sobre o aluno, seus costumes, gostos, brincadeiras, enfim; mas o pai ainda está aprendendo tudo isso, está conhecendo melhor seu filho agora. [...]

(Diário de Yida - registro de 18 de setembro de 2018)

Recorte 2 - Sahrawi

Estando já dentro da UMEI aguardando a chegada das crianças da turma com a professora Silvia⁹⁴, tive a oportunidade de conhecer o pai da Leila, momento em que aproveitei para me apresentar e dizer o meu objetivo na escola. [...] Vali-me de sua reação educada e colaborativa para lhe fazer algumas perguntas:

[...]

- Ela está no Brasil há quanto tempo?
R: Desde os três anos de idade. Tendo completado seis anos de idade no dia 23/09/2018, completa já três anos aproximadamente no Brasil.
- Na Coreia ela frequentou alguma escola?
R: Não, somente aqui no Brasil.
- A mãe dela tem dificuldade de usar o idioma português?
R: Sim, ela entende, mas quase não fala na língua portuguesa.

No final do diálogo, o Paulo, pai da Leila, disse que um dos motivos de seu retorno ao Brasil é que seus filhos aprendam e tenham contato com a língua portuguesa.

(Diário de Sahrawi - registro de 26 de setembro de 2018)

Recorte 3 - Mbera

*Com quem você saiu do seu país?*⁹⁵ Com a família. O pai já tinha vindo para o Brasil. Ele voltou pra Síria.

Por que vocês vieram para o Brasil? Por causa da Guerra.

(Diário de Mbera- informações iniciais do diário, sem data)

Recorte 4 - Yara DPP1

- Com quem você saiu do seu país? **Com a família: mãe, duas irmãs mais novas e uma tia.**
- Por que vocês vieram para o Brasil? **Porque teve a guerra na Síria.**
- Quando você chegou ao Brasil, quantos anos você tinha? **13.**
- Quando você chegou ao Brasil, você falava português? **Não.**
- Quais foram os seus maiores desafios quando vocês chegaram ao Brasil? **Estudar na escola e falar português.**

(Diário de Yara DPP1 - informações iniciais do diário, sem data)

⁹⁴ Os nomes de outras pessoas mencionadas nos diários foram substituídos por mim, para preservação de suas identidades e das identidades das participantes da pesquisa.

⁹⁵ Algumas das perguntas feitas pelas P(P)Gs e por mim estavam sugeridas no modelo de diário apresentado para a DISC2018-2, como é possível conferir no apêndice 1 desta tese, p. 244.

Como notamos a partir das narrativas e informações dos diários das quatro participantes de pesquisa, ainda que estivessem realizando práticas de ensino de PLAc em um contexto aparentemente semelhante (escolas municipais da cidade de Belo Horizonte), os processos migratórios por meio dos quais seus/suas estudantes chegaram ao Brasil foram diferentes. Esse fato destaca uma das características do processo de ensino-aprendizagem de PLAc já sinalizadas por Grosso (2010), com relação ao contexto de Portugal, e por López (2016, 2020), com relação ao contexto brasileiro: são diferentes os *backgrounds* dos/as estudantes migrantes ou refugiados/as e, portanto, são diferentes também as suas necessidades e processos de aprendizagem.

Pelos distintos perfis dos/as estudantes com os/as quais as participantes desta pesquisa trabalharam, pode ser possível imaginar como chegam a ser diversos os contextos de ensino-aprendizagem de PLAc ao redor do Brasil. O aluno de Yida, Nicolas, havia chegado há pouco tempo ao país, tendo sido separado de sua mãe nesse processo migratório para morar com seu pai e sua avó paterna. Assim, pelo que narra Yida, o estudante, além de estar se adaptando a um novo país e a uma nova língua, estava passando também por uma adaptação dentro de sua construção familiar, aprendendo a morar longe de sua mãe e, agora, com seu pai e sua avó paterna que, inclusive, têm nacionalidade diferente da dele, o que também diferencia o seu falar da língua espanhola e talvez alguns costumes, alimentação etc.

As alunas de Mbera e a minha aluna vieram ao Brasil com sua família para fugir da guerra que até hoje assola a Síria. Contudo, ainda que advenham de um processo migratório aparentemente similar, Isabel e Vitória, alunas de Mbera, vieram ao Brasil ainda crianças, enquanto Aisha, minha aluna, veio ao Brasil já ao início de sua adolescência, aos 13 anos. Como já salientado pelo trabalho de Camargo (2019), o processo de aprendizagem do português pode ficar ainda mais desafiador para estudantes mais velhos/as. Enquanto Isabel e Vitória chegaram ao Brasil ainda em sua fase de alfabetização, Aisha já havia sido alfabetizada em árabe em seu país. Outro aspecto é a diferença comum que adolescentes têm para se socializar se comparados a crianças, que acabam utilizando outras estratégias para além da língua quando querem conhecer seus/suas colegas na escola (como jogos e brincadeiras, por exemplo).

De fato, foi o que observei enquanto acompanhei os dois irmãos egípcios, cuja história já narrei nesta tese. Enquanto a irmã mais velha, também com 13 anos ao chegar ao Brasil, frequentemente me contava em nossas aulas que se sentia sozinha e que não tinha coragem de conversar com os/as colegas brasileiros de sua sala pelo fato de que eles/as não a entenderiam, seu irmão, à época com 8 anos de idade, fez vários/as amigos/as na escola. Como sempre compartilhava comigo em nossas aulas de português e de “reforço escolar”, ele frequentava as casas de seus/suas colegas de sala e frequentemente me dizia que não tinha problemas para conversar em português com os/as colegas porque, quando não se entendiam, eles brincavam.

Por fim, a aluna de Sahrawi, à primeira vista, não veio ao Brasil por um processo de deslocamento forçado. Portanto, talvez não fosse considerada uma aluna em contexto de acolhimento. Todavia, relembro o que ressalta Baeninger (2018b):

A complexidade dos processos [migratórios] extrapola a dualidade e dicotomia entre deslocamentos ‘forçados, econômicos e voluntários’, assim como a emergência de novas questões como os refugiados ambientais. Assim, na diversidade e heterogeneidade de processos migratórios não é possível assumir categorizações tão fechadas e com perspectivas protetivas tão díspares, principalmente quando temos uma série de situações comuns que devem ser protegidas da mesma forma (BAENINGER, 2018b, p. 18).

Assim, considero que, para Leila, também caiba um olhar do ensino de PLAc, visto que, como criança, não lhe coube escolher deixar ou não seu país e a parte de sua família e de sua vida que ficou por lá. Por decisão de seus pais, provavelmente, a menina teve de se afastar do restante de seus parentes na Coreia do Sul e se adaptar a uma nova língua, uma nova escola, a novas construções culturais. Sendo criança, também cabe a outros definir se Leila precisa ou não das aulas de PLAc. Pelo que é possível notar no diário de Sahrawi, há uma divergência entre a professora da turma da estudante migrante e a visão de Sahrawi quanto à necessidade, ou não, das aulas de PLAc. Segundo Sílvia, Leila não precisaria de aulas de português porque já morava há bastante tempo no Brasil, como narrou Sahrawi em seu diário:

Recorte 5 - Sahrawi

- *Compareci à escola no dia e horário marcado com a Sílvia que me recebeu muito bem, mas disse que a Leila falava fluentemente o português porque está no Brasil há 3 anos e não tem mais dificuldades em se comunicar.*
- *Ainda conversando com a Sílvia, ela me indicou a atender duas crianças iranianas que estavam recente na escola e que não tinham domínio da língua portuguesa ainda. Essas crianças são dois irmãos gêmeos de 2 anos de idade.*

(Diário de Sahrawi - registro de 11 de setembro de 2018)

Sahrawi faz uma *citação* entextualizando um comentário da professora de Leila. Segundo essa citação, a professora Sílvia predica Leila como sendo “fluente” em português. Contudo, à medida que Sahrawi acompanha Leila na escola, conforme narra em seu diário, parece sentir que seu trabalho como professora de PLAc era, de fato, necessário para o processo de aprendizagem daquela estudante. Esse tipo de situação pode apontar para uma das dificuldades para o desenvolvimento de políticas públicas de ensino de PLAc em escolas, principalmente para crianças. Quem decide se um/a migrante ou refugiado/a precisa ou não de aulas de PLAc? De que forma é possível identificar se uma criança precisa ou não de ensino específico de português, como no caso relatado pela narrativa de Sahrawi, no qual parece haver divergência de opinião entre a professora da escola e a professora de PLAc em formação?

Esta é uma questão que pode desencadear importantes consequências no processo de desenvolvimento de uma criança em sua escola se, por exemplo, for equivocadamente classificada como “fluente” em português e, por isso, não vir a receber o apoio devido para sua aprendizagem dessa língua. No decorrer de seu processo escolar, um/a estudante que viva esse tipo de situação pode ser, por exemplo, culpabilizado/a por seus “fracassos” escolares ou ter suas necessidades de aprendizagem da língua confundidas com condições ou adoecimentos psicológicos, como vimos em reportagens denunciando o envio descabido de estudantes migrantes a Unidades Básicas de Saúde (UBSs) para tratamento médico.

Nesse sentido, ainda que Leila, aluna de Sahrawi, não se enquadre em uma categoria como “migrante de crise”, acredito que seu processo de ensino-aprendizagem deva ser interpretado também como de acolhimento, pois tanto no processo migratório – visto que não lhe coube a escolha de se mudar para o Brasil–, quanto no processo de aprendizagem do português, pois, enquanto

criança, ela ainda depende de que os outros se atentem para suas necessidades de aprendizagem, que podem ser confundidas com outros tipos de questões.

A partir dessas primeiras reflexões, acredito que seja vigente a necessidade de que se continue problematizando o conceito de *língua de acolhimento* e as metodologias de ensino de PLAc, como também o vem propondo López (2019, 2020) e Camargo (2019). Sendo complexos e tão distintos os processos migratórios que perpassam as histórias dos/as estudantes migrantes e refugiados/as que chegam às salas de aulas das escolas brasileiras, considerá-los de forma acrítica e homogênea sob o guarda-chuva de “uma prática de ensino de PLAc” que não considere suas heterogeneidades provavelmente impactará seu processo de ensino-aprendizagem do português. Conseqüentemente, comprometerá seu desenvolvimento nas outras disciplinas da escola e relacionamento com as pessoas ao seu redor.

Nessa direção, a **educação do entorno** e uma perspectiva da **interculturalidade** que perpassa a formação de profs. para o trabalho de ensino de PLAc pode se mostrar crucial. Para fundamentar essa assertiva, apresento alguns recortes dos diários analisados nesta pesquisa.

Recorte 6 - Yida

Conforme combinado, compareci à escola no dia 11/09 por volta de 07:30 e fui recebida pela vice-diretora Cláudia. Conversamos bastante sobre o projeto, **ela me disse que havia conversado com o Fernando, do Núcleo de Línguas Estrangeiras**. Tiramos algumas dúvidas, ela chamou a coordenadora geral, Clara, para nos conhecermos. **Foram muito simpáticas e receptivas e ficaram empolgadas com o projeto**, pois é a **primeira vez que a escola recebe uma criança estrangeira**. Perguntaram se eu queria conhecer o aluno, o que prontamente aceitei, pois, claro, estava ansiosa. Trouxeram ele para a sala em que estávamos. Parecia um menino bem tímido, de uns 6 anos (ainda não confirmei a data de nascimento). **A coordenadora me disse que nunca ouvira sua voz e que os colegas achavam que ele era surdo. Comecei a fazer umas perguntas em espanhol e ele respondeu**, mesmo que ainda timidamente. Ficaram surpresos: fizeram um comentário de como **“os olhinhos brilharam” quando falei no idioma dele**. Realmente **foi nítida a mudança no semblante do Nicolas**, ele literalmente **“sorriu com os olhos”**.

(Diário de Yida - registro de 11 de setembro de 2018.
Grifos adicionados)

Quando narra sua primeira visita à escola onde realizaria suas práticas em PLAc, Yida ressalta elementos interessantes, a meu ver, em sua narrativa. Observo o descritor metapragmático “ela me disse”, na narrativa de Yida, quando cita a fala de Cláudia, vice-diretora da escola, que, segundo narra a professora-graduanda, destaca ter tido contato com Fernando, um dos

representantes do NLE e, portanto, ter conhecimento do tipo de trabalho que será realizado por Yida com o estudante migrante. Talvez essa conversa prévia seja o que tornou sua recepção à PG, conforme esta predica em sua narrativa, “simpática” e “receptiva”, o que, como veremos, não necessariamente acontece em todos os casos com as P(P)Gs. Yida também predica as interlocutoras em sua narrativa, à medida em que escreve que ambas, Cláudia e Clara, “ficaram empolgadas com o projeto” por ser “a primeira vez que a escola recebe uma criança estrangeira”.

O fato de as responsáveis pela escola terem buscado o NLE, por meio da figura de Fernando (um dos representantes do núcleo), para receber orientações quanto ao modo de acolher o primeiro estudante migrante deve ser destacado. Em algumas de minhas reuniões com Maria, coordenadora do NLE à época, ela me disse que o contato com as escolas acontecia, em geral, por e-mail e, muitas vezes, ela não obtinha resposta aos questionários que enviava a algumas delas. Isso dificultava ter acesso a informações sobre em que escolas havia estudantes migrantes ou refugiados/as, quantos/as havia e quantas dessas escolas gostariam de contar com o apoio de um/a professor/a de PLA/PLAc ou com a equipe do núcleo para acolher seus/suas alunos/as migrantes ou refugiados/as. Assim, a figura de uma instituição como o NLE mostra-se fundamental como ponto de referência para as escolas que recebem esses/as estudantes, mas, muitas vezes, essa mesma instituição parece não poder realizar seu trabalho de forma mais efetiva devido a problemas de comunicação com as escolas. Maria me contou que, em muitas ocasiões, foi pessoalmente a algumas das secretarias escolares que não tinham respondido aos questionários enviados pelo NLE a fim de obter informações sobre estudantes migrantes ou refugiados/as dessas escolas e suas iniciativas de acolhimento a eles/elas.

Mais uma questão que acredito ser relevante na narrativa de Yida para compreender seu contexto é o trecho em que narra seu encontro com Nicolas.

A coordenadora me disse que nunca ouvira sua voz e que os colegas achavam que ele era surdo. Comecei a fazer umas perguntas em espanhol e ele respondeu, mesmo que ainda timidamente. Ficaram surpresos: fizeram um comentário de como “os olhinhos brilharam” quando falei no idioma dele. Realmente foi nítida a mudança no semblante do Nicolas, ele literalmente “sorriu com os olhos”.

Por meio do descritor metapragmático “me disse que”, Yida entextualiza

a fala de Clara e dos colegas de Nicolas que, segundo a narrativa da PG, era predicado como sendo “surdo”, visto que aqueles/as que conviviam diariamente com ele na escola “nunca ouvira[m] sua voz”. Yida predica as agentes da escola – a vice-diretora Cláudia e a coordenadora geral Clara – como “surpresas” diante da resposta de Nicolas a ela quando esta lhe falou “no idioma dele”, modo como a PG predica o espanhol, língua falada por Nicolas como língua materna e também por ela, como língua adicional.

Para Yida, “a mudança no semblante de Nicolas foi nítida” quando ela lhe falou em espanhol. E uma simples resposta de Nicolas, ainda que “tímida”, conforme predicada pela PG, foi suficiente para “surpreender” as agentes da escola, o que parece confirmar o fato de que, até aquele momento, o estudante migrante era visto como “surdo”. Por fim, Yida ainda chama a atenção para a reação de Nicolas ao fato de ela ter conversado com ele em espanhol, utilizando-se de uma metáfora: “ele literalmente *‘sorriu com os olhos’*”. Desse modo, Yida parece entender como tendo sido acertada sua iniciativa de falar com o estudante em espanhol em seu primeiro encontro. Nesse sentido, a meu ver, quando a PG inicia seu contato com esse outro, Nicolas, o estudante migrante de 6 anos que seria seu aluno, ela promove um *acolhimento em línguas* (BIZON e CAMARGO, 2018) em lugar de entender, pelo menos inicialmente, apenas o português como relevante para o processo de ensino aprendizagem de PLAc ao qual ambos estão se propondo.

Contudo, como sabemos, nem sempre o/a prof. que vai ensinar em contexto de PLAc sabe a(s) língua(s) de seus/suas estudantes. Nesse sentido, de que outras formas é possível pensarmos em ações por meio das quais estudantes migrantes sintam-se acolhidos por seus/suas profs. e colegas no contexto escolar? Neves (2018), por exemplo, sugere que, em uma escola que recebe estudantes migrantes, placas informativas na escola (como da biblioteca, cantina, banheiro etc.) sejam traduzidas para contribuir com as noções de localização desses/as estudantes migrantes ou refugiados/as nos espaços dentro do ambiente escolar. Por outro lado, ainda que Yida não soubesse falar o espanhol, tendo em sua formação uma sensibilização para a importância da(s) língua(s) do estudante migrante como expressão de sua identidade e posicionamentos, poderia pensar em outras ações para melhor acolher seu aluno, principalmente em seus primeiros contatos com ele. Iniciativas simples, como tentar aprender algum cumprimento num idioma falado pelo estudante

ou levar um cartão impresso com a expressão “bem-vindo” em português e espanhol nesse caso, por exemplo.

Vale ressaltar, contudo, que, como discute López (2016, 2019, 2020), o “acolhimento” não deve ser compreendido a partir de uma visão de mera fraternidade ou boa ação. Esse tipo de abordagem pode contribuir para uma essencialização do sujeito migrante pelo discurso da falta, de modo que o acolher seja realizado com base em “pena”, e não compreendido como uma ação de ambos os lados, uma ação de cooperação (BIZON, 2013). Nesse olhar pautado pela cooperação, professor/a e aluno/a se propõem a acolher o outro enquanto se dispõem a conhecer um ao outro e não totalizá-lo/a em posições que estes/as nem mesmo se vejam – como a posição de subalternidade (SPIVAK, 2010) em que estudantes migrantes muitas vezes são posicionados/as pelos discursos tanto de agentes da escola, como de colegas e até mesmo de seus/usas profs. de PLAc. Desse modo, acredito que, em processos de ensino-aprendizagem de PLAc, também profs. devam se permitir, de alguma maneira e em algum sentido, serem acolhidos/as pelo outro e suas construções culturais, à medida que se propõem a conhecer esse outro e a deixarem-se conhecer por ele/ela.

Por outro lado, Sahrawi parece narrar uma experiência diferente quanto ao seu contato com a escola na qual se propôs a realizar suas práticas de ensino de PLAc. Consideremos um trecho de seu diário:

Recorte 7 - Sahrawi

- *Compareci à escola sem ter marcado previamente porque tentei ligar antes para marcar, porém, **não consegui falar com a diretora para fazer isso.***
- ***Resolvi então ir pessoalmente.** Ao chegar na escola a diretora me recebeu na secretaria e **lá mesmo** me atendeu. Expliquei a ela que sou aluna da UFMG do curso de Letras e preciso realizar 20 horas práticas da disciplina de Português como língua de acolhimento.*
- *Expliquei que **fui encaminhada pelo Coordenação do Núcleo de língua estrangeira da prefeitura municipal de Belo Horizonte, para atendimento do aluno sul-coreano Jae.***
- *A diretora Consuelo **me disse que no semestre passado uma aluna desta mesma disciplina a havia procurado para esse mesmo tipo de atendimento, marcou de voltar para começar o atendimento, porém, nunca mais apareceu e não deu satisfação também.***
- *A diretora pediu que eu conversasse com a coordenadora da escola para verificar com ela a possibilidade de fazer essa prática com o aluno Jae.*
- *Fui recebida então na sala da coordenadora Amanda que **me explicou que o aluno Jae tem apenas 2 anos de idade, e que sua irmã de 6 anos também estuda na UMEI. Ela disse que talvez fosse melhor fazer o atendimento***

com a Leila de seis anos de idade, irmã do Jae, mas, que eu teria que dar aula a todos da turma porque não seria possível fazer o atendimento individual como eu havia lhe explicado, devido às normas da escola.⁹⁶

- **Disse que seria um desafio maior para mim, mas que eu aceitava, porque acredito ser de grande valia como experiência em minha bagagem na formação docente.**
- **Deixei meus contatos com a coordenadora que me avisaria quando começar, após ela conversar e combinar com professora da Leila (Sílvia).**
- **A professora Sílvia entrou em contato comigo por whatsapp no mesmo dia à noite e combinamos de nos conhecer e conversar no dia seguinte, dia 12/09 às 17 horas.**
- **Compareci à escola no dia e horário marcado com a Sílvia que me recebeu muito bem, mas disse que a Leila falava fluentemente o português porque está no Brasil há 3 anos e não tem mais dificuldades em se comunicar.**
- **Ainda conversando com a Sílvia, ela me indicou a atender duas crianças iranianas que estavam recente na escola e que não tinham domínio da língua portuguesa ainda. Essas crianças são dois irmãos gêmeos de 2 anos de idade.**
- **Perante essa alternativa, fiquei de pensar e conversar com a coordenadora Amanda novamente para verificar essa possibilidade apresentada pela Sílvia.**

(Diário de Sahrawi - registro de 11 de setembro de 2018.
Grifos adicionados).

Em seu diário, Sahrawi sinaliza certa dificuldade para entrar em contato com a escola. Ainda assim, a PG apresenta uma atitude agentiva ao decidir ir pessoalmente à instituição para conversar com algum/ma dos/as responsáveis. É importante lembrar que a carga horária de práticas de ensino de PLAc era um requisito para que as PGs fossem aprovadas na disciplina DISC2018-2, o que também pode ser um dos impulsionadores da atitude autônoma de Sahrawi para conseguir realizar essas práticas naquela escola. A graduanda também estava finalizando sua graduação e, portanto, possivelmente havia uma maior preocupação de cumprir todos os créditos das disciplinas para conseguir se formar dentro do prazo pretendido por ela. Com isso, não desconsidero a possibilidade de que essa agentividade seja também uma característica da estudante, mas amplio as possibilidades de sua insistência quanto à realização das práticas naquela escola mesmo diante de circunstâncias um tanto adversas.

Outra dificuldade encontrada pela PG, segundo sua narrativa, foi certa resistência da diretora em aceitá-la para a atividade formativa devido ao

⁹⁶ Mantive a narrativa em tópicos porque foi desta forma que Sahrawi escreveu em seu diário neste trecho.

comportamento de outra estudante no semestre anterior que não cumpriu com sua responsabilidade em relação ao que se comprometeu a fazer na escola. É a citação que Sahrawi faz sobre a fala da diretora Consuelo: “A diretora Consuelo me disse que no semestre passado uma aluna desta mesma disciplina a havia procurado para esse mesmo tipo de atendimento, marcou de voltar para começar o atendimento, porém, nunca mais apareceu e não deu satisfação também”.

Essas experiências enfrentadas por Sahrawi podem parecer desanimadoras para aqueles/as graduandos/as que estejam interessados/as em realizar esse tipo de atividade ao longo de sua formação. Na verdade, outra graduanda da DISC2018-2 acabou trancando sua matrícula e desistindo devido a dificuldades que encontrou para iniciar suas práticas na escola. É o que narro em meu diário DPP2:

Recorte 8 - Yara DPP2

A ESTUDANTE 2 começou a disciplina conosco bastante animada, mas, teve alguns problemas quando tentou contato com a escola que, segundo ela, pareceu um tanto resistente a seu atendimento a um estudante chinês com síndrome de down. Ela tentou atender, então, a outras alunas, mas também sentiu pouca colaboração por parte da escola em marcar sua primeira visita e encontro com a diretora ou coordenadora da escola. Posteriormente, enfrentou alguns problemas pessoais e acabou desistindo da disciplina.

(Diário de Yara DPP2 - registro da parte introdutória do diário, sem data)

Tanto a experiência narrada por Sahrawi quanto a narrada por mim no DPP2 demonstram como pode ser complexa a relação entre as escolas e os professores/as-graduandos/as em formação, como também discute Jucá (2017). Parece haver certa resistência e desconfiança dos agentes escolares quanto à entrada dos/as graduandos/as em suas salas de aulas, como se estes fossem, por exemplo, criticar o que se faz ali ou se tornarem “juizes” do trabalho realizado tanto por profs., quanto por coordenadores/as e diretores/as. Algumas vezes, o trabalho realizado por estudantes observadores/as dentro da escola realmente contribui para essa resistência em relação à sua entrada nas salas de aula, pois muitas dessas pesquisas e relatórios de estágio focam os supostos erros cometidos e as dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as em exercício, muitas vezes sem considerar seu contexto e condições de trabalho.

Nesse sentido, acredito que seja importante trabalhar para o restabelecimento do diálogo entre a escola e a universidade por meio de iniciativas que contribuam para que professores/as em serviço e professores/as-graduandos/as pensem juntos/as a escola e o ensino, a fim de que, de suas diferentes perspectivas, contribuam para o desenvolvimento de estratégias e metodologias de ensino não somente no campo do ensino-aprendizagem de línguas, mas também no contexto de outras disciplinas. Se, por um lado, os/as professores/as-graduandos/as podem trazer novidades de sua formação para o fazer dos/as profs. mais experientes, por outro, os/as profs. já em serviço podem trazer mais da “vida real” das escolas – como disse Amie em sua entrevista para meu mestrado (MIRANDA, 2016) – para o desenvolvimento desses profs. que estão se graduando nas universidades brasileiras.

Na UFMG, nos anos de 2018 e 2019, buscamos, em parceria com a SMED-BH, realizar os “Ciclos de Debates em Português como Língua de Acolhimento”. Nesses eventos, contamos com a divulgação da equipe do NLE a fim de que nosso convite chegasse aos/às profs. das escolas municipais de Belo Horizonte. A programação era composta por atividades em que graduandos/as e pós-graduandos/as da UFMG apresentassem sua pesquisa e atividades acadêmicas sobre o ensino-aprendizagem de PLAc e também por outras em que agentes das escolas municipais de BH contribuíssem com sua experiência por meio de comunicações, apresentações e rodas de conversa.

Ainda que tenhamos nos empenhado, com a ajuda de Maria do NLE, para a divulgação do evento, vimos que ainda é pouca a participação de profs. nesses eventos, se consideramos o contingente de profs. na rede e o número daqueles presentes nas atividades. Por um lado, existem as demandas das escolas, que já são muitas para esses/as profissionais. Por outro, acredito, existe uma falta de incentivo para que, de fato, participem de trabalhos assim. Em um mundo ideal, gostaríamos que esse fosse um interesse de todos/as os/as profs., um desejo por aprender novas estratégias para o acolhimento de estudantes migrantes ou refugiados/as em suas salas de aula. Contudo, em um mundo real, diante de tantas demandas, cobranças e reclamações desses/as profs. quanto às suas condições de trabalho, seria preciso pensar em incentivos de modo que, para além do aprendizado sobre o tema, ao participarem desse tipo de atividades, os/as profs. da rede pública de educação fossem valorizados/as

por seu esforço nessa busca por aperfeiçoarem seus conhecimentos em sua profissão. Seria importante, por exemplo, que esse tipo de atividade contasse também na carga horária de trabalho semanal de profs.

Reforço, portanto, a necessidade de se ampliarem os canais de comunicação e cooperação entre a universidade e a escola, ainda que tenha em vista a complexidade dessa relação já reverberada em nossa história (JUCÁ, 2017).

Outra questão que chamou minha atenção na narrativa de Sahrawi foram os desencontros entre as orientações que ela recebeu da coordenadora Amanda e, posteriormente, da professora Sílvia. A PG procurou a escola com a informação, entregue na planilha de Maria, de que o estudante migrante Jae precisava de acompanhamento para aprendizagem de português. Contudo, observo o uso do descritor metapragmático “me explicou” na narrativa de Sahrawi, referindo-se à instrução que recebeu da coordenadora Amanda, posicionando-a, em seu discurso, como autoridade, na medida que Amanda “sabe” algo sobre os processos de ensino-aprendizagem de PLAc a ponto de ser quem “explica” à professora-graduanda a quem ela deve ensinar ou não em suas práticas de PLAc na escola. Nesse sentido, posicionada como “estagiária”, Sahrawi, ainda que possivelmente estivesse mais informada – com meu apoio na disciplina DISC2018-2 – sobre o ensino de PLAc, narra ser silenciada pelos/as agentes da escola, que são aqueles/as que podem autorizá-la ou não a dar aulas de PLAc para este/a ou aquele/a estudante migrante ou refugiado/a da educação básica.

Depois de receber as instruções de Amanda – que lhe sugere que dê aulas para Leila, de seis anos de idade, e não para seu irmão, Jae, que tinha apenas dois anos e, portanto, ainda não está em fase de alfabetização –, Sahrawi é encaminhada à professora Sílvia que, segundo a narrativa da PG, predica Leila como sendo “fluente” em português.

- *Compareci à escola no dia e horário marcado com a Sílvia que **me recebeu muito bem, mas disse que a Leila falava fluentemente o português porque está no Brasil há 3 anos e não tem mais dificuldades em se comunicar.***
- *Ainda conversando com a Sílvia, ela me indicou a atender **duas crianças iranianas que estavam recente na escola e que não tinham domínio da língua portuguesa ainda. Essas crianças são dois irmãos gêmeos de 2 anos de idade.***

- *Perante essa alternativa, fiquei de pensar e conversar com a coordenadora Amanda novamente para verificar essa possibilidade apresentada pela Sílvia.*

Como narra em seu diário, por meio do uso da conjunção adversativa “mas”, Sahrawi contrapõe a aparente receptividade de Sílvia, predicada em “Sílvia que **me recebeu muito bem**” com mais um empecilho que se coloca diante da possibilidade de ela realizar suas práticas de PLAc naquela escola. Pela citação que a PG apresenta em sua narrativa, contrariando o que a coordenadora Amanda sugeriu, Sílvia indica que Sahrawi atenda a duas crianças iranianas, irmãos gêmeos de apenas dois anos de idade, que, como narra a PG, segundo a professora Sílvia, não teriam “domínio da língua portuguesa ainda”.

Essa indicação da professora Sílvia me causa estranhamento. Sendo uma pedagoga, sabemos que, provavelmente, ela compreende que uma criança ouvinte de dois anos de idade, mesmo que tenha nascido no Brasil em uma família que usa o português cotidianamente, não teria “domínio da língua portuguesa ainda”. Nesse sentido, pergunto-me o que a professora compreende como “domínio da língua portuguesa”: qual é o nível de proficiência linguística esperado por ela para uma criança migrante de dois anos de idade? E que “língua portuguesa” é esta que uma criança de dois anos precisa de apoio de uma professora de português para “dominar”?

Interpreto a indicação recebida por Sahrawi como a demonstração de um desconhecimento dos/as agentes da escola, mesmo que profs. e pedagogos/as, quanto ao ensino de PLAc e quanto aos processos de aprendizagem de português por parte dos/as migrantes e refugiados/as. A fala da professora Sílvia é entextualizada por Sahrawi e é por meio dessa citação que temos acesso ao que a PG interpretou do discurso da outra professora. Não temos acesso ao que Sílvia compreende como “domínio da língua portuguesa” no caso de uma criança de dois anos, mas sua indicação à Sahrawi, graduanda em Letras, para que dê aulas de português a alunos de dois anos de idade não me parece fazer sentido. Essa professora pediria apoio de um professor formado em Letras para dar aulas de português a estudantes brasileiros de dois anos de idade? Pondero que não. E, nesse sentido, uma possível interpretação da atitude de Sílvia pode ser a de que ela esteja vendo os/as estudantes migrantes de forma essencializada a partir do discurso da falta, de modo que essa perspectiva a impede de considerar que estudantes de dois anos, sejam brasileiros/as ou

migrantes/as, dificilmente precisariam de uma aula especializada de português para aprenderem a língua, pois isso não condiz com o estágio de aprendizagem em que estão a essa idade. Outra possibilidade, ainda, para a indicação da professora Sílvia, poderia ser, como já mencionei, a tentativa de impedir um possível desconforto de ter de receber Sahrawi em sua sala de aula, caso ela realmente fosse acompanhar a estudante Leila.

Se, porém, considerarmos a primeira possibilidade, atento para o fato de que a professora Sílvia não deve ser culpabilizada por seu provável desconhecimento quanto aos processos de ensino-aprendizagem de PLAc. Na verdade, a situação narrada aponta para uma lacuna nas formações em cursos de Pedagogia e de Letras. Ao analisar, a título de exemplo, as matrizes curriculares desses dois cursos na UFMG, verifico que, enquanto, na Faculdade de Letras, existem raras disciplinas voltadas para o ensino de línguas adicionais para crianças, na Pedagogia não há disciplinas desse tipo. Dessa forma, questiono: quem está se formando para ensinar línguas adicionais (incluindo PLAc) para crianças?

Não pretendo, de forma alguma, sinalizar que os cursos de graduação sejam os únicos meios pelos quais se formam professores/as de línguas. Na UFMG, por exemplo, ainda que não haja uma licenciatura específica para professores/as de português como língua adicional, muitos são os/as professores/as que, por meio de outras disciplinas e práticas de ensino, tanto na graduação quanto na pós-graduação, vêm desenvolvendo suas carreiras nesse âmbito. Este é o meu caso, por exemplo. Contudo, ainda assim, a presença de disciplinas tanto na Pedagogia quanto na Letras que possibilitassem discussões sobre o ensino de línguas adicionais a crianças e ao acolhimento de estudantes migrantes ou refugiados/as em escolas poderia contribuir para minimizar os impactos desse desconhecimento na vida de profs. como Sílvia, professores/as-graduandos/as como Sahrawi, e estudantes migrantes ou refuagos/as nas escolas de ensino básico.

Outra questão que me chama a atenção foi o fato de que, diante da indicação da professora Sílvia, Sahrawi também não tenha se posicionado para argumentar quanto ao fato de que seu trabalho faria mais sentido com a estudante Leila, de seis anos de idade, do que com os gêmeos de dois anos. Por um lado, compreendo que, ao se dirigirem para práticas de estágio desse tipo em escolas, os/as graduandos/as acabam ficando à mercê das regras e indicações daquela instituição. Se, ao final, a professora Sílvia não permitisse

que Sahrawi acompanhasse a estudante Leila, ela teria de buscar outra escola onde realizar suas práticas de ensino, o que pode explicar sua atitude passiva diante da indicação da professora. Por outro, há também o fato de que Sahrawi estava apenas iniciando seus estudos sobre o ensino-aprendizagem de PLAc. À época de sua visita, ela estava há apenas um mês matriculada na DISC2018-2 e, possivelmente, ainda eram iniciais as suas reflexões sobre o tema, o que talvez não lhe desse ainda tanta autonomia para tentar argumentar com a professora Sílvia sobre o acompanhamento dos estudantes migrantes iranianos ou de Leila.

Ao final, Sahrawi me trouxe a situação em nosso encontro teórico da disciplina, e a orientei a propor à professora Sílvia realizar suas práticas acompanhando Leila. É o que ela narra nesta parte de seu diário:

Recorte 9 - Sahrawi

- *Vou retornar à UMEI na próxima quinta feira (dia 20/09) na parte da tarde, que é o período do dia em que tenho disponibilidade, e conversar com a professora Sílvia e com a coordenadora Amanda novamente, explicando que refleti durante a aula da disciplina em questão (Português com língua de acolhimento), e cheguei à conclusão de que será melhor fazer o atendimento com a Leila mesmo (de 6 anos, irmã do Jae) porque ela já é alfabetizada e surtirá mais efeito esse meu atendimento e propósito de auxiliar no letramento do/a estudante estrangeiro.*

Mais um empecilho encontrado por Sahrawi para realizar suas práticas de ensino com Leila é que, segundo normas da escola, ela não poderia dar as aulas para a estudante no contra-turno e nem poderia ficar sozinha com a estudante, mesmo tendo proposto, segundo me informou, realizar as atividades na biblioteca (onde sempre ficaria mais uma pessoa com elas, a bibliotecária) ou na sala das coordenadoras ou da diretora. A PG não tinha a possibilidade de realizar as atividades em outra escola, porque aquela era a única que, segundo ela, lhe permitiria efetuar suas outras atividades de trabalho e estudo, devido à sua localização estratégica. Assim, conversamos as duas e decidimos que Sahrawi faria suas práticas de ensino de PLAc naquela escola, mesmo naquelas condições, e eu, juntamente com os outros colegas da disciplina, buscaríamos auxiliá-la quanto às especificidades daquele contexto.

De fato, a perseverança de Sahrawi diante de tantos empecilhos para a realização de suas práticas de ensino de PLAc naquela escola me surpreendeu. Como comentei anteriormente, outras estudantes desistiram da disciplina, uma por não acreditar na possibilidade de realizar sua parte prática naquele

semestre, outra devido às dificuldades que enfrentou para conseguir uma oportunidade de realização de suas práticas nas escolas que tentou. Sahrawi estava finalizando seu curso de graduação e, talvez, a finalização daquela disciplina fosse necessária para cumprir seu objetivo de se formar. Contudo, ela não argumentou comigo sobre a dificuldade enfrentada para realização daquela atividade, como para tentar, por exemplo, que eu lhe propusesse outro tipo de possibilidade de práticas – o que eu faria, sem dúvidas, considerando que já o havíamos feito na DISC2018-1. Sua narrativa parece sinalizar uma de suas motivações para não desistir do trabalho naquela escola:

- *Ela disse que talvez fosse melhor fazer o atendimento com a Leila de seis anos de idade, irmã do Jae, mas, que eu teria que dar aula a todos da turma porque não seria possível fazer o atendimento individual como eu havia lhe explicado, devido às normas da escola.*
- *Disse que seria um desafio maior para mim, mas que eu aceitava, porque **acredito ser de grande valia como experiência em minha bagagem na formação docente.***

Neste trecho do recorte 7, Sahrawi refere-se às práticas de ensino de PLAc predicando-as como sendo “de grande valia como experiência” em sua “bagagem na formação docente”. Ao utilizar essa metáfora para referir-se à sua trajetória acadêmica, a PG parece refletir, ao final de seu curso que, apesar de toda a experiência que realizou ao longo de sua graduação, as práticas de ensino de PLAc ainda seriam uma experiência de “grande valia” para agregar a todo o conhecimento que ela já havia acumulado em sua “bagagem” acadêmica e profissional até aquele momento. É importante lembrar que, àquela altura de sua formação, a PG já tinha realizado outras atividades de estágio para sua licenciatura em português, disciplina obrigatória da graduação em Letras para licenciandos. Assim, por considerar a experiência como sendo importante para a sua formação, como escreve em sua narrativa, Sahrawi contorna os diferentes empecilhos apresentados para a realização de suas práticas de ensino de PLAc em uma escola de ensino básico. Acredito que a narrativa de Sahrawi destaca o tipo de experiência vivenciada na DISC2018-2 como um “item” diferente para a “bagagem” formativa que ela acumulando até aquele momento de sua graduação, o que me surpreende, em certa medida.

O que me chama a atenção é o fato de que, ao longo de toda a sua jornada na graduação, Sahrawi, mesmo se mostrando interessada no ensino-aprendizagem de línguas adicionais, não tenha participado de disciplinas,

grupos de pesquisa ou outros tipos de atividade de PLA ou PLAc. Pelo tempo de trabalho e estudo que tenho nessa área dentro da FALE-UFMG desde 2007, posso afirmar que existem muitas possibilidades dessa natureza. Porém, acredito que falta ainda incentivo – inclusive de outros/as profs. que se dedicam às disciplinas obrigatórias – para que os/as graduandos/as tenham a oportunidade de pensar a língua a partir desse outro ponto de vista. Além disso, faltam políticas para maior institucionalização da área nas universidades, em que pesem os avanços na última década. Na UFMG, por exemplo, há somente um professor cuja vaga é especificamente voltada para o PLA.

Um último recorte que me parece importante trazer para esta seção vem do diário de Yida, no qual ela escreve:

Recorte 10 - Yida

Obs: Na escola estavam me apresentando como intérprete do aluno.

Não é possível saber pela narrativa de Yida quem eram aqueles que a estavam apresentando como “intérprete do aluno”, mas, possivelmente, seriam aqueles/as que liberavam sua entrada na escola ou mesmo a diretora e as coordenadoras. O fato é que, na visão desses/as agentes escolares, à qual temos acesso pela narrativa da PG em seu diário, Yida não é posicionada como *professora* e nem mesmo como *estagiária*. Ela é referida como “intérprete” do aluno. Isso talvez se dê pela relação que os agentes escolares possam fazer com outros tipos de atendimentos que aconteçam na escola (por exemplo, talvez haja intérpretes de Libras ali), ou pelo fato de o estudante ser visto como “estrangeiro” para o seu entorno na escola, o que talvez os faça presumir que, como estrangeiro, ele precise de uma intérprete.

Seja como for, é notável o desconhecimento do papel daquela PG na escola, o que pode gerar alguns problemas para a realização de seu trabalho dentro daquela instituição, como, de fato, ela e outros/as estudantes narram em seus diários. Ao longo do semestre, foi comum, por exemplo, que os/as PGs da disciplina (não somente as participantes desta pesquisa) reclamassem de não terem um local fixo na escola que lhes desse condições de realizar as aulas de forma apropriada, ou que não fossem avisados de excursões ou cancelamento de aulas por atividades da escola (ou paralisações). Assim, algumas vezes os/as estudantes foram à escola e não puderam realizar suas práticas (ou as

realizaram de forma prejudicada) por falta do reconhecimento da importância de seu trabalho e papel, ainda que devamos considerar também a complexa demanda que envolve toda a organização escolar.

Outra face dessa mesma moeda representa o desconhecimento da figura do migrante dentro da escola. A percepção de que Yida era intérprete pode sinalizar, também, que alguns enxergassem uma impossibilidade de comunicação com o aluno por ele ser falante de outra língua e, assim, sem uma “intérprete” presente, talvez não se buscassem meios de se comunicar com Nicolas – o que fica reforçado pela afirmativa das coordenadoras e diretoras de pensarem que ele era “surdo”.

Em um de seus trabalhos, Maher (2007) discute sobre o termo “empoderamento”. Ao ponderar sobre o empoderamento dos sujeitos pesquisados – professores indígenas –, em suas investigações, a autora visava um melhor entendimento das relações entre língua, discurso e identidade e tinha a intenção política de, segundo ela “dar voz e visibilidade” ao grupo de professores sujeitos de sua pesquisa, na busca por “torná-los mais conscientes de seus direitos linguísticos e do modo como esses direitos estavam sendo aviltados” (MAHER, 2007, p. 255). A autora salienta que a consciência de seus direitos não é suficiente para que as minorias brasileiras deixem de ser oprimidas no cenário linguístico-cultural em que vivem. Por isso, defende que o empoderamento de grupos minoritários (ou minoritarizados) decorra de três cursos de ação: “(1) de sua politização; (2) do estabelecimento de legislações a eles favoráveis; (3) da educação do seu entorno para o respeito à diferença” (*ibidem*, p. 257-258).

No âmbito pesquisado, por meio dos trechos das narrativas apresentados nesta seção, pudemos observar como pode ser complexa a relação entre os/as agentes já atuantes nas escolas e os/as P(P)Gs em formação. Se, por um lado, as P(P)Gs, para a realização de suas práticas de ensino de PLAc, ficaram à mercê da permissão dos/as agentes da escola para desenvolver esse trabalho, por outro, profs. e outros/as agentes da escola podem se sentir ameaçados pela presença desses estudantes em suas salas de aula devido a experiências anteriores, como a apresentada no diário de Sahrawi.

A falta de diálogo entre todos esses/as, vale lembrar, pode impactar não somente a vida de profs. em serviço ou em formação, mas também as práticas de acolhimento de alunos migrantes ou refugiados/as nas escolas, principalmente de crianças que, por sua tenra idade, ainda dependem de outros

para garantirem seus direitos. Foi o que vimos no caso de Nicolas que, por desconhecimento de agentes da escola, era silenciado por seu entorno e erroneamente visto como um aluno surdo. Semelhantemente, a estudante da escola de Sahrawi, não fosse a insistência da PG por realizar suas práticas e acompanhá-la, não teria tido a oportunidade de, naquele semestre, contar com o apoio especializado para o seu contexto de aprendizagem do PLAc. Desse modo, ainda que houvesse a possibilidade de Leila receber maior atenção para a sua aprendizagem do português e seu acolhimento dentro do contexto escolar com as aulas de Sahrawi, não é possível, nesse caso, contar que ela reconhecesse, aos seis anos, seu direito de ter aquele acompanhamento (politização), já que não era uma decisão que lhe cabia. De fato, nem mesmo os seus pais, pelo que compreendi ao longo da narrativa do diário de Sahrawi, foram questionados sobre o desejo de que a filha tivesse ou não as aulas de PLAc.

Portanto, considerando a fundamental importância da escola em garantir o acesso dos estudantes migrantes ou refugiados/as a iniciativas como esta realizada pela UFMG e o NLE, seria importante que a ela chegasse mais informação quanto a esse contexto e a relevância de sua participação ativa nesse tipo de projeto. Isto é, seria necessário um maior investimento para uma educação do entorno, o que provavelmente seria mais efetivo se projetos ou parcerias como os aqui focalizados se tornassem políticas públicas amplamente divulgadas e incentivadas no âmbito das secretarias de educação do Brasil. A institucionalização de iniciativas como estas por meio de sua transformação em políticas públicas, como também sinaliza Neves (2018) e Camargo (2019), contribuiriam para garantir que estudantes migrantes tivessem acesso aos direitos que lhes são garantidos por lei, como já mencionei nos capítulos anteriores.

Como destaca Camargo (2019),

Se o impedimento do acesso à educação de crianças e adolescentes migrantes acontece apesar de a legislação – federal, estadual e municipal – assegurar esse direito a eles, independentemente de sua origem ou situação documental, podemos inferir que a gestão das escolas ou desconhece tal política vertical ou a ignora. Em outras palavras, o entorno não está devidamente educado nem sensibilizado para fazer valer os direitos dos migrantes.

(*ibidem*, p. 175)

Seria ideal que PGs, ao ingressarem para realizar esses tipos de práticas de ensino nas escolas, pudessem se tornar agentes ativos/as para essa educação do entorno enquanto ainda lutamos para que políticas públicas nesse sentido se tornem uma realidade. Contudo, como vimos, a situação nem sempre é favorável para que esses/as estudantes tenham voz no âmbito escolar, para compartilhar o que têm pesquisado e aprendido em disciplinas como a DISC2018-2, sobre o acolhimento a migrantes de crise. Se, em alguns casos, a escola parece receber esse trabalho “de braços abertos” – como interpreto na narrativa de Yida –, em outros, ela parece silenciar o estudante de graduação e tratá-lo também como um estranho naquele espaço ao invés de buscar cooperar com ele tanto para a sua formação quanto para os benefícios de tê-lo na instituição.

Com isso, não quero apresentar um discurso que posicione a escola como “vilã” no trabalho de formação de profs. e de acolhida a migrantes e refugiados/as. É verdade que, como disse anteriormente, o olhar desconfiado da escola com relação à universidade e àqueles que, nesse contexto, a representam, tem fundamentos. Como lembram Monte Mór (2013) e Jucá (2017), em muitas situações ao longo da história, a universidade se colocou – e ainda se coloca – em uma posição de superioridade em relação à escola, como sendo aquela legitimada para produzir conhecimento sobre esta, baseando muitos de seus trabalhos em realidades diferentes daquelas vivenciadas por profs. e alunos/as em suas salas de aula. Nesse sentido, acredito na necessidade de que desenvolvamos, em cooperação entre escolas e universidades, projetos e iniciativas que ampliem o diálogo entre ambas as instituições, de modo que as vozes e saberes dos/as profs. em serviço nessas escolas constituam também a formação dos/as estudantes de graduação e que, ao mesmo tempo, tenham a possibilidade de desfrutar das novidades de pesquisa e saberes produzidos também dentro da universidade. Esse diálogo, a meu ver, trará benefícios para a pesquisa, para a formação de profs. dentro das universidades, para a formação continuada daqueles já atuantes nas escolas e, ainda, contribuirá para abrir caminhos que fortaleçam as iniciativas que visam à garantia dos direitos dos migrantes à educação no Brasil.

3.1.2 Formação de Professores de PLAc e Interculturalidade

Na subseção anterior, salientei a diversidade de processos migratórios por meio dos quais os estudantes migrantes chegam ao Brasil. Nesta subseção, apresento mais algumas narrativas das P(P)Gs e desta professora-pesquisadora em suas vivências ensinando PLAc ao longo da DISC2018-2.

Antes de seguir aos trechos dos diários para nossa discussão, retomo mais uma vez o trabalho de Maher (2007), a fim de desenvolver o conceito de **interculturalidade** com o qual trabalho nesta tese. A autora defende que o objetivo de um trabalho intercultural é “conseguir fazer dialogar conhecimentos e comportamentos construídos sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes” (*ibidem*, p. 258). Referindo-se à razão de ser da escola indígena, a autora assevera que

o desafio posto pela interculturalidade não pode, nesse contexto, ser entendido como um *plus*, como um enriquecimento, como um bônus, porque o investimento no estabelecimento do diálogo, na capacidade de resolução do conflito intercultural, é o alicerce, é o que justifica mesmo a existência dessa escola, é o que dá a ela relevância política (MAHER, 2006a). **E esse grande desafio tem que ser estendido para todas as escolas do país.** Porque se antes as culturas estavam ilhadas e, por isso mesmo, mais protegidas, o fato é que a crescente urbanização, a intensificação dos movimentos migratórios, a globalização, a ampliação e a expansão vertiginosa dos meios de comunicação vêm, cada vez mais, expondo as culturas umas às outras. E é essa exposição que exige, sem mais adiamentos, que nos preparemos para o sempre difícil encontro com o outro, com o diferente (MAHER, 2007, p. 258. Grifos adicionados.)

Alinho-me à visão de Maher (2007) e considero que a experiência vivida pelas P(P)Gs e por mim ao longo de nossas práticas no âmbito do ensino-aprendizagem de PLAc em escolas municipais de Belo Horizonte corroboram as afirmações da autora de que “a pluralidade cultural sempre fez parte do mundo” e de que esse fato em si não seja novidade, inclusive nas escolas. O que é novo, como destaca a pesquisadora, “é a atenção que [essa pluralidade cultural] vem recebendo, principalmente por parte dos educadores” (MAHER, 2007, p. 258). Isso nos leva à seguinte questão, relevante para todos aqueles/as envolvidos/as no âmbito da educação básica (e também da educação superior): em um mundo

“extremamente diverso e dissonante”, que respostas temos dado “à tamanha pluralidade cultural?” (*ibidem, loc. cit.*).

Isto posto, apresento e discuto a seguir alguns trechos das narrativas escritas nos diários das P(P)Gs e desta professora-pesquisadora.

Recorte 11 - Yida

Sei que o desafio será grande, por atender uma criança tão pequena, que nunca frequentou escola, não é alfabetizada e com uma história bem complexa, apesar de estar apenas com 6 anos... e sua avó, muito simpática, que não fala a língua, mas é quem cuida da criança, e que também tem suas dúvidas, preocupações, medos, angústias, mas, acima de tudo, é uma mulher forte, guerreira, corajosa e já sei que cozinha muito bem... O neto me revelou que adora suas empanadas!

(Diário de Yida - registro de 18 de setembro de 2018.
Grifos adicionados)

Como Miranda e Lopez (2019) demonstraram em um de seus trabalhos, alguns/mas profs. tendem a predicar o contexto de ensino de PLAc como demasiadamente “desafiador”, enquanto outros/as, ignorando as especificidades desse âmbito de ensino, consideram um contexto como qualquer um, apenas adaptando metodologias de ensino utilizadas em âmbitos outros. Na narrativa de Yida, ela parece se posicionar no primeiro grupo, o que provavelmente seja intensificado pelo fato de ela estar ainda realizando sua graduação e, por isso, se sentir menos confiante como professora. Yida predica a experiência de ensino à qual está se propondo como um grande desafio (“o desafio será grande”), e parece atribuir isso à condição em que posiciona seu aluno em seu discurso: “[...]uma criança **tão pequena**, que **nunca frequentou escola, não alfabetizada e com uma história bem complexa, apesar de estar apenas com 6 anos...**”.

Alguns elementos me chamam a atenção na caracterização de Yida quanto a seu aluno. Ao selecionar, em sua narrativa, características para apresentar o estudante migrante nesse trecho, a PG lhe caracteriza pelo que *falta* a Nicolás (a experiência de ter frequentado a escola anteriormente, a alfabetização) e predica sua história como sendo “bem complexa”, o que recebe ainda mais gravidade pelo fato de, segundo ela, o aluno ser “uma criança tão pequena” e “estar apenas com 6 anos”. Yida parece estar profundamente

comovida pela história de seu aluno, que ela conhece por meio de uma conversa com sua família na escola. Ela narra o encontro com o pai e a avó da criança em um trecho anterior de seu diário:

Recorte 12 - Yida

O pai me explicou que está há 2 anos no Brasil e veio da Colômbia. Antes, morava na Venezuela com a mãe, mas, por motivos políticos, foi deportado de volta à Colômbia. Naquela época, havia se separado de sua esposa e o filho tinha apenas 2 anos, ficando aos cuidados da mãe e da avó paterna. Em 2016, veio para Belo Horizonte e, este ano, conseguiu trazer sua mãe e seu filho. A família está se adaptando novamente a viverem juntos. Eu queria saber mais sobre o aluno, seus costumes, gostos, brincadeiras, enfim; mas o pai ainda está aprendendo tudo isso, está conhecendo melhor seu filho agora. [...] Outro assunto que gostaria de enfatizar seria o fato de o pai estar **preocupado e consciente de tudo** que pode influenciar na educação do filho: **a distância da mãe, um país diferente, a língua, escola, tudo muito novo e sem que ele saiba o porquê de nada. Ele sabe que afetará a vida do filho para sempre.** Eu lhe disse que, neste caso, o **nosso compromisso (família, escola, mediadora)** seria de **ajudá-lo a enfrentar tudo** com um pouco mais de tranquilidade, **pois é direito da criança, garantido por lei, ser cuidada, protegida, alimentada, educada, abrigada, etc.** (Quem sabe, no futuro, ele possa contar sua história relatando incríveis experiências vividas e não **uma história de dor, sofrimento, perdas, quem sabe...**)

(Diário de Yida - registro de 18 de setembro de 2018.
Grifos adicionados)

Neste trecho, Yida narra informações sobre a história de vida de seu aluno migrante, aparentemente citando o que lhe foi contado pela família do menino, representada em sua narrativa pela voz do pai de Nicolas. Ao referenciar o pai de Nicolas em sua narrativa, a PG o predica como “preocupado e consciente” da influência de “tudo” – fazendo referência a história de Nicolas – no processo de aprendizagem do estudante migrante. O pronome indefinido “tudo”, empregado por Yida, parece, em sua narrativa, representar toda a trajetória de vida de Nicolas até ali que, como ela continua, consiste em um “pacote de perdas” (LUBKERMANN, 2008; AYDOS, 2010): “a distância da mãe”, a perda de seu lugar de origem (“um país diferente”), “a [nova] língua” que ele precisa aprender porque lhe falta, “a escola” que ele nunca havia frequentado” e “tudo muito novo e sem que ele saiba o porquê de nada”.

Quando faz referência à fala do pai de Nicolas, Yida utiliza o verbo “saber” como modalização epistêmica, de modo que ela se posiciona como uma narradora onisciente na medida que, em sua narrativa, ela demonstra “saber” o que se passa pela mente da pessoa sobre a qual está falando: “Ele **sabe** que afetará a vida do filho para sempre”. Ao mesmo tempo, a PG enfatiza, em seu

diário, os impactos da trajetória de vida do estudante migrante como sendo, para ela, irremediáveis, o que explicaria a “preocupação” do pai de Nicolas quanto a sua aprendizagem. Ela o faz ao utilizar o verbo “afetar” no futuro do presente do indicativo (“**afetará**”), uma modalização epistêmica que parece assegurar que, de fato, esses impactos possivelmente negativos acontecerão. Não somente acontecerão de forma pontual, mas terão impactos na vida do aluno “**para sempre**”, locução adverbial que intensifica ainda mais as predições de Yida sobre o futuro de seu aluno, devido às marcas de seu passado migrante aos seis anos de idade.

Lopez (2016) e Neves (2018) lembram que refugiados/as e outros/as migrantes (principalmente aqueles/as advindos/as de processos migratórios ligados à questões políticas, econômicas ou deslocamentos forçados) são frequentemente posicionados/as como pessoas com carência de recursos, sejam materiais ou imateriais. Nesse sentido, muitos/as deles/delas são posicionados/as como “vítimas”, o que, como destacam as autoras, pode contribuir para sua segregação na sociedade à qual desejam se integrar. Como assinala Lopez (2016), a visão do migrante como “desamparado”, “vítima”, “coitado” pode não ajudar em muitos casos, firmando “os aspectos que os diferenciam dos nacionais, fazendo-os sentirem-se como *estrangeiros*, no sentido de *alheios* à sociedade de acolhimento” (*ibidem*, p. 176).

Os diários das P(P)Gs, como expliquei anteriormente, eram compartilhados comigo, a professora-pesquisadora, por meio do *Google Drive*. Assim, toda semana, eu os lia e, encontrando alguma oportunidade para dialogar com os/as graduandos/as sobre algum trecho de sua narrativa, eu buscava fazê-lo. Contudo, na maioria das vezes, esse pretendido “diálogo” não era levado adiante pelos/as meus/minhas alunos/as que, pelo que entendi, preferiam conversar comigo quando chegavam à nossa sala de aula para os encontros da parte teórica da disciplina. Então, era comum que, ao chegarem na sala, alguns me abordassem para dizer algo como “Yara (ou “professora”), eu vi que você perguntou tal coisa no diário, mas aquilo ali foi porque...”, e pareciam preferir seguir a conversa oralmente e presencialmente, do que por escrito nos diários. Isso foi o que aconteceu aqui neste trecho do diário de Yida: li seu relato daquele dia e deixei alguns comentários, narrando também situações que me vieram à lembrança a partir do que ela trouxe em sua narrativa sobre aquele encontro com Nicolas e sua família.

Considerando o que venho discutindo até aqui, meu comentário no diário de Yida parece atentar para essa essencialização (MAHER, 2007) do estudante migrante a partir de um olhar da *falta* (LOPEZ, 2016; NEVES, 2018), convidando a PG a refletir e questionar seu olhar sobre o seu aluno migrante e a família dele:

Recorte 13 - Yida

Yara: Verdade, Yida. Mas, tente não essencializá-los pela sua história. De fato, não podemos desconsiderar as complexidades das trajetórias narradas por eles. Por outro lado, precisamos, sem diminuir essas vivências, considerar que **seres humanos e suas trajetórias são todas complexas, cheias de heterogeneidades e “surpresas”**. De alguma forma, em minha formação e prática até aqui, sinto que, quando **nos envolvemos nesses processos, alguns de nós** (e eu mesma tenho grande tendência a isso) **acabamos essencializando alguns de nossos alunos e suas histórias e os colocamos, algumas vezes, em posições que nem eles mesmos gostariam de estar**. Algumas lembranças me chamam a atenção: 1) Um vídeo em que vi um homem dizendo a seguinte frase: “Eu não *sou* refugiado. Eu *estou* refugiado”. O tipo de afirmação que, para mim, mostra uma tentativa de deslocamento desse indivíduo dessa posição à qual parecem querer sujeitá-lo. Muitas vezes, por empatia mesmo, **a gente acaba se focando tanto nas “faltas” dos nossos alunos que podemos “preencher” e acabamos totalizando-os e perdendo a oportunidade de ver as riquezas que suas histórias, trajetórias, personalidades e desafios trazem para eles mesmos, para nós, para o contexto de aprendizagem, etc.** 2) Uma estudante internacional que, de alguma forma, “adotei” como irmã mais nova quando vi que ela estava vivendo situações de vulnerabilidade financeira, certa vez **me mostrou como era difícil para ela o fato de as pessoas sempre a tratarem como “indefesa”, “criança” (e ela tinha 23 anos à época) e como isso afetava a imagem que ela mesma tinha sobre si. Pude ver que eu mesma era uma das pessoas que, no afã de ajudá-la, também a colocava nessa posição que ela mesma não queria.** 3) Lembro também de, certa vez, pedir a outro professor ajuda financeira para uma vaquinha que estávamos fazendo para ajudar uma estudante internacional que havia contraído uma dívida de quase R\$1.000,00 de aluguel. Ele, muito honestamente, disse que não concordava tanto com ajudar com dinheiro um ou outro aluno, porque, de fato, não poderíamos ajudar a todos os nossos alunos, inclusive brasileiros, que passam diferentes e complexas situações financeiras enquanto tentam, muitos deles, a duras penas, completar uma graduação. A princípio, fiquei chateada com aquele colega, entendendo a postura dele como uma postura egoísta e avarenta. Mas, depois de refletir um pouco, de fato, pensei em que critérios eu poderia usar para decidir quem eu ajudaria ou não financeiramente... ou, de que forma eu poderia ajudar um aluno e negar ajuda a tantos outros, pois, evidentemente, eu não conseguiria atender às demandas financeiras de todos. **Esse episódio me fez refletir muito sobre as minhas responsabilidades como professora, as múltiplas e complexas situações em que muitos de meus alunos se encontram e possibilidades que eu tenho para ajudá-los (qual seria a forma certa de ajudar esse ou aquele aluno? Como professora, qual seria o jeito certo de ajudar alunos com esse tipo de dificuldade? Eu sei que não terei condições de ajudar a todos, então, o que devo fazer?)...** Apenas algumas poucas das diversas experiências desse tipo que tive até aqui, ao longo de minha trajetória. Imagino que você mesma também deva ter muitas experiências para me contar de sua prática. **Como você vê tudo isso?**

(Diário de Yida - registro de 18 de setembro de 2018.
Grifos adicionados)

Neste trecho do diário de Yida, levantei algumas questões para tentar auxiliá-la a refletir e repensar o modo como parece estar olhando para seu aluno migrante e sua família. É importante ressaltar que Yida havia realizado também a disciplina DISC2018-1 e eu já a conhecia e vinha trabalhando com ela desde o semestre anterior. A meu ver, Yida parecia muito acolhedora e maternal. É uma característica que me vem à mente quando relembro sua participação em ambos os semestres, sempre falando de seus filhos, contando sobre trabalhos voluntários que fazia em escolas como contadora de histórias e, inclusive, dizendo-me que eu tinha idade para ser sua filha e que ela me adotaria. Yida nos contou muitas vezes, em diferentes momentos, tanto em sala como em conversas pelo corredor da faculdade comigo e com outros de seus colegas, que havia se dedicado primeiro à criação dos seus filhos e que somente depois de estarem eles “formados”, ela decidiu ingressar na universidade.

Assim, quando leio seu diário, entendo a atitude e a narrativa da PG como tendo as melhores intenções em sua acolhida de Nicolás e de sua família. O próprio pseudônimo do estudante migrante, escolhido por ela para esta pesquisa, refere-se a uma criança com a qual Yida havia desenvolvido uma relação de avó, como ela me contou em nossas conversas informais na universidade, o que, de alguma forma, parece demonstrar também o olhar acolhedor que ela dirige ao estudante migrante.

Nesse sentido, acredito que o diálogo que busquei desenvolver em seu diário, como apresentado no recorte 13, poderia ser uma forma de auxiliar Yida a refletir sobre a forma como estava posicionando seus alunos, algo que prediquei como uma característica geralmente comum a profs. nesse contexto, provavelmente bem intencionados:

De alguma forma, em minha formação e prática até aqui, sinto que, quando **nos envolvemos nesses processos, alguns de nós (e eu mesma tenho grande tendência a isso) acabamos essencializando alguns de nossos alunos e suas histórias e os colocamos, algumas vezes, em posições que nem eles mesmos gostariam de estar.**

Contudo, ao buscar enxergar o que nossos/as alunos/as migrantes têm para além das “faltas” que podem marcar sua trajetória migratória, não devemos ignorar as diferenças, rejeitá-las ou exotizá-las. Nessa direção, o trabalho de Maher (2006), que menciona três tipos de visões de multiculturalismo, pode nos ser essencial para esta discussão.

A primeira visão, denominada Multiculturalismo Conservador⁹⁷, fundamenta as práticas escolares em pensamentos eurocêntricos, deslegitimando crenças, valores, conhecimentos e línguas que não sejam hegemônicos. Aqueles/as que aderem a essa visão de multiculturalismo defendem que cabe à escola “contribuir para a assimilação dos grupos sociais que julgam inferiores à ordem estabelecida” e “condenam veementemente os defensores do ensino de base multicultural, os defensores da educação bilíngue para minorias, por julgarem que esses fomentam cisões e conflitos sociais” (MAHER, 2007, p. 259).

Outra visão de multiculturalismo se representa por uma vertente denominada por Maher como Liberal. Essa vertente se divide entre dois grupos que, apesar de reconhecerem a diferença, lidam com ela a partir de enfoques diferentes: um grupo se firma fortemente na *universalidade*, enquanto o outro focaliza a própria *diferença*, dando-lhe importância central. Dedico-me, então, a caracterizar esses dois grupos.

A primeira vertente, cujo enfoque repousa sobre a universalidade, é denominada por McLaren (2000) como *Multiculturalismo Humanista Liberal*. O grupo defende que, “apesar das diferenças, todos os seres humanos são intelectualmente iguais” (MAHER, 2007, p. 259). Maher explica que sujeitos filiados a essa vertente são, geralmente, bem intencionados e acreditam que todos terão as mesmas condições de serem bem-sucedidos se receberem as mesmas oportunidades acadêmicas e econômicas. Contudo, ao enfatizar a “equidade” e a “meritocracia individual”, é comum que se abra espaço para uma culpabilização da própria vítima por um fracasso escolar, por exemplo. Nesse sentido, frequentemente afirmam que “se o indivíduo falhou, é porque não estava motivado o suficiente para aprender” (KUBOTA, 2004; MAHER, 2007). Maher chama a atenção para o fato de que, ao adotar esse tipo de lógica, apaga-se o fato de que as relações de poder criam e preservam as diferenças. Ao tratar assim o multiculturalismo, esse grupo acaba por banalizar o termo e trivializar as diferenças, “celebrando apenas aquilo que está na superfície das culturas (comidas, danças, música), sem conectá-las com a vida real das pessoas e de suas lutas políticas” (MAHER, 2007, p. 260).

⁹⁷ McLaren (2000).

De outro lado, estaria a vertente do *Multiculturalismo Liberal* que, em lugar de enfatizar a igualdade, ressalta a diferença. Seus seguidores argumentam que “não é possível ignorarmos as especificidades culturais, pois são justamente essas que justificam os valores e as práticas sociais de diferentes grupos humanos” (MAHER, 2007, p. 260). Porém, como explica Maher, na forma como focaliza as diferenças, esse grupo tende a “essencializá-las”, escolhendo algumas experiências culturais como sendo as únicas “autênticas”. A partir de McLaren (2000), a pesquisadora lembra que “estamos todos inseridos em formações discursivas e ideológicas muito complexas e, ainda que nossas experiências coletivas sejam importantes na construção de nossa identidade política, essas experiências precisam ser analisadas no interior dessas formações” (MAHER, 2007, p. 261).

Na mesma direção, Maher (2007) problematiza a noção estática de “cultura” e argumenta que cultura “não é uma herança: ela é uma produção histórica, uma construção discursiva” (*ibidem*, p. 261). Em consonância com Street (1993), ela defende que a cultura não seja vista como um *substantivo*, mas como um *verbo*, na medida que incide na definição dos sujeitos quanto a palavras, conceitos, categorias e valores. Essas definições, conforme reforça a autora, fundamentam o modo como vivemos nossas vidas. A partir dessa concepção de cultura, Maher caracteriza o que ela chama de **interculturalidade**, e afirma que a busca por um ensino fundamentado nela não se trataria de

tentar escamotear a diferença, mas de se preparar para com ela conviver da forma mais informada e respeitosa possível. E, em sendo a diferença o cerne da questão, talvez seja preciso colocar o termo ‘diversidade’ sob suspeição, porque ele é, muitas vezes, utilizado ‘como um bálsamo tranquilizante, talvez com o objetivo de anular ou atenuar os conflitos culturais e seus efeitos; um bálsamo que cria a falsa ideia de uma equivalência dentro da cultura e entre as culturas’ (Skliar 2003, p. 205). (MAHER, 2007, p. 265)

Acredito que alguns trechos do diário de Sahrawi podem contribuir para nossa reflexão a respeito da interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem de PLAc e na formação de profs. para esse contexto.

Recorte 14 - Sahrawi

O resultado do trabalho da Leila demonstrou exatamente o informado antes: **ela não quis colorir nada e desenhou com lápis de escrever preto, enquanto os seus coleguinhas utilizaram lápis de cor e canetinha hidrocor para desenhar e colorir.** Quando perguntei-lhe sobre as hortaliças desenhadas em sua atividade, ela disse que não sabia o nome das plantinhas da horta que fizeram junto com a professora. **Mesmo não demonstrando muito interesse, ela teve o cuidado de se desenhar junto a uma coleguinha no meio da horta. Desenhou também uma torneira saindo da água para molhar as plantas.** Já as hortaliças desenhadas eram todas do mesmo formato e tamanho, sem distinção entre si, apresentavam as mesmas características.

Pensei em duas hipóteses: a primeira é que ela só desenhou a hortaliça da qual ela participou da plantação. A professora separou um tipo de verdura para um grupo de crianças e, assim, houve o grupo da couve, o grupo que plantou alface etc, e **a Leila não prestou atenção no plantio do outro grupo.** A outra hipótese é de que **ela só conseguiu se lembrar sobre aquilo de que ela participou ou só apreendeu mais informações sobre aquilo de que efetivamente participou,** pois, **o que dependeu de sua assimilação subjetiva ficou a desejar.**

(Diário de Sahrawi - registro de 1º de setembro de 2018.
Negrito adicionado.)

Antes de iniciar as análises, sinto ser necessário falar um pouco sobre Sahrawi. Como escrevi no capítulo anterior, ela tem uma história parecida com a de Yida quanto à sua entrada na faculdade. Sahrawi ingressou na universidade por volta dos 40 anos de idade e, como relata na apresentação de seu diário, aquela era a realização de um sonho. Além do desejo de aprender uma língua adicional, principalmente o inglês, e poder trabalhar como tradutora, a PG tinha também interesse em trabalhar na área de Psicopedagogia e Educação Inclusiva. Sahrawi se apresentou muito participativa ao longo de toda a disciplina, interagindo nas discussões em sala de aula, trabalhando com Yida e outros/as colegas para desenvolver materiais e pensar em possibilidades de aulas para a sua aluna, Leila. Assim também, ela buscava responder a todos os meus comentários no diário e sempre conversava comigo antes de nossas aulas, trazendo dúvidas sobre as práticas em PLAc, pedindo ajuda para as aulas de sua aluna.

Acredito ser importante trazer essas informações para que, ao ler a narrativa de Sahrawi em seu diário, as tenhamos em mente e não façamos julgamentos precipitados quanto ao tipo de professora que ela é e quanto ao seu empenho nas atividades práticas da disciplina. Contudo, é preciso que problematizemos alguns trechos nas narrativas dos recortes 14 e 15, para que possamos refletir sobre a importância de uma visão firmada na

interculturalidade, como defendida por Maher (2007), no processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais e, neste caso, em contextos de acolhimento.

No recorte 14, ao narrar a aula do dia 1º de outubro, Sahrawi usa o verbo “querer” como modalizador epistêmico, afirmando que Leila, sua aluna, “não quis colorir nada”, e compara o trabalho de Leila ao trabalho de seus/suas colegas de sala de forma aparentemente negativa: enquanto os/as colegas utilizaram lápis de cor e canetinha hidrocor para desenhar e colorir, a estudante migrante “não quis colorir nada e desenhou com lápis de escrever preto”. Então, em seu relato, Sahrawi interpreta a forma como Leila estava realizando sua atividade como uma demonstração de falta de interesse por parte da aluna: “Mesmo não demonstrando muito interesse[...]”. Porém, ao continuar seu relato, o restante da oração parece contradizer a falta de interesse de Leila narrada por Sahrawi: “[...] ela teve o cuidado de se desenhar junto a uma coleguinha no meio da horta. Desenhou também uma torneira saindo água para molhar as plantas”. Em seguida, Sahrawi caracteriza as hortalças desenhadas por Leila como “todas do mesmo formato e tamanho, sem distinção entre si, apresentavam as mesmas características”.

Mais adiante, Sahrawi tenta levantar hipóteses para compreender o que ela interpreta como *falta de interesse* de sua aluna na realização da atividade proposta pela professora da turma. Ao ponderar sobre essas hipóteses, a PG parece acreditar que a forma como Leila fez as atividades – o fato de ter desenhado com lápis preto e de ter optado por não colorir as figuras como os demais estudantes – poderia ser atribuído à falta de atenção da estudante para o plantio realizado pelo outro grupo de alunos. Lembremos que, segundo narra Sahrawi, a turma foi dividida em grupos diferentes, e cada um era responsável por plantar um tipo de hortalça. No momento da aula narrado pela PG, os alunos estavam já em sala, desenhando o cenário da horta em que haviam trabalhado.

Ao continuar a desenvolver suas hipóteses sobre o suposto desinteresse de Leila com a atividade de desenhar a horta, Sahrawi precede as ações da aluna migrante com o advérbio “só”, sinônimo de “apenas” ou “somente”, atribuindo a essas ações da aluna como possivelmente insuficientes de acordo com as suas expectativas quanto ao desempenho da estudante: “ela só conseguiu se lembrar sobre aquilo de que ela participou ou só aprendeu mais informações sobre aquilo de que efetivamente participou”. Por fim, Sahrawi parece apresentar, de

forma conclusiva, uma visão aparentemente negativa quanto à forma como Leila realizou o exercício proposto: “[...]pois, o que dependeu de sua assimilação subjetiva *ficou a desejar*”.

Sobre isso, no diário reflexivo de Sahrawi, teci um comentário a respeito daquele trecho do relato, buscando levá-la a problematizar seu próprio olhar sobre a atividade apresentada pela estudante migrante. É o que transcrevo no próximo recorte:

Recorte 15 - Sahrawi

[**Yara:** Não sei se concordo, Sahrawi... Pelo que você narrou, Leila desenhou, participou da atividade, trouxe informações importantes (como a presença da coleguinha, que pode demonstrar que ela entendeu que aquele era um trabalho de equipe; a água, que demonstra que ela aprendeu que água é necessária para o crescimento das plantinhas, etc.) A meu ver, ela obteve bom êxito na atividade, ainda que não tenha atendido às suas expectativas, não acha? Eu sinto que nós, professores, temos uma expectativa determinada do que queremos como resultado das atividades que propomos, e isso é bom, é normal, **mas, acho que pode se tornar um problema quando não aceitamos outras possibilidades como sendo possíveis e igualmente válidas e exitosas, ou quando nos focamos tanto no resultado pré-planejado que não conseguimos observar avanços do nosso aluno ao longo do processo do que foi desenvolvido.** Algo como um professor de matemática que ignora todos os cálculos feitos pelo aluno considerando apenas o resultado, e não alguns acertos que ele fez ao longo do processo, sabe? Você não acha? Como enxerga isso? Por exemplo, o que você quer dizer com “o que dependeu de sua assimilação subjetiva ficou a desejar”? O que seria essa “assimilação subjetiva” que você esperava da aluna? E o que você considera, nesse contexto, que significa o “deixou a desejar”?]

{**Sahrawi:** Concordo com você em tudo que disse acima, Yara. A minha expectativa era de que ela soubesse o nome das verduras que trabalharam ou, pelo menos, a que ela plantou.}

(Diário de Sahrawi - registro de 5 de setembro de 2018.
Negrito adicionado.)

Como se pode ler nesse comentário, levanto algumas questões para Sahrawi quanto ao modo como ela vem descrevendo o trabalho de sua aluna, e pareço buscar mudar o seu foco do que a estudante migrante *não fez* para o que ela *fez*. Leila não usou lápis de cor para fazer o seu desenho, mas, em nenhum momento compreendemos, pelas informações obtidas a partir da narrativa de Sahrawi, que utilizar lápis de cor era uma obrigatoriedade para a realização daquela atividade. Além disso, como pareço buscar destacar no diálogo com a PG em seu diário, mesmo não tendo usado lápis de cor ou diferenciado as hortaliças, ela destacou elementos importantes em seu desenho, que

demonstram sua compreensão do que estava fazendo no plantio da horta comunitária da escola. É o que assinalo em meu comentário no diário da PG:

Pelo que você narrou, Leila desenhou, participou da atividade, trouxe informações importantes (como a presença da coleguinha, que pode demonstrar que ela entendeu que aquele era um trabalho de equipe; a água, que demonstra que ela aprendeu que água é necessária para o crescimento das plantinhas, etc.) A meu ver, ela obteve bom êxito na atividade, ainda que não tenha atendido às suas expectativas, não acha?”

Em outra narrativa do diário de Sahrawi, alguns dias depois, ela ainda escreve:

Recorte 16 - Sahrawi

Mesmo em meio ao grande tumulto na sala, porque os coleguinhas vinham me perguntar a todo momento se estava bom, entre outras perguntas, interrompendo, a todo instante, meu acompanhamento com a Leila. Expliquei à Leila que existe um pássaro que simboliza a paz, a pomba branca. **Embora seja um símbolo mundial, ela ainda não sabia. Porém, outras crianças da turma souberam responder quando perguntei.**

[Yara: *Será que é mesmo um símbolo “mundial”? Porque, no Brasil, essa é uma imagem comum, né? Mas, não necessariamente seja assim em muitos outros países. E, mesmo que fossem, podem não ser comuns para aquele estudante especificamente, no contexto familiar deles, não acha?*]

Em sua produção, a Laila representou desenhos de nuvens, **um pássaro sem característica nenhuma de uma pomba** [...] justifico com seu **desconhecimento em assimilar o nome à figura**. Ela também desenhou flores.

(Diário de Sahrawi - registro de 5 de setembro de 2018.
Negrito adicionado.)

Neste outro recorte, a PG narra outro momento de uma aula na turma de Leila. Neste trecho, a Sahrawi parece focalizar, mais uma vez, o que Leila *não fez*, e parece culpabilizá-la, ainda que não de forma proposital, por não reconhecer a “pomba branca” como representando a ideia de paz. Sahrawi parece ter como óbvia a relação entre uma “pomba” e a ideia de “paz”, o que fica representado em seu discurso pela conjunção concessiva “embora” precedendo “seja um símbolo mundial”. Em sua narrativa, a PG parece se referir ao fato de os outros/as estudantes saberem a relação entre uma pomba branca e a ideia de paz como para reforçar uma suposta ideia de obviedade desse símbolo como amplamente conhecido (“um símbolo mundial”). Sahrawi também descreve o pássaro desenhado por Leila como sendo “sem característica nenhuma de uma

pomba”, atribuindo esse aparente insucesso da estudante na atividade a um suposto “desconhecimento [de Leila] em assimilar o nome à figura”.

Nesses trechos apresentados anteriormente, vejo, na atitude de Sahrawi em relação às atividades realizadas por Leila, uma certa dificuldade de observar o processo de aprendizagem de Leila por uma perspectiva intercultural, tal como compreendida por por Maher (2007). Ao observar as produções da estudante migrante, Sahrawi se fixa no modo como a aluna realiza as suas atividades de forma aparentemente diferente das expectativas da PG, atribuindo a elas um olhar negativo. Isto é, ao observar Leila em seu desenvolvimento na sala de aula, Sahrawi focaliza o que enxerga como sendo *faltas* no que é produzido pela estudante, culpabilizando-a por um suposto “fracasso” na realização de suas atividades, ainda que nem mesmo o perceba. Nesse sentido, a narrativa de Sahrawi acaba predicando a estudante migrante como desinteressada, desinformada, ignorante. Contudo, ao pregar assim sua aluna, Sahrawi a está observando a partir de suas próprias construções culturais, ao mesmo tempo em que parece não conseguir problematizar ainda as diferenças presentes, inclusive, nas construções culturais de brasileiros. Como problematizo em meu comentário no diário de Sahrawi (recorte 16), o que se está entendendo como “mundo” ao se afirmar que “a pomba branca é um *símbolo mundial da paz*”? Em uma rápida pesquisa pela internet⁹⁸, encontro que a pomba branca é usada como símbolo de paz principalmente com base na religião cristã, a partir do trecho bíblico em que uma pomba traz a Noé um ramo de oliveira após o dilúvio, um castigo de Deus à maldade que estaria ocorrendo no mundo. Naquele contexto, portanto, a pomba estaria representando a paz entre Deus e os homens e, por isso, teria sido adotada pela Igreja Católica para representação da paz.

Assim sendo, a pomba branca não tem, necessariamente, o mesmo significado de paz para todas as culturas e todos os países, ou mesmo para todas as pessoas de um determinado país. Dizer que a pomba branca é “obviamente” um símbolo mundial seria, em última instância, reduzir o mundo a apenas determinados países que a enxergam a partir da simbologia cristã.

De mesmo modo, se, como profs., acreditarmos que o único modo de se realizar bem um desenho, como no caso narrado por Sahrawi, é fazendo-o

⁹⁸ Cf. por exemplo: <<http://bit.ly/36IK66y>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

colorido, podemos excluir muitos estudantes que não o compreendem assim, posicionando-os em um lugar de “fracasso” escolar simplesmente por enxergarem o mundo de forma diferente. E não estamos falando apenas em relação a estudantes migrantes: possivelmente, muitos brasileiros preferem realizar seus desenhos utilizando o lápis preto apenas, se tomamos como exemplo o contexto narrado pela PG. Ter desenhado em preto na realização de determinada atividade não significa, ainda, que Leila sempre o faça assim, ou que, ao fazê-lo, ela esteja demonstrando falta de interesse na realização daquela atividade.

Concluo, então, que, ao predicar assim as atividades da estudante Leila da forma como observamos nos recortes anteriores de seu diário, ainda que de forma não intencional, Sahrawi a está observando a partir de uma perspectiva do multiculturalismo Humanista Liberal na medida em que parece ignorar as possíveis diferenças de significados que a estudante atribui às atividades que realiza na escola e a símbolos como a pomba branca, mencionada na narrativa de Sahrawi. Por meio de uma ênfase na universalidade, talvez reforçada pelo fato de a professora Sílvia também ter apresentado Leila como “fluyente em português” por já estar no Brasil há cerca de três anos, Sahrawi parece adotar uma visão de meritocracia individual, culpabilizando Leila por um suposto insucesso em suas atividades escolares quando estas não alcançam as expectativas da própria PG. Desse modo, Sahrawi parece apresentar, por meio de sua narrativa, a visão de que Leila falhou na realização das atividades propostas, diferentemente de seus colegas, e o fez por falta de interesse ou por desconhecimento de uma determinada visão de cultura (que seria aquela vigente para Sahrawi, e não conforme as próprias representações culturais de Leila).

Sousa Santos (2007) caracteriza o pensamento moderno ocidental como um pensamento abissal, isto é, um “sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras” (*ibidem*, p. 71). O autor explica que as distinções invisíveis se estabelecem por meio de linhas radicais, e estas dividem “a realidade social em dois universos distintos: o ‘deste lado da linha’ e o ‘do outro lado da linha’” (*ibidem*, *loc. cit.*). Sousa Santos continua explanando que

A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer

modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha (SOUSA SANTOS, 2007, p. 71).

Quando, como profs., adotamos um posicionamento como o apresentado por Sahrawi nesses casos específicos que ela narrou, acabamos por contribuir para a exclusão de determinadas visões de mundo, de determinadas construções culturais e identitárias que não se alinham àquela que entendemos como hegemônica, provavelmente, aquelas que são “nossas”. Contudo, culpabilizar Sahrawi por seu olhar sobre as atividades da estudante ou essencializá-la por suas narrativas é adotar uma atitude marcada pela vã hipocrisia, a ilusão de que “o outro é quem faz isso”, e não eu.

De fato, a meu ver, profs., e nisso me incluo, podem excluir construções culturais de seus/suas alunos/as sem nem mesmo notar que o estão fazendo. Por isso, acredito que um trabalho em grupo, dialogado, refletido com outros/as colegas de profissão pode trazer à tona esse tipo de problematização. Como mostrei nos recortes anteriores, as experiências narradas por Sahrawi foram vivenciadas devido às práticas que ela realizou durante a disciplina DISC2018-2, e nos foi possível dialogar sobre essas experiências porque elas foram compartilhadas comigo por meio do diário da PG. Ainda que já tivéssemos trabalhado o tema da interculturalidade em sala de aula – como de fato já o havíamos feito por meio da leitura e discussão do mencionado artigo de Maher (2007) em nossas aulas teóricas –, foi ao vivenciar a prática de ensino e narrá-la que Sahrawi pôde enxergar, no diálogo com outra professora, a existência do “outro lado” (SOUSA SANTOS, 2007) e perceber que suas construções culturais e expectativas podem ser questionadas. Ainda que não possa garantir que essa experiência trará, necessariamente, uma mudança no modo como Sahrawi se desenvolverá como professora ao longo de sua formação, acredito que sua participação nesse diálogo poderá contribuir para aumentar as possibilidades de que isso aconteça.

Em um relato posterior às narrativas apresentadas nos recortes 14, 15 e 16, encontrei, em minhas análises, outra narrativa de Sahrawi e outro diálogo

entre a PG e eu, ainda durante o desenvolvimento de suas práticas, que também acredito serem interessantes para esta discussão:

Recorte 17 - Sahrawi

Contaço de estória para a turma do livro “Do outro lado da janela”, de Ricardo Azevedo.

O livro não tem a estória escrita e a leitura é feita pela interpretação das imagens. Ou seja, o contato visual e a percepção são imprescindíveis para a compreensão. Em cada página, o desenho anterior se repete e aumenta um detalhe na intenção de incentivar a observação atenta do/a leitor/a. Aborda, entre outros aspectos, a observação sobre o que está acontecendo ao redor do personagem principal e o imaginário deste personagem.

Escolhi esta estória com a intenção de abordar o tema da observação do que nos cerca, principalmente os detalhes, e fazer a Leila perceber o que era real e o que era imaginário no enredo. Houve participação de toda a turma, que ia dizendo o que tinha de diferente em cada página, **mas a Leila não se manifestava, só observava o que os colegas diziam. A Leila não sabia o que significava “imaginação”**. Pedi aos coleguinhas que soubessem um auxílio na explicação e, como sempre, bem solícitos, responderam prontamente e corretamente. As crianças nessa faixa etária são mais comunicativas e, por isso, quando vão participar, causam um pouco de tumulto.

Terminada a estória, a turma foi convidada a olhar através da janela da sala, um a um, e descrever para os colegas o que via ou o que lhes chamou mais a atenção.

Comecei com a Leila, propositalmente, na tentativa de ver sua leitura e compreensão do entorno e perceber sua oralidade, já que ela não havia participado falando durante a leitura. **Ela demorou um pouco** e disse que viu um carro na rua e uma pessoa andando. Os demais descreveram com outros detalhes como, por exemplo, a cor dos objetos, prédio, árvores etc.

Inicialmente, confesso que achei o envolvimento da Leila desinteressado, mas, enxergando por outro ângulo, vejo que essa pode ser a forma como ela encara as coisas, com simplicidade, originalidade e objetividade. Não implica necessariamente que a “falta” de detalhes no relato da Leila seja uma falha, mas a maneira como ela se posiciona no momento. Essa atividade foi proveitosa, pois percebi um pouco mais sobre a personalidade da Leila.

[Yara: Oi, Sahrawi! Como vai você? Resolvi escrever um comentário geral sobre este relato, ao invés de ir comentando ao longo do texto. **Percebi uma diferença entre este relato e os demais...** Em primeiro lugar, vejo **mais intencionalidade na sua escolha das atividades e mais clareza de objetivos**. Foi interessante observar a sua escolha da contaço de história para envolver a Leila nesse contexto específico de ensino seu, em que precisa preparar as atividades pensando na turma toda mas, ao mesmo tempo, focando-se nela. Pelo que estou lendo, vejo que **você está aprimorando suas estratégias e acredito que isso já mostra um desenvolvimento da sua autonomia como professora**. Também **percebo uma mudança em relação ao seu olhar quanto ao envolvimento da Leila na atividade**. Vejo que você, neste relato, buscou refletir sobre o envolvimento dela na atividade e **abriu possibilidades para a forma de a aluna interagir, não mais como “negativa”, mas, como “heterogênea”**. Acho que isso é, de alguma forma, considerar a **heterogeneidade dos sujeitos, considerar as especificidades de cada indivíduo, entender que nem sempre o não atendimento às nossas expectativas revela algo negativo sobre nós, nossa aula ou sobre nossos alunos... como pode, em outras ocasiões, revelar, sim, alguma dessas coisas, você não acha?** No seu ponto de vista, o que gerou essa

mudança em sua perspectiva? O que mudou a forma como você estava enxergando a participação da Laila? Gostaria de saber...]

{Sahrawi: Atribuo, primeiramente, às suas orientações a partir dos apontamentos feitos por você ao longo dos meus relatos, às aulas teóricas e aos relatos dos outros colegas no decorrer da disciplina. Em segundo lugar, o meu olhar a partir das suas orientações está modificando e o foco deixando de ser o meu ou o fracasso da aluna, mas, o que pode dar certo ou não. Os textos teóricos trabalhados em aula são fundamentais para reflexões, porque vão muito de encontro ao que vivencio nessa experiência. Por fim, aos poucos, penso que é natural que nos sintamos mais seguros para trabalhar à medida que vamos conhecendo melhor nosso/a(s) aluno/a(s) e assimilando a teoria com a prática e, conseqüentemente, conseguimos nos concentrar melhor no que poderá ser mais eficiente para os aprendizados mais efetivos e para a troca de experiências.}

(Diário de Sahrawi - registro de 8 de outubro de 2018.
Negrito adicionado.)

Neste trecho, Sahrawi narra uma atividade que propôs realizar com toda a turma de sua aluna migrante. Como mencionei anteriormente, por normas da escola, a PG não pôde desenvolver um trabalho individual com Leila, mas precisava estar com ela nas aulas da professora Sílvia e desenvolver atividades com todos os alunos. Esta narrativa também se refere a uma aula posterior àquelas descritas nos recortes 14, 15 e 16. Preciso lembrar que, para além dos diálogos que tecemos nos diários, também havia outras conversas que se davam em nossos encontros na universidade, principalmente antes, durante e depois das aulas teóricas da DISC2018-2. Como já destaquei, era comum que os estudantes da disciplina me procurassem para conversar sobre algo que começamos a discutir nos diários.

Considerando estas informações é que interpreto esta narrativa de Sahrawi, apresentada no recorte 17. Percebo que a PG ainda focaliza o que, a meu ver, é apresentado como “falta” por parte da estudante migrante. Por meio de sua narrativa e utilizando-se de determinadas modalizações epistêmicas, Sahrawi narra a atitude de Leila como um tanto passiva diante das atividades propostas: “Leila não se manifestava”, ou “só observava o que os colegas diziam” e ainda “A Leila não sabia o que significava ‘imaginação’” e “Ela demorou um pouco”. Em seu modo de narrar o comportamento de Leila nessa aula, entendo que Sahrawi ainda tenha dificuldades para focar para além do que a menina *não faz* ou *não sabe* a partir de sua expectativa quanto ao que deve ser *feito* ou *sabido* pela estudante.

Contudo, neste recorte de seu diário, Sahrawi parece iniciar alguns questionamentos quanto a suas próprias expectativas e quanto à sua interpretação sobre o modo como sua aluna age no decorrer das atividades. Ela utiliza o verbo “confessar” para narrar o que primeiro sentiu em relação à participação de Leila, o que, de alguma forma, coloca sobre ela a responsabilidade quanto a suas expectativas ao invés de culpabilizar a estudante, como vinha fazendo nas narrativas anteriores e mesmo no início desta. De alguma forma, Sahrawi parece refletir sobre o que espera da aluna e relativizar o modo como interpreta as atitudes dela em sala de aula, como fica expresso na metáfora utilizada pela PG: “*enxergando por outro ângulo*”. Nessa busca por tentar relativizar sua interpretação quanto às ações de Leila durante a atividade proposta para toda a turma de alunos, Sahrawi move seu discurso essencializador sobre as “faltas” de Leila para uma busca de destotalizar esse outro:

Inicialmente, **confesso** que achei o envolvimento da Leila desinteressado, mas, **enxergando por outro ângulo**, vejo que **essa pode ser a forma como ela encara as coisas**, com **simplicidade, originalidade e objetividade**. Não implica necessariamente que a “falta” de detalhes no relato da Leila seja uma falha, **mas a maneira como ela se posiciona no momento**. Essa atividade **foi proveitosa**, pois percebi **um pouco mais** sobre a personalidade da Leila.

Neste trecho, Sahrawi relativiza seu discurso, que anteriormente predicava Leila apenas a partir de suas supostas “faltas” e “falhas” em relação às atividades propostas. Aqui, embora a PG ainda apresente aparentes dificuldades em se desvincular do discurso da “falta” sobre a estudante migrante, o que vejo marcado pelo uso do advérbio “necessariamente” (“Não implica *necessariamente* que a “falta” de detalhes do relato de Leila seja uma falha”), ela passa a predicar sua aluna caracterizando-a a partir de outros tipos de significantes, como “simplicidade”, “originalidade” e “objetividade”. Ademais, Sahrawi parece começar uma busca por desvencilhar-se de uma visão essencializada de Leila, à medida que marca em sua narrativa o fato de que o comportamento de sua aluna naquela atividade refere-se *àquela atividade*, e não à sua identidade: “Não implica necessariamente que a ‘falta’ de detalhes no relato da Leila seja uma falha, *mas a maneira como ela se posiciona no momento*”. Neste trecho, note-se ainda o fato de a palavra *falta* vir entre aspas,

o que, por si, já relativiza o termo no discurso da PG.

Em meu comentário em seu diário, busquei sinalizar para Sahrawi essas mudanças em seu discurso e apontar também para o que eu enxergava como uma transição em sua forma de enxergar a estudante migrante. Como expressei anteriormente, compreendo que somos construídos/as e construímos por meio do discurso, posicionamos e somos posicionados/as por ele e ainda o vemos acontecer sob uma teia de relações de poder que se estabelecem no bojo de todas as interações. Reconheço que, como professora daquela disciplina, ocupei um lugar privilegiado que posicionava meu discurso, de diferentes formas, como legitimado por meu título de mestre, à época, e por estar em processo de doutoramento. Assim, refletia sobre como a minha aprovação ou não das ações das PGs, tanto em nossas aulas teóricas quanto em meus comentários em seus diários, impactava a forma como os/as gradandos/as se viam como profs. Nesse sentido, como venho mostrando nos recortes apresentados, busquei, na medida do possível, relativizar meus comentários com perguntas às PGs que lhes incentivassem a discordar ou não de minhas ponderações. Sei, contudo, que o fato de que os diários fossem uma atividade avaliativa e minha própria posição como professora da disciplina podem ter contribuído para inibir que os/as PGs se sentissem verdadeiramente autorizados a se posicionarem, principalmente, em discordância quanto ao que eu propunha⁹⁹.

Como resposta à minha pergunta sobre o que teria influenciado as mudanças que destaquei em meu comentário sobre sua narrativa, Sahrawi destaca três elementos-chave: os apontamentos feitos por mim em seu diário; a relação entre as aulas teóricas e as práticas em PLAc; os relatos dos outros colegas da disciplina.

Sahrawi: Atribuo, primeiramente, às suas orientações a partir dos apontamentos feitos por você ao longo dos meus relatos, às aulas teóricas e aos relatos dos outros colegas no decorrer da disciplina. Em segundo lugar, o meu olhar a partir das suas orientações está modificando e o foco deixando de ser o meu ou o fracasso da aluna, mas, o que pode dar certo ou não. Os textos teóricos trabalhados em aula são fundamentais para reflexões, porque vão muito de encontro ao que vivencio nessa experiência. Por fim, aos poucos, penso que é natural que nos sintamos mais seguros para trabalhar à medida que vamos conhecendo melhor nosso/a(s) aluno/a(s) e assimilando a teoria com a prática e, conseqüentemente, conseguimos nos concentrar melhor no que poderá ser mais eficiente para

⁹⁹ Voltarei a essa discussão posteriormente.

os aprendizados mais efetivos e para a troca de experiências.

A meu ver, é significativo que Sahrawi tenha atribuído a transição em suas ponderações no diário e nas práticas a esses três elementos porque, para mim, eles são, desde o início, exatamente as bases nas quais a DISC2018-2 se fundamenta. Quando propusemos a disciplina nesse formato, como expliquei no início deste trabalho, não pré-estabelecemos a bibliografia do curso e seu cronograma. Nosso objetivo, meu e de meu tutor do PIFD, era que a disciplina fosse construída a partir do que os estudantes trouxessem de suas práticas de ensino de PLAc. Desde o início, ainda que tivéssemos alguns temas fundamentais para serem tratados nas aulas, propusemos que o cronograma e a bibliografia do curso fossem flexíveis, de modo que os/as PGs constituíssem a disciplina juntamente conosco, de modo que a sua prática informasse a teoria e a teoria informasse os/as PGs para os tipos de práticas que eles realmente estavam vivenciando. Era nosso desejo que o fizessem a partir do diálogo em sala com a professora e com os colegas, assim como por meio do diário.

Nesse sentido, quando encontro, no diário de Sahrawi, sua percepção quanto a esses três elementos como sendo fundamentadores de sua formação ao longo da disciplina e das práticas, compreendo que pode ter sido, de algum modo, acertada a forma como a disciplina foi sendo constituída.

Antes de finalizar esta seção, apresento um último recorte, referente ao meu diário DPP1, em que narro uma de minhas aulas à estudante migrante ao longo de minhas práticas de ensino de PLAc na DISC 2018-2:

Recorte 18 - Yara DPP1

Também fico um pouco preocupada com a forma como ela pode estar aprendendo nas outras disciplinas. **Fico com a impressão de que ela é invisibilizada lá** (talvez outros alunos sejam também, né?). Por exemplo, **fiquei pensando se a professora de português sempre dá o mesmo trabalho para ela todos os anos no intuito de “facilitar” para ela ou se o trabalho é repetido também para os outros.** Também pensei no fato de **ela não ser incentivada a tentar livros mais de acordo com a idade dela. Às vezes, sinto que, no afã de ajudar os imigrantes e refugiados, os professores podem “facilitar” as coisas para eles, deixarem passar atividades, deixar com que eles façam coisas “mais fáceis”... Sempre há os dois lados! Não acredito que eles, pelo menos por um tempo, possam ser avaliados como os outros, devido à proficiência linguística deles. Mas, acredito que, aos poucos, esses alunos devam ser estimulados a irem além de seus limites a cada aula. Eles precisam ser incentivados a avançar.** Por outro lado, não acredito que esta seja uma questão apenas para os estrangeiros. Muito provavelmente, **outros estudantes também são invisibilizados na escola por diversos motivos...** Como resolver isso?

É o ensino de PLA para imigrantes e refugiados na escola fazendo a gente repensar a escola.

Diário DPP1, recorte referente ao relato de 23 de outubro de 2018.

Neste trecho de meu diário DPP1, narro a preocupação, à época, de minha aluna, Aisha, estar sendo invisibilizada por profs. da escola por meio de uma subestimação de seus conhecimentos ou de suas competências para desenvolver determinados tipos de atividades. Como narro em outros trechos do diário, Aisha recebeu um trabalho da disciplina portuguesa para o qual ela deveria escolher um livro e responder a algumas perguntas, sobretudo sobre o enredo da história, nome do autor etc. Aisha escolheu um livro infantil, com poucas páginas e muitas figuras. Como narro em meu diário, em uma de nossas aulas que acabou sendo realizada em sua casa, soubemos que sua irmã mais nova, de aproximadamente 11 anos, como verifiquei posteriormente, já havia lido aquele livro e todos da mesma coleção.

Recorte 19 - Yara DPP1

Então, como ela estava com o livro na mochila, sugeri que tentássemos ler o livro juntas. A meu ver, é um livro muito infantil para a idade dela, com letras grandes, pouco texto e muitas figuras. O tema também me parece talvez inadequado para a idade dela: fala sobre princesas e um dragão. Inclusive, no dia 27, quando a aula foi na casa dela, sua irmã menor, a [nome da irmã], de 8 ou 9 anos, se não me engano, disse que já tinha lido esse livro e outros da coleção. Pelo que entendi, a Aisha que escolheu o livro e o trabalho é o mesmo que a professora de português deu no ano passado, não sei se somente no caso dela ou se é geral para a turma (preciso perguntar).

Diário DPP1, recorte referente ao relato de 27 de outubro de 2018.

Em minha narrativa do diário, representada no recorte 18, descrevo-me como preocupada quanto a uma possível invisibilização de Aisha na medida em que ela parece receber trabalhos pouco desafiadores, aparentemente repetidos dos anos anteriores, o que parece não contribuir para o seu desenvolvimento, principalmente quanto ao seu letramento. Com efeito, como observei em diferentes narrativas do diário DPP1, a estudante não tinha dificuldades para conversar em português ou para compreender o que estão falando com ela. Contudo, ela parece apresentar insegurança quanto a sua proficiência, mesmo

que, como fui destacando em meu diário, ela aparentemente não tivesse motivos para tal. No recorte a seguir, cito em minha narrativa o que a estudante provavelmente compartilhou comigo durante aquela aula:

Recorte 20 - Yara DPP1

As últimas duas aulas foram um pouco diferentes do que eu havia planejado. No dia 10, perguntei à Aisha se ela tinha lido o livro sobre o qual teria de fazer o trabalho de português. O combinado é que ela leria o livro em casa, faria o trabalho e traria para a nossa aula seguinte, quando revisariamos as questões e tirariamos as dúvidas dela. Porém, ela tinha lido pouquíssimas páginas do livro, no máximo umas três, **e disse que não estava conseguindo ler sozinha, porque ela conseguia ler as palavras mas não entendia o todo (acabo de pensar que esta pode ser uma questão de “letramento”, conforme discutido por Magda Soares).**

Diário DPP1, recorte referente ao relato de 27 de outubro de 2018.

Como cito no trecho anterior, a estudante parecia estar tendo dificuldades de compreender “o todo”, ou seja, não a dificuldade de entender o significado de cada palavra separadamente, mas de construir sentido para todo o texto que estava lendo, o que, como escrevo no diário, atribuo a uma questão de letramento. Acredito que, como assinala Neves (2018), é comum que os/as estudantes migrantes, principalmente refugiados/as, como era o caso de Aisha, sejam tratados com uma dose a mais de complacência por seus profs., em uma tentativa, talvez, de compensar impactos que possam acreditar que esses estudantes tiveram em seu processo migratório. Geralmente com boas intenções, esses/as profs. e outros agentes da escola tendem a subestimar a capacidade desses/as alunos/as de desenvolverem determinados tipos de atividades, cerceando suas possibilidades de avançar, tanto em sua proficiência linguística, quanto em outros tipos de reflexões importantes para a sua formação cidadã. Como salienta Neves,

Essa baixa expectativa em relação ao desempenho dos alunos imigrantes e refugiados pode resultar em uma iniquidade na formação acadêmica e profissional desse grupo de alunos em relação aos seus colegas nacionais. É importante que os educadores se atentem a esse comportamento para que tais estudantes não sejam referidos como vítimas de uma condição – a imigração – que lhes impõe um baixo aproveitamento escola (NEVES, 2018, p. 106).

Na mesma direção, acredito que a perspectiva de trabalhos fundamentados no letramento crítico (MATTOS, VALÉRIO, 2010) poderiam fazer parte da formação de profs. de PLAc, de modo a que estes/as contribuam – em suas aulas aos alunos migrantes e em seus diálogos com profs. de outras disciplinas – para uma visibilização das inúmeras possibilidades de salientar as competências de seus alunos. Competências como interpretar textos, discutir temas complexos, opinar sobre temáticas importantes para a sociedade à qual estão se integrando e, inclusive, posicionar-se, com a ajuda de uma educação do entorno, diante das invisibilizações que sofrem, tanto dentro do ambiente escolar quanto para além dele. Como destacam Mattos e Valério (2010), em consonância com Alford (2001), o Letramento Crítico (LC) busca a promoção da inclusão social de grupos marginalizados e o faz, como também assinalam as autoras em concordância com Jordão (2002), à medida que expande o escopo de identidades sociais, de modo que os sujeitos tenham a possibilidade de se transformarem.

Jordão (2014b) acrescenta que o LC pode contribuir para problematizar o olhar sobre as práticas de letramento, de modo que, a partir dessa perspectiva de ensino, realidade e observador passem a ser compreendidos como indissociáveis: “só se tem conhecimento do real mediante nosso olhar, nossa leitura dele” (JORDÃO, 2014b, p. 198). Nesse sentido, ao trabalhar o ensino de PLAc em contextos como aquele em que se desenvolve a aprendizagem de Aisha, seria fundamental trabalhar, tanto com a aluna como comigo mesma, sua professora naquele momento,

o entendimento de que ler é uma atividade, uma prática; é uma *prática social*, coletiva; é política, o que quer dizer que acontece de forma ideologicamente marcada por nossas vivências, nossas crenças, nossas comunidades interpretativas; é livre, mas depende do uso de procedimentos válidos ou compreensíveis dentro do contexto de leitura se quiser ser legitimada por ele (JORDÃO, 2014b, p. 200-201, grifos no original).

O trabalho a partir da perspectiva do LC poderia, talvez, motivar Aisha a avançar em seu processo de letramento à medida que ela se sentisse desafiada a discutir sobre temas que lhe fossem relevantes para a vida naquele momento e de acordo com a sua idade.

Como sua professora, eu tentei, devido a esse tipo de reflexão, trabalhar meios de contribuir para que a estudante se sentisse mais motivada e segura de sua proficiência linguística para tentar “alçar outros voos” em suas escolhas de leitura. Contudo, mesmo que tivesse uma liberdade para escolher o tipo de atividades que trabalharia com a Aisha, as demandas que ela me trazia, às vezes sem “aviso prévio”, também geraram desafios para o meu trabalho como professora de PLAc naquele contexto. Era comum, por exemplo, que eu tivesse preparado uma aula para trabalhar determinadas competências linguísticas e sociais em uma perspectiva de LC e, de repente, ao chegar na sala, Aisha me dizer que teria uma prova de determinada disciplina, e pedir ajuda para estudar para aquela prova, já que, segundo ela, tinha dificuldade para entender o conteúdo apenas lendo o livro da disciplina. É o que narro em meu diário no recorte a seguir:

Recorte 21 - Yara DPP1

Na aula de hoje, 07.11, dei continuidade ao material. Na verdade, eu perguntei a ela por Whats App se ela levaria alguma atividade da escola ou conteúdo para estudar, porque, na última aula, quando já estávamos saindo da escola, ela me disse que não sabia se passaria de ano. Ela não me pareceu preocupada, me disse meio em tom de brincadeira. Eu disse a ela que trouxesse as atividades relacionadas a dúvidas em português que podíamos estudar juntas (como da vez que estudamos História juntas ou quando fizemos juntas o trabalho de português. Ela me disse que faria isso, que me avisaria se precisasse. Contudo, ela me disse que não tinha nada para estudar, que eu poderia trazer o que iríamos estudar, porque ela achava “mais legal” (rsrs...). [...]

Por um lado, preciso confessar que fiquei feliz. Gostei muito de sentir que ela gosta das minhas aulas. Mas, por outro lado, pensei que o que ela “gosta” não necessariamente é o que ela “precisa”. **Eu estou pensando em uma forma de unir as duas coisas, de trazer temas que possam levantar vocabulários de disciplinas que ela estuda na escola para que ela avance no português e possa estudar esses outros conteúdos sozinha também, sem depender de alguém para “traduzir” do português para o português** (como eu fiz na aula em que estudamos história juntas, ou quando lemos o livro da Princesa Daisy juntas). **Está aí um desafio: preparar esses materiais... Pensei que preciso escolher um tema interessante e tratar temas relacionados à história do Brasil, que mobilizem discussões e vocabulário específico que será útil para que ela estude sozinha depois essas outras disciplinas.** Me lembrei de um material que fiz uma vez sobre racismo no Brasil, que contava um pouco sobre a origem da capoeira e trazia elementos de nossa história. Acho que posso adaptar esse material e ver se faz sentido para ela... Pensando...

Diário DPP1, recorte referente ao relato de 07 de novembro de 2018.

Neves (2018) e Camargo (2019) também apontam que é comum haver desmotivação quanto à escola principalmente para estudantes adolescentes e jovens. No caso de Aisha, o volume de provas e trabalhos era maior se

comparados às séries iniciais, por exemplo, cursadas pelos/as alunos/as das outras P(P)Gs. Assim também, os textos vão se tornando mais extensos, mais complexos, e os tipos de avaliações mais exigentes, o que, caso não haja um apoio adequado ao/à migrante nesses anos escolares, pode gerar desmotivação e a sensação de fracasso escolar por parte desse estudante, e até mesmo de seus/suas profs. com relação à forma que os enxergam. Em minha experiência como professora nesse âmbito, conheci dois estudantes que desistiram da escola quando chegaram ao ensino médio. Uma delas era uma estudante síria, que chegou ao Brasil por volta de seus 16 ou 17 anos de idade e, quando passou ao ensino fundamental, desistiu de estudar, talvez porque precisaria mudar de escola, já que aquela na qual estudava não tinha o ensino médio. O outro aluno, um estudante egípcio, acabou optando por parar de frequentar a escola para tentar estudar sozinho e realizar o ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos). Em seu caso, sua mãe me disse que ele se sentia desconfortável porque, em sua sala de aula, ele tinha uma considerável diferença de idade com relação aos outros estudantes por ter tido que repetir algumas séries quando chegou ao Brasil, pois, em seu primeiro ano na escola, não compreendia o português e, com isso, não pôde ser aprovado para passar às séries posteriores juntamente com os/as demais colegas.

Portanto, um dos desafios de profs. de PLAc é, ao mesmo tempo, desenvolver materiais didáticos que auxiliem seus/suas alunos/as migrantes a aprender o português para a sua vida cotidiana e, por outro lado, para outras disciplinas de aprendizagem escolar, como história, geografia, matemática, etc. Uma proposta desejável seria, por exemplo, que também os profs. de outras disciplinas passassem por formações continuadas que lhes permitissem, talvez em diálogo com profs. de PLA e PLAc, repensar o modo como ministram suas disciplinas considerando que, em sua sala de aula, pode haver um/a aluno/a migrante. Como mencionei em meu diário, no recorte 18, o ensino a refugiados/as, deslocados/as forçados/as e outros/as migrantes podem contribuir para nos ajudar a, como educadores, repensar a escola: “*É o ensino de PLA para imigrantes e refugiados na escola fazendo a gente repensar a escola*” (recorte 18).

Finalmente, nesta subseção, apresentei trechos dos diários das P(P)Gs e desta professora-pesquisadora e, por meio de suas narrativas, levantei alguns temas que, a meu ver, precisam ser discutidos em cursos de formação de profs.

de PLAc. Como profs. nesse âmbito, faz-se fundamental agirmos de forma sempre autorreflexiva em nossas aulas de modo que problematizemos nossas próprias construções culturais e a maneira como podemos, ainda que por equívoco, silenciar outras formas de pensar e de enxergar o mundo trazidas por nossos alunos migrantes. Assim também, parece necessário refletir de que formas podemos ampliar o diálogo entre profs. de PLAc e de outras disciplinas na escola para que repensemos, juntos/as e de forma cooperativa, os nossos modos de ensinar ao considerarmos a diversidade e heterogeneidade de histórias e vivências que nossos/as estudantes trazem para a sala de aula.

Nesse sentido, acredito que uma visão de interculturalidade, conforme defendida por Maher (2007), pode contribuir para o desenvolvimento das escolas, a fim de abrir espaço ao plurilinguismo e à diversidade, tornando esse um espaço para transformação social e empoderamento de grupos minoritarizados nos termos do que vim discutindo nesta subseção em consonância com Maher (*ibidem*), Sousa Santos (2007), Neves (2018) e Camargo (2019), para citar alguns. Portanto, acredito que o quadro a seguir, proposto em minha dissertação de mestrado (MIRANDA, 2016) com base no trabalho de Maher (2007), continua apontando caminhos para um fazer docente mais respeitoso e melhor informado, tendo como base a perspectiva da interculturalidade.

Quadro 7 – Princípios para a Educação do Entorno para a Diferença Linguística e Cultural

- Considerar o “caráter relacional das culturas” e não ignorar, em seu diálogo, “suas convergências e interpenetrações e as relações de poder sempre postas em jogo”.
- “Reconhecer o caráter dinâmico, híbrido, não-consensual e não-hierarquizável das culturas.”
- “Trazer para o centro do debate as diferenças de forças entre os diferentes grupos culturais”.
- Buscar por uma “abordagem da educação” e “por pesquisas” que contribuam para promover “uma leitura positiva da pluralidade social e cultural e para assegurar a igualdade de oportunidades para grupos sociais desprestigiados”.
- Buscar por aprender a “destotalizar o outro”.
- Aprender a aceitar o “caráter mutável do outro”.
- Examinar sua própria cultura. “Chamar a atenção não somente para as diferenças interculturais, mas também, intraculturais.”

Fonte: Elaborado por Miranda (2016, p. 79-80) a partir de Maher (2007, p. 264-268).

Na próxima subseção, por meio de trechos do diário DPP2 desta professora-pesquisadora e dos questionários de autoavaliação respondidos pelas P(P)Gs ao final da disciplina, proponho um último olhar para o trabalho desenvolvido na DISC2018-2 e nas práticas de ensino de PLAc no âmbito desta.

3.2 A disciplina DISC2018-2 e as práticas em PLAc narradas a partir do diário de pesquisa (DPP2) e dos questionários autoavaliativos das PGs

Como mencionei no início deste capítulo, nesta segunda seção focalizo o meu diário DPP2, escrito no decorrer da DISC2018-2, e analiso também os questionários autoavaliativos preenchidos pelas P(P)Gs ao final da disciplina, a fim de responder às minhas perguntas de pesquisa propostas nesta tese.

3.2.1 Um olhar sobre a disciplina DISC2018-2 a partir da perspectiva da professora-pesquisadora

Enquanto ministrei a disciplina DISC2018-2 e desenvolvi a prática exploratória proposta para este trabalho de investigação, mantive registros regulares em um diário que eu atualizava, geralmente, a cada aula durante todo o semestre. Algumas poucas vezes falhei em registrar minhas reflexões ao final de cada aula e, nesses casos, busquei escrever ainda dentro da mesma semana em que acontecia o encontro na universidade com os/as P(P)Gs. Além de narrar acontecimentos ou comentários ocorridos nas aulas (ou em outras conversas com meus alunos, fosse caminhando pelos corredores da faculdade ou dentro de sala, antes da aula começar), eu registrava algumas reflexões que me vinham à mente a partir daquelas situações.

Nesta subseção de análise, apresento alguns trechos desse diário para que possamos, a partir de minhas narrativas e apontamentos escritos em meu diário reflexivo DPP2, conhecer outra perspectiva sobre o trabalho desenvolvido no âmbito da DISC2018-2. Selecionei os trechos para análise tendo como critério minha busca por subsídios para contribuir com o trabalho de educadores/as e pesquisadores/as que desejem também realizar disciplinas e/ou cursos de formação para profs. em um contexto parecido com aquele da

DISC2018-2. Nessa direção, apresento, a seguir, um primeiro recorte do diário DPP2.

Recorte 22 - Yara DPP2

Acredito que a forma como já nos aprofundamos nas primeiras discussões, trazendo perguntas e problematizações sobre os contextos de ensino-aprendizagem de português por parte de imigrantes ou refugiados e as perguntas propostas nos quais trabalharemos, assim como o **compartilhar de minhas experiências de ensino na área e das experiências trazidas pelas estudantes em outros projetos em que atuam** (escolas em que já fizeram estágios, no caso da Sahrawi; projetos de contação de histórias, no caso da Yida; trabalhos voluntários diversos e o trabalho como monitora em no museu de Minas e Metais de BH, no caso da [estudante 2]) **pode contribuir muito para a nossa formação conjunta** e para o trabalho que desenvolveremos nos próximos meses. Essa **diversidade de saberes** que **não vem somente de mim ou da Mbera**, ocupando esse nosso lugar como professoras na disciplina, acredito eu, **contribuirá para uma formação compartilhada, tanto dos graduandos, quanto minha, quanto da Mbera e dos estudantes imigrantes ou refugiados que serão atendidos nas escolas.**

Diário Yara DPP2 - recorte referente ao relato de 06 de agosto de 2018

Neste trecho, um dos primeiros escritos no diário DPP2, a professora-pesquisadora¹⁰⁰ utiliza palavras como “conjunta”, “compartilhada”, “compartilhar” para predicar o tipo de formação que parece pretender para a DISC2018-2. Nesse sentido, ao descrever essa pretendida formação, ela destaca algumas características como: **diversidade de saberes**, que não advêm somente da professora-pesquisadora ou de Mbera, que atuava na disciplina como monitora; **compartilhamento de experiências de ensino** da área de PLAc por parte da professora-pesquisadora, adicionado do compartilhamento de experiências também trazidas pelos P(P)Gs, advindas de seu trabalho em outros projetos em que atuavam; **levantamento de perguntas e problematizações sobre os contextos de ensino-aprendizagem de português por parte de migrantes ou refugiados/as.**

Com efeito, no campo da formação de profs., o trabalho de equipe e o compartilhamento de experiências entre profs. vem sendo positivamente destacado em diferentes pesquisas (JORDÃO, HALU, 2011; MIRANDA, 2016; CÂNDIDO, 2019; MIRANDA, LOPEZ, 2019, para citar algumas). Também a partir da perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar, esse trabalho colaborativo entre educadores/as e pesquisadores coopera para visibilizar as

¹⁰⁰ Nesta seção, enquanto analiso meu diário como professora da disciplina, tratarei de usar a terceira pessoa para me diferenciar para o/a leitor/a como autora desta tese e como autora do diário, marcando, assim, essas duas posições que ocupo neste momento da análise de registros.

vozes daqueles que estão em ação no campo da prática de ensino, possibilitando que esses saberes, historicamente invisibilizados e marginalizados, passem a ser considerados para a formação dos pares e para informar a elaboração teórica dentro da Linguística Aplicada.

Em outro trecho do diário, a professora-pesquisadora narra as atividades realizadas em sala de aula, em um dos encontros presenciais realizados na universidade:

Recorte 23 - Yara DPP2

Gostei bastante da dinâmica da aula hoje. Sentar em pequenos grupos, inclusive as professoras, para **discutir de forma mais aberta sobre conceitos importantes de nossa formação** (ensino-aprendizagem de línguas; aquisição de línguas; formação de professores, etc.) me pareceu uma boa ideia para **deixar os estudantes menos receosos quanto a dar sua opinião, compartilhar suas concepções quanto a cada uma das afirmações e fazer perguntas. Acredito que esse espaço de diálogo menos vertical e mais horizontal seja importante para uma formação crítica e agentiva desses professores em formação inicial.** Todavia, ainda que estivesse sentada nos grupos com os estudantes, tentando propor **um diálogo horizontal, sei que o meu lugar como professora carrega, em si, uma relação assimétrica de poder em relação aos estudantes. Sei que há peso no que eu digo e que minha presença, de alguma forma, pode modificar seus posicionamentos.** Ainda assim, acredito que **a maneira como me posiciono diante das discussões pode contribuir para minimizar esse efeito, contribuindo para que esses estudantes se sintam também agentes de sua formação e da minha formação, compartilhadores de saberes diferentes dos meus e agentes de novidade na formação proposta pela disciplina. Quero investir nisso, para que o curso se dê assim.**

Diário Yara DPP2 - recorte referente ao relato de 21 de agosto de 2018

Conforme registra em seu diário, a professora dividiu a turma em dois grupos para discutirem algumas afirmativas relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas. Em um dos grupos, eles/elas contaram com a presença da professora e, no outro, com a presença de Mbera para mediação das discussões. As afirmativas apresentadas aos dois grupos eram as seguintes:

- 1. Ser proficiente em uma língua é falar como o nativo daquela língua.*
- 2. Aprende-se uma segunda língua da mesma forma como aprende-se a primeira.*
- 3. Não se deve usar nenhuma outra língua além do português na aula de PLA para não interferir na aprendizagem.*
- 4. Para garantir aprendizagem efetiva, devemos separar os estudantes pela língua que eles falam, sem misturar falantes de línguas diferentes em uma mesma turma.*

5. *O falante nativo é o melhor para ensinar a sua própria língua.*

6. *É preciso escolher um tempo verbal específico que se quer trabalhar por vez e tentar não utilizar outros enquanto aquele não ficar bem fixado.*

7. *Ensinar crianças é mais fácil que ensinar adultos.*

8. *Ensinar português para refugiados é diferente de ensinar português para outros imigrantes. É preciso ser mais sensível.*

9. *Bilíngue é aquele que fala fluentemente e sem interferência entre as duas línguas.*

No recorte 23, a professora-pesquisadora narra o que, na prática, considera uma abordagem de formação que predica como “menos vertical e mais horizontal”. Em sua narrativa, essa abordagem é representada por uma atividade realizada em pequenos grupos para discussão “mais aberta sobre conceitos importantes de *nossa* formação”. O uso do pronome possessivo em primeira pessoa do plural, neste trecho, pode apontar para uma identificação da professora-pesquisadora com os/as PGs na medida que ela considera que, assim como seus alunos da disciplina, ela também é uma professora em formação. A professora-pesquisadora também marca, nesse trecho, as características ressaltadas também no recorte 22, à medida que parece demonstrar, em sua narrativa, uma preocupação em “deixar os estudantes menos receosos quanto a dar sua opinião, compartilhar suas concepções quanto a cada uma das afirmações e fazer perguntas”. Nesse sentido, narra o tipo de trabalho pretendido na DISC2018-2 como sendo, segundo ela, profícuo para “uma formação crítica e agentiva desses professores em formação inicial”.

Contudo, conforme reconhece em seu relato no diário, a professora-pesquisadora também compreende o impacto das relações de poder existentes dentro do discurso: o fato de propor atividades em que os/as estudantes e ela se assentem em grupos para discutir determinados temas relacionados à sua formação pode contribuir para tornar esse processo formativo de professores mais “horizontal”, conforme a professora-pesquisadora a predica, mas não apaga as relações assimétricas existentes entre a “professora” e os/as “alunos/as” dentro de sala, ainda que a maioria desses/as alunos/as já sejam também profs. em outros contextos.

Todavia, ainda que estivesse sentada nos grupos com os estudantes, tentando propor **um diálogo horizontal, sei que o meu lugar como professora carrega, em si, uma relação assimétrica de poder em relação aos estudantes. Sei que há peso no que eu digo e que minha presença, de alguma forma, pode modificar seus posicionamentos.** Ainda assim, acredito que **a maneira como me posiciono diante das discussões pode contribuir para minimizar esse efeito, contribuindo para que esses estudantes se sintam também agentes de sua formação e da minha formação, compartilhadores de saberes diferentes dos meus e agentes de novidade na formação proposta pela disciplina. Quero investir nisso, para que o curso se dê assim.**

Com efeito, acredito que o reconhecimento dessa professora-pesquisadora como estando, também ela, ainda em formação, pode ter contribuído para seu posicionamento como professora na disciplina DISC2018-2, permitindo, inclusive, que ela praticasse um exercício de alteridade ao identificar-se com os estudantes nesse “entrelugar”, entre já serem profs. em outros contextos, mas ainda não terem o título que lhes legitima para essa profissão. É o que interpreto ao analisar este outro trecho do diário DPP2:

Recorte 24 - Yara DPP2

Acredito que isso seja intensificado pelo fato de **eu não ser “professora efetiva” da universidade**, uma **sensação de deslegitimação de meu lugar como professora por ser estagiária** (já que estou realizando meu estágio em docência por meio do “Programa de Incentivo ao Estágio em Docência” da faculdade) [...]

Diário Yara DPP2 - recorte referente ao relato de 29 de outubro de 2018

Nesse sentido, evoco mais uma vez a visão de Bizon (2013) sobre o sentido do termo “cooperar”, pois não seria possível propor uma formação em **cooperação** com esses/as PGs sem conhecê-los/as, sem respeitar suas particularidades e diferenças – e, acrescento, sem identificar-me com eles também em suas inseguranças e angústias quanto ao *ser professor(a)* – a fim de realmente criar condições efetivas de cooperação. Portanto, ao propor cursos de formação de profs., sejam cursos para profs. em formação inicial ou para formação continuada, é preciso reconhecer que aqueles/as que nos acompanham nessa jornada de ensino não são apenas “nossos/as alunos/as”, mas (futuros/as) colegas de profissão, vozes legítimas para contribuir e construir suas próprias formações e também a formação daqueles/as que se propõe nessa tarefa de ensinar-lhes nessa jornada de cooperação.

Outro trecho do diário pareceu-me relevante para esta subseção. Nele, a professora-pesquisadora reflete não somente sobre a formação proposta na DISC2018-2, mas sobre sua própria formação na graduação e na pós-graduação, à medida que narra os acontecimentos de uma de suas aulas na disciplina e se questiona sobre seu posicionamento e as atitudes dos/as PGs na realização das atividades em andamento naquela ocasião.

Recorte 25 - Yara DPP2

Para a minha aula de ontem, havia deixado duas leituras obrigatórias e uma leitura complementar:

- ROJO, R. H. R.. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente – Festschrift para Antonieta Celani*. 1ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013, v. único, p. 163-196.

- KLEIMAN, Angela; TINOCO, Glícia; CENICEROS, Rosana C. Projetos de letramento no Ensino Médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Marcia (Org.). *Múltiplas linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 110-125.

- [Leitura Complementar]: DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

Eu li os artigos e fui marcando algumas questões que eu queria trazer para a discussão. Pensei em fazer uma apresentação em slides e apresentar esses pontos principais aos EPs, **mas, algumas horas antes da aula, fiquei pensando em uma ideia de tornar a aula menos centralizada em mim e mais aberta a eles**. Queria pensar em **uma aula em que os alunos trouxessem suas visões e questões sobre os artigos, e não uma aula em que eu simplesmente retomasse pontos dos artigos a partir da minha própria leitura como professora**. Em minha própria experiência na graduação, lembro-me de que a maioria das aulas tinha essa organização: o professor pede aos alunos que leiam um artigo; o professor traz uma apresentação sobre o artigo; alguns poucos alunos intervêm na explicação do professor; o professor termina a aula e cobra aquela “matéria” em alguma prova posteriormente. Eu me lembro que, muitas vezes, os meus colegas nem mesmo se davam ao trabalho de ler os textos, porque o professor simplesmente o explicaria em sala. Por outro lado, lembro-me de uma disciplina de Sociologia da Educação, que fiz na Faculdade de Educação da UFMG. A professora criou uma organização do curso de forma que, **em todas as aulas, praticamente todos os estudantes tinham que participar das discussões**. Uma parte da turma era responsável por apresentar o texto, como um seminário. Outra parte da turma ficava responsável de trazer perguntas para problematizar o texto e trazer a turma para o debate. **Foi uma das disciplinas mais interessantes que fiz em minha graduação! Não tinha como não participar, porque a professora estava avaliando a participação de cada aluno ou aluna em suas intervenções durante a dinâmica da aula**.

A dinâmica me pareceu similar com o que vivi e ainda tenho vivido nas aulas da pós-graduação, durante meu mestrado e meu doutorado. A diferença é que, em geral, os professores da pós-graduação das disciplinas que fiz não precisavam marcar a participação dos alunos com uma pontuação. Todos parecem ter alguma “segurança”

e desejo de se envolver nos debates que são propostos pelos textos trazidos pelas professoras e professores. Eu não acho, sinceramente, que os estudantes precisam chegar na pós-graduação para começarem a ter algum interesse ou segurança e participar das discussões propostas pelos artigos trazidos por professores e professoras. **Não acho que devemos olhar os estudantes de graduação como menos capazes de desenvolver um raciocínio crítico, uma leitura problematizadora dos artigos que trazemos para leitura. Mas, a forma como geralmente se fazem as aulas na graduação não só parecem demonstrar que professores têm pouca confiança em que seus estudantes possam desenvolver um trabalho crítico e sério sobre os temas trazidos para a sala de aula como, conseqüentemente, acabam legitimando essa ideia por meio da reprodução das mesmas práticas. Falas como “os alunos não leem os textos” se repetem como desculpas para manter um tipo de aula que, na verdade, deixam o estudante de graduação confortavelmente debruçado na condição de quem está apenas para receber conhecimento de alguém que, sendo mestre e doutor, professor concursado, com certeza, sabe mais do que ele. E, por mais que digamos aos estudantes de Letras que eles devem ser professores que visibilizem as vozes de seus estudantes, como seus professores dentro da graduação, muitos falham em mostrar na prática o que se está ensinando em teoria.**

Diário Yara DPP2 - recorte referente ao relato de 24 de setembro de 2018

Nesta narrativa, a professora-pesquisadora pondera sobre a configuração de suas aulas, tendo como base para suas reflexões sua própria formação no período de graduação. Ao se preparar para uma das aulas teóricas da DISC2018-2, ela parece refletir sobre o seu lugar como professora e o lugar dos/as alunos/as dentro de sala e menciona sua tentativa de elaborar uma aula predicada por ela como “menos centralizada” na professora e “mais aberta” aos/às alunos/as. Nesse sentido, a professora-pesquisadora parece buscar visibilizar as interpretações dos/as PGs quanto aos artigos teóricos propostos para a discussão daquela aula: “uma aula em que **os alunos trouxessem suas visões e questões sobre os artigos**, e não uma aula em que eu simplesmente retomasse pontos dos artigos a partir da **minha própria leitura como professora**”.

Em seu relato, a professora-pesquisadora descreve sua experiência formativa durante a graduação em Letras, contrastando, por meio de sua narrativa, dois tipos de aulas: aquelas em que profs. parecem ocupar uma posição centralizadora do saber, na medida que são eles/elas que interpretam a teoria para os/as estudantes e, por outro lado, aquelas em que esses/as últimos/as são convidados/as a compartilhar suas próprias interpretações a respeito da teoria discutida por outros/as pesquisadores/as. Ao narrar esses dois tipos de experiência, a professora-pesquisadora aproxima-se mais dessa segunda forma de constituição formativa pelo modo como predica uma

disciplina de Sociologia da Educação, que ela afirma ter cursado na Faculdade de Educação da UFMG. Enfatizando a ativa participação dos/as alunos/as daquela disciplina em sua narrativa (“em todas as aulas, praticamente todos os estudantes tinham que participar das discussões”), a professora-pesquisadora predica positivamente a mencionada disciplina como tendo sido “uma das **mais interessantes**” que cursou em sua graduação, predicação esta reforçada pelo ponto de exclamação ao final da oração.

Foi uma das disciplinas **mais interessantes** que fiz em minha graduação! Não tinha como não participar, porque a professora estava avaliando a participação de cada aluno ou aluna em suas intervenções durante a dinâmica da aula.

Dando continuidade à sua narrativa, a professora-pesquisadora ainda reflete sobre o tipo de formação que acontece em cursos de graduação comparando-o com as dinâmicas de cursos de pós-graduação. Ao fazê-lo, ela destaca suas experiências vividas ao longo do mestrado e do doutorado e pondera que, nesse segundo contexto, as aulas são também descentralizadas da figura do/a professor/a. A professora-pesquisadora atribui essa “descentralização” não somente ao modo como o/a professor/a organiza as aulas, mas também ao perfil dos/as estudantes de pós-graduação: “Todos parecem ter **alguma ‘segurança’** e **desejo de se envolver nos debates** que são propostos pelos textos trazidos pelas professoras e professores”. Nesse sentido, a professora parece considerar que, ainda quando professores/as proponham uma dinâmica de aula mais “aberta” e dialógica, a falta de “segurança” ou de “desejo” dos/as estudantes em se envolverem nos debates propostos pode influenciar quanto à forma como se dará aquela aula. Desse modo, creio ser possível afirmar, a partir desta análise do trecho do diário da professora-pesquisadora, que a possibilidade de uma disciplina ou aula ter um caráter dialógico e problematizador depende não somente do trabalho do/a professor/a e nem somente do envolvimento dos/as estudantes, mas de uma conjunção entre esses dois fatores.

Finalmente, enquanto reflete sobre a comparação que estabelece entre a didática dos cursos de graduação e de pós-graduação que já cursou, a professora-pesquisadora apresenta sua própria avaliação quanto a didáticas de ensino em cursos de graduação que promovam o apagamento da agência e da voz dos/as estudantes nesse nível de formação acadêmica:

Eu não acho, sinceramente, que os estudantes precisam chegar na pós-graduação para começarem a ter algum interesse ou segurança e participar das discussões propostas pelos artigos trazidos por professores e professoras. **Não acho que devemos olhar os estudantes de graduação como menos capazes de desenvolver um raciocínio crítico, uma leitura problematizadora dos artigos que trazemos para leitura. Mas, a forma como geralmente se fazem as aulas na graduação não só parecem demonstrar que professores têm pouca confiança em que seus estudantes possam desenvolver um trabalho crítico e sério sobre os temas trazidos para a sala de aula como, conseqüentemente, acabam legitimando essa ideia por meio da reprodução das mesmas práticas. Falas como “os alunos não leem os textos” se repetem como desculpas para manter um tipo de aula que, na verdade, deixam o estudante de graduação confortavelmente debruçado na condição de quem está apenas para receber conhecimento de alguém que, sendo mestre e doutor, professor concursado, com certeza, sabe mais do que ele. E, por mais que digamos aos estudantes de Letras que eles devem ser professores que visibilizem as vozes de seus estudantes, como seus professores dentro da graduação, muitos falham em mostrar na prática o que se está ensinando em teoria.**

Em sua reflexão no diário, a professora-pesquisadora advoga por uma formação reflexiva e problematizadora desde o nível da graduação, e não somente a partir da pós-graduação. Em seu discurso, faz duras críticas à noção de que estudantes de graduação não sejam ainda “capazes de **desenvolver um raciocínio crítico**, uma **leitura problematizadora** dos artigos que trazemos para leitura” e atribui comportamentos narrados por ela como “passivos” por parte dos/as estudantes de graduação como sendo consequência também de dinâmicas de aula que posicionam profs. como detentores/as do saber e invisibilizam as vozes e reflexões dos/as graduandos/as. Estes últimos, segundo a professora-pesquisadora, acabam “confortavelmente debruçado[s] na condição de quem está apenas para receber conhecimento de alguém que, sendo mestre e doutor, professor concursado, com certeza, sabe mais do que ele”.

Nesse trecho de seu diário, a professora-pesquisadora sugere uma discrepância entre o que algumas vezes se tem ensinado em teoria e se feito na prática nos cursos de formação de profs. É o que interpreto do trecho a seguir, constituinte do recorte 25.

E, por mais que digamos aos estudantes de Letras que eles devem ser professores que visibilizem as vozes de seus estudantes, como seus professores dentro da graduação, muitos falham em mostrar na prática o que se está ensinando em teoria.

Ainda que pondere e levante críticas sobre a atuação de alguns/mas profs. quanto a sua didática de aula nos cursos de graduação, a professora-pesquisadora reconhece, em sua narrativa, suas próprias contradições à medida que reflete também sobre seu posicionamento dentro de sala naquela mesma aula.

Recorte 26 - Yara DPP2

Destaco também que a dinâmica da aula de hoje **não foi tão fácil para mim**. Ainda que eu seja **crítica quanto a esse lugar central do professor em uma sala na graduação, muitas vezes silenciando o aluno por seu lugar legitimado e hierárquico como autoridade em sala de aula, confesso que a tentativa de me mover dessa posição é desafiadora**. Não é sem motivos que nós, professores, recebemos a fama de gostar de falar. **De fato, ocupar esse lugar de voz em destaque é mesmo bastante confortável para mim**. Na sala, ministrando essa disciplina, estou falando de temas que me interessam profundamente, sobre os quais tenho muitas convicções e pressupostos advindos de minha caminhada como estudante, pesquisadora e professora. **É tentador e quase irresistível falar sobre essas convicções e, a sala de aula, lugar onde tenho 1 hora e 40 minutos nessa posição legitimada de professora, acaba se tornando um lugar muito apropriado para fazê-lo**. Mas, não creio que deva ser essa a forma de contribuir para professores em formação, de possibilitar um espaço para uma formação de professores críticos, autônomos, dispostos ao diálogo, que saibam trabalhar de forma conjunta com outros agentes da educação, incluindo seus próprios alunos. Então, vejo-me na obrigação de visibilizar suas vozes à medida que me calo em momentos estratégicos da aula para ouvi-los. Não que eu tenha certeza quanto a quais sejam esses momentos estratégicos... Tampouco acredito que terei sempre a possibilidade de fazer uma aula como essa de ontem, mas, acredito que essa reflexão contínua é fundamental para ser a formadora e educadora que me proponho a ser a partir das experiências que me constroem até aqui. Ainda assim, sei que **estou ainda em formação, formada também por meus alunos e alunas, e também não quero perder isso de vista**.

Diário Yara DPP2 - recorte referente ao relato de 08 de agosto de 2018

A professora-pesquisadora narra a experiência daquela aula como não tendo sido “fácil”. A meu ver, existe uma angústia, uma inquietação da professora quanto a seu lugar, quanto ao seu dizer e à visibilização das vozes e experiências dos/as outros/as também profs. em sala de aula. Ela parece ecoar um incisivo discurso dentro do campo de formação de profs., provavelmente relacionado à perspectiva sócio-construtivista, fundamentada a partir das obras do psicólogo Lev Vygotsky, e às obras do filósofo educador Paulo Freire, que problematizavam a centralização do conhecimento no indivíduo e, dentro da

Educação, a centralização do/a professor/a como detentor/a do conhecimento dentro da sala de aula (BOIKO, ZAMBERLAN, 2001; PIN *et alli*, 2016). Nessas perspectivas, o/a professor/a passa de uma posição de *detentor/a do saber* para *mediador/a da aprendizagem*.

Contudo, ainda que concorde com a noção de que os/as profs. não devam ocupar uma posição centralizadora do saber dentro da sala de aula, questiono se, ao buscarem se desvencilhar desse lugar, alguns não acabem por sentirem-se na obrigação de se silenciarem completamente, apagando, assim, sua possibilidade de agência dentro do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula como educadores/as. Nesse sentido, acredito ser importante a reflexão da professora-pesquisadora quanto a visibilizar as vozes de seus/suas alunos/as, mas me pergunto se a repetição constante em seu diário quanto a visibilizar essas vozes não estaria também relacionada a um sentimento parecido à “culpa” quando também ela *diz* sobre o que compreende dos processos de ensino-aprendizagem no contexto de PLAc. É o que interpreto quando a professora-pesquisadora predica a visibilização das vozes dos PGs como **obrigação**: “vejo-me na **obrigação de visibilizar suas vozes** à medida que **me calo** em momentos estratégicos da aula para ouvi-los”.

Com efeito, a meu ver, faz-se importante uma busca de que todos os/as envolvidos/as em processos de ensino-aprendizagem tenham suas vozes visibilizadas ao longo desses processos. Nessa direção, acredito que a perspectiva da **ecologia dos saberes**, conforme apresentada por Sousa Santos (2007) possa nos auxiliar nesta discussão. O autor apresenta a ecologia dos saberes como uma contra-epistemologia que somente pode avançar tendo como base dois fatores fundamentais: o primeiro consistiria

nas novas emergências políticas de povos do outro lado da linha [abissal] como parceiros da resistência ao capitalismo global: globalização contra-hegemônica. Em termos geopolíticos, trata-se de sociedades periféricas do sistema-mundo moderno onde a crença na ciência moderna é mais tênue, onde é mais visível a vinculação da ciência moderna aos desígnios da dominação colonial e imperial, onde conhecimentos não-científicos e não-ocidentais prevalecem nas práticas cotidianas das populações.

(SOUSA SANTOS, 2007, p. 86-87)

O segundo fator, por sua vez, teria como base

uma proliferação sem precedentes de alternativas, as quais porém não podem ser agrupadas sob a alçada de uma única alternativa global, visto que globalização contra-hegemônica se destaca pela ausência de uma alternativa no singular.

(SOUSA SANTOS, *ibidem*, p. 87)

Portanto, a ecologia dos saberes compreende uma busca por “dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo” (*ibidem*, *loc. cit.*), o que, no contexto de nossa discussão, a meu ver, significa que a visibilização das vozes dos/as PGs não deve culminar no apagamento das contribuições que poderão advir da voz do/a professor/a formador/a. O reconhecimento, porém, da existência do “pensamento abissal”, conforme argumenta Sousa Santos (2007), é condição indispensável para que se comece a pensar para além dele. Esse reconhecimento, no contexto de formação de professores, para mim, se dá quando o/a professor/a-formador/a admite que também ele/ela está em processo de formação, essa formação docente que se desenvolve constantemente, pois será sempre incompleta, em constante devir. No recorte 26, acredito que esse reconhecimento se expressa na narrativa da professora-pesquisadora, principalmente no trecho que copio a seguir:

Tampouco acredito que terei sempre a possibilidade de fazer uma aula como essa de ontem, mas, acredito que essa reflexão contínua é fundamental para ser a formadora e educadora que **me proponho a ser** a partir das **experiências que me constroem até aqui**. Ainda assim, **sei que estou ainda em formação, formada também por meus alunos e alunas**, e também não quero perder isso de vista.

Essas ponderações da professora-pesquisadora podem ser também observadas em sua narrativa a respeito de outra aula. No recorte 27, apresento um trecho de seu diário no qual ela narra sua decisão de alterar uma das avaliações propostas, tendo como base a experiência em seu diálogo com os/as PGs no dia de apresentação daquela atividade avaliativa.

Recorte 27 - Yara DPP2

A primeira situação que gostaria de narrar aqui se refere à avaliação 2 proposta para a disciplina. Nas primeiras semanas de aula, propus 4 avaliações para o curso. **A princípio, os alunos não apresentaram nenhuma objeção às minhas sugestões.** As propostas de avaliação eram as seguintes:

AVALIAÇÕES

Os 100 pontos da disciplina serão distribuídos para as seguintes avaliações:

- **Diário Reflexivo por atendimento - 3 pontos cada:** a cada atendimento, o/a estudante escreverá seu diário reflexivo conforme as orientações da professora. O diário será enviado por e-mail (praticaspla@gmail.com) no prazo máximo de uma semana após nosso encontro presencial na universidade. Ou seja, toda segunda-feira será o prazo final para entrega do diário reflexivo referente ao atendimento da semana anterior. Como serão 20 atendimentos, cada estudante fará, até o final do curso, 20 relatos em seu diário.
- **Unidade didática (primeira, apresentação e segunda versão) - 20 pontos:** em data a ser estabelecida, cada estudante terá de apresentar uma unidade didática que utilizará em seus atendimentos. Deve ser uma unidade que dure entre dois e quatro atendimentos, para que seja uma proposta que tenha início, meio e fim na aprendizagem de seu aluno/sua aluna. Em data estabelecida, o estudante terá 15 minutos para apresentar sua unidade e os colegas poderão fazer sugestões para aprimorá-la. A partir dessas sugestões, o graduando terá a oportunidade de propor uma segunda versão de sua unidade didática, que também será avaliada.
- **Apresentação final sobre a experiência prática na disciplina - 10 pontos:** os/as estudantes farão uma apresentação de 10 minutos apresentando, brevemente, um relato sobre sua experiência e suas conclusões sobre a disciplina, relacionando a teoria e a prática.
- **Entrega de auto avaliação final - 10 pontos:** ao final do curso, o/a estudante receberá instruções para escrever uma auto avaliação sobre a disciplina, as práticas e o curso. O trabalho será enviado por e-mail (praticaspla@gmail.com)

Na data prevista para apresentação da primeira versão de uma “Unidade Didática” elaborada e proposta pelos alunos, no dia 1º de outubro de 2018, algumas alunas enviaram as unidades e trouxeram suas propostas para apresentação: [estudante 3], [estudante 4], Sahrawi e Yida. **Percebi, porém, que algumas delas, como a Yida, pareciam um tanto confusas quanto ao que deveriam apresentar.** Então, ao início da aula, enquanto me preparava para abrir os arquivos para apresentação, **Mbera pediu a palavra e comentou que não sabia exatamente o que deveria apresentar.** [...] **Ela disse que não tinha uma unidade didática “fechada”, porque não era dessa forma que vinha trabalhando no atendimento às suas alunas,** duas irmãs sírias de 6 e 9 anos, se não me engano. Ela disse que a cada aula ia observando o que funcionava ou não, observava o envolvimento das alunas nas atividades e se decidia sobre que materiais utilizaria na semana seguinte. Assim, ela não produzia unidades didáticas para as aulas, mas, planos de aula com atividades.

Considerando a fala da Mbera, **parei para pensar que, talvez, ao propor aquela atividade, eu estivesse considerando apenas a minha forma de dar aula.** Desde que fizemos modificações quanto ao material didático usado no PEC-G quando eu trabalhava no projeto, em que mudamos o uso do livro “Terra Brasil” para o uso de materiais didáticos em forma de unidades didáticas desenvolvidas pelas professoras de forma conjunta, vinha sempre trabalhando minhas aulas, tanto no PEC-G quanto em outros contextos – como a graduação, as minhas aulas particulares, as aulas com a minha aluna síria do projeto do Núcleo de Línguas Estrangeiras, etc. – a partir de unidades didáticas que eu desenvolvia para cada contexto de aula e a cada aula ou “módulo”, por assim dizer, já que algumas unidades didáticas duravam mais que uma ou duas aulas. **Então, parei para pensar ali mesmo durante aquela aula que talvez eu não estivesse considerando a quantidade de possibilidades existentes para um professor desenvolver sua aula. Considerando essa rápida reflexão advinda da fala da Mbera, perguntei a cada um dos meus alunos de que formas eles costumavam dar aulas, se tinham um material específico, se desenvolviam seus próprios materiais, se utilizavam livros didáticos, etc.** (me referia tanto aos atendimentos como em outros contextos em que eles já dão aulas, como em outros contextos em que ensinam, já que pelo menos 4 dos meus 6 alunos já dão aula em outros contextos, ensinando outras línguas adicionais, como inglês, italiano, espanhol e francês).

Foi muito interessante observar que cada um deles disse um modo diferente de preparação de suas aulas. Mbera compartilhou que organizava sua aula a cada semana de acordo com a participação das alunas e o sucesso ou não de uma ou outra determinada abordagem que ela usava na aula anterior. [estudante 5] disse que, em suas aulas de francês, normalmente trabalha com um livro didático adotado pelo curso onde leciona. [Estudante 3] disse que ensinava italiano para crianças e adolescentes e que buscava usar jogos e atividades mais dinâmicas em suas aulas. Não me lembro exatamente o que Yida disse. Sahrawi e [estudante 4] disseram que

não são professoras atuantes ainda, que dão aulas apenas no contexto de práticas de nossa disciplina e narraram um pouco de seu trabalho nos atendimentos.

Quando os alunos acabaram de falar, pensei que abrir as possibilidades da avaliação 2 poderia ser mais produtivo que fechar apenas na possibilidade de os alunos apresentarem uma unidade didática. Comuniquei essa reflexão aos alunos e conversei com eles sobre adiar aquela avaliação e ampliar as possibilidades de apresentação: eles poderiam apresentar uma unidade didática, um plano de aula, um projeto de letramento, uma sequência didática ou outras possibilidades dentro do que haviam comentado quanto à forma como preparam suas aulas. Combinei com eles que, aqueles que já haviam preparado suas apresentações e quisessem mantê-la, poderiam fazê-lo sem nenhum prejuízo. **Todos concordaram e remarquei a data para a avaliação.**

Diário Yara DPP2 - recorte referente ao relato de 29 de outubro de 2018

Em diferentes momentos de sua narrativa ao longo do diário DPP2, a professora-pesquisadora sinaliza o desejo de construir um curso que visibilize também as perspectivas dos/as PGs sobre a formação de profs. para o ensino de PLAc naquele contexto. Contudo, por meio da narrativa apresentada no recorte 27, acredito ser possível notar que apenas o desejo da professora-formadora não é suficiente para garantir esse tipo de formação. Como já discuti nesta tese, compreendo que pessoas são seres que interpretam e, sendo os sujeitos homogêneos e não estáticos, a forma como interpretam os processos formativos aos quais se propõem não pode ser totalizada. Como destaca a professora-pesquisadora em sua narrativa, ao início do curso, nenhuma objeção foi levantada quanto às propostas avaliativas que ela havia definido para a DISC2018-2. Porém, com o desenrolar das aulas e das práticas em PLAc empreendidas pelos/as participantes da disciplina, a avaliação 2 solicitada pela professora-pesquisadora acabou por confundir os estudantes.

Como interpreto a partir da narrativa da professora-pesquisadora nesse trecho de seu diário, a falta de compreensão dos/as P(P)Gs quanto à proposta de atividade consiste no fato de que os/as envolvidos/as – professora pesquisadora e P(P)Gs – têm compreensões diferentes quanto ao modo de elaboração de uma aula. A professora-pesquisadora, como destaca em seu diário, pondera que, ao propor aquela atividade avaliativa, partiu do pressuposto de que todos/as os/as P(P)Gs enxergassem a preparação de uma aula de uma mesma forma, isto é, na elaboração de uma unidade didática temática que seria preparada com base nas necessidades dos/as estudantes migrantes ou refugiados/as e que embasariam cada aula do/a professor/a. Contudo, quando abriu espaço para o questionamento de Mbera, também

estudante de pós-graduação e professora, a professora-pesquisadora pôde observar as diferenças entre os tipos de abordagens de ensino utilizadas pelos/as P(P)Gs em suas aulas. Nessa direção, a professora-pesquisadora faz a seguinte reflexão:

Então, parei para pensar ali mesmo durante aquela aula que **talvez eu não estivesse considerando a quantidade de possibilidades existentes para um professor desenvolver sua aula**. Considerando essa rápida reflexão advinda da fala da Mbera, **perguntei a cada um dos meus alunos de que formas eles costumavam dar aulas**, se tinham um material específico, se desenvolviam seus próprios materiais, se utilizavam livros didáticos, etc.

Acredito que a forma como a professora lidou com as diferenças apresentadas naquela ocasião narrada no recorte 27 aponta para uma atitude consoante com as perspectivas da **interculturalidade** e da **Linguística Aplicada Indisciplinar** na medida que as diferenças entre as experiências daqueles/as profs. envolvidos/as na situação narrada são trazidas da margem para o centro de discussão. Assim, abre-se a possibilidade de um compartilhamento de saberes não apenas legitimados pela academia na figura da professora-pesquisadora, mas também dos saberes advindos da práxis dos/as PGs, vivenciadas no seu fazer docente para além da universidade, nos diferentes contextos em que já atuam, mesmo a maioria deles ainda não tendo concluído seu curso de formação.

Essa atitude é corroborada pela decisão da professora-pesquisadora de, considerando os apontamentos dos/as P(P)Gs, modificar a avaliação proposta inicialmente ao invés de, por exemplo, penalizar os/as graduandos/as que tivessem trazido trabalhos diferentes da proposição inicial. Nesse sentido, acredito que a forma como a professora-pesquisadora agiu não só visibilizou as vozes dos/as graduandos/as, abrindo espaço para outras perspectivas e saberes diferentes, como também destacou o papel agentivo dessa formadora de profs. no contexto narrado. E esta situação, em minha visão, destaca que ainda em uma proposta de ensino na qual se busque uma *horizontalidade* para construção cooperativa de saberes, não se pode negar os posicionamentos que profs. geralmente adotam dentro da sala de aula e as relações de poder do seu discurso em relação a seus alunos/as, poder legitimado, por exemplo, pelo sistema de notas. Afinal, caberia à professora-pesquisadora a decisão de aceitar

ou não o posicionamento de seus/suas alunos/as naquele contexto, o que teria impactos, a meu ver, na visão desses/as estudantes quanto a se posicionarem ou não futuramente no contexto daquela disciplina. Nessa direção, em consonância com minha interpretação das narrativas da professora-pesquisadora em seu diário, saliento a importância de que cursos e disciplinas de formação de profs. não só apresentem **teorias** sobre a **visibilização das vozes dos estudantes** aos quais ensinarão futuramente, mas proponham, na **prática** de formação de profs., espaços para que estes/as **reflitam sobre sua própria formação, posicionando-se ao longo de sua constituição como (futuros/as) docentes.**

À título de finalização desta seção, apresento um último recorte do diário da professora-pesquisadora, em que ela reflete sobre a atitude de haver mudado o tipo de avaliação com base nos apontamentos dos/as PGs.

Recorte 28 - Yara DPP2

Assim como também comentei com os estudantes, trabalhar dessa forma parece um pouco **desconfortável a princípio**. Um primeiro sentimento é de **“perda de controle” ou de “desorganização”**. Você tem um plano traçado e bem organizado e, de repente, se vê impelido a modificar aquele primeiro plano. **Isso demanda tempo, paciência e disposição do professor. Manter a avaliação como estava proposta anteriormente seria mais confortável, a meu ver.** Os alunos apresentariam na data prevista, eu daria as notas e continuaríamos o nosso cronograma. Mas, **reconsiderar a avaliação proposta a princípio exigiu mais de mim.** Em primeiro lugar, **um certo desconforto diante dos alunos, uma sensação de “descontrole” e de que os alunos poderiam interpretar minha mudança de planos como desorganização ou despreparo.** Acredito que isso seja intensificado pelo fato de **eu não ser “professora efetiva” da universidade, uma sensação de deslegitimação de meu lugar como professora por ser estagiária** (já que estou realizando meu estágio em docência por meio do “Programa de Incentivo ao Estágio em Docência” da faculdade) sendo intensificado por **uma possível ideia de despreparo, o que, a princípio, deixou-me bastante desconfortável.** Será que os alunos veriam minha atitude de considerar mudar a forma de avaliação no meio do percurso da disciplina como “despreparo” de minha parte ou “insegurança” como professora por ser estagiária? Inclusive, ao optar por, mesmo assim, fazer a alteração da proposta de avaliação, **lembro-me do quanto frisei o fato de estar fazendo aquilo por haver me proposto a realizar aquela disciplina como uma formação colaborativa, em que todos estaríamos contribuindo para a formação uns dos outros, inclusive eles estariam contribuindo para a minha própria formação. Nesse sentido, é curioso pensar por que me causa desconforto o fato de eles interpretarem minha ação como “despreparo” se, ao longo da disciplina, tenho justamente defendido que estamos TODOS em formação. Ora, se eu também estou em formação, qual seria o problema de “confessar” esse “despreparo” diante de uma situação, caso isso ocorresse? De alguma forma, parece que, ainda que em meu discurso eu venha afirmando que estamos todos em formação, algo ainda me resta de um discurso que me diz que o professor deve “manter o controle da situação”, deve “saber tudo” e não pode parecer “despreparado” diante de seus alunos em nenhum momento... O que, de fato, não me parece possível...**

Diário Yara DPP2 - recorte referente ao relato de 29 de outubro de 2018

No recorte 28, observo uma problematização da professora-pesquisadora quanto a seu discurso e prática, quanto às suas próprias angústias e inseguranças ao se propor uma abordagem de ensino que ela veio predicando como “horizontal” e “conjunta” ao longo de sua narrativa no diário DPP2. A professora-pesquisadora pondera que, ainda defendendo uma abordagem dialógica, que considere a diversidade de saberes trazidas dos/as PGs, sente, ao vivenciar esse tipo de formação de profs. na prática, as tensões quanto a seu próprio posicionamento como professora naquele contexto. Nesse sentido, predica como “desconfortável” o lugar em que se posiciona ao reconsiderar sua proposta de avaliação a partir das perspectivas dos/as P(P)Gs e atribui esse desconforto a “algo que ainda [lhe] resta de um discurso que [lhe] diz que o professor deve ‘manter o controle da situação’, deve ‘saber tudo’ e não pode parecer ‘despreparado’ diante de seus alunos em nenhum momento”. Assim, em sua narrativa, a professora deixa transparecer um conflito provavelmente enfrentado por outros/as profs., de que têm de visibilizar as vozes de seus/suas alunos/as e de que admitir suas ignorâncias e “não-saberes” possa significar a deslegitimação de seu lugar como professor.

Nesse sentido, mais uma vez, retomo a noção de ecologia de saberes proposta por Sousa Santos (2007), que parece-me contribuir para certo alívio de profs. quanto à sua angústia por seu “não-saber”. Como salienta o pesquisador, na perspectiva da ecologia de saberes, conhecimentos e ignorâncias se cruzam na medida que não existe nem uma unidade de conhecimento, nem uma unidade de ignorância. Como sinaliza o autor,

As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento. Dada essa interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento e em última instância a ignorância de outros. Desse modo, na ecologia dos saberes, a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser o resultado do esquecimento ou da desaprendizagem implícito num processo de aprendizagem recíproca (SOUSA SANTOS, 2007, p. 87).

Portanto, concluo esta subseção advogando por uma formação docente que tenha em suas bases a **interculturalidade** na perspectiva de Maher (2007) e a **ecologia de saberes** segundo orientada por Sousa Santos (2007). Acredito que, sobre essas bases, conforme vim discutindo por meio das análises das narrativas apresentadas neste capítulo, é mais possível a constituição de

disciplinas e cursos de formação docente coerentes com uma abordagem indisciplinar da Linguística Aplicada. Nessa perspectiva, acredito ser possível uma formação de profs. que lhes permita não só absorver teorias criadas por outros/as pesquisadores/as, mas construir, por meio de suas práticas, uma formação que considere também suas vozes e saberes. Uma formação que busque visibilizar as vozes dos/as profs. desde o início de sua constituição como docentes – ou seja, já na graduação – contribuirá para que estes/as se vejam, futuramente, não apenas como implementadores/as de políticas de planejamento decididas por outros/as, mas seguros/as para exercer agência ativa na elaboração de projetos educacionais mais consoantes à sua realidade de trabalho em sala de aula (MONTE MÓR, 2013).

Na mesma direção, uma visão de **educação linguística ampliada**, conforme defendida por Cavalcanti (2011, 2013), a meu ver, também parece afinada com o tipo de contexto vivenciado pelos/as P(P)Gs em suas práticas em PLAc, contexto esse cada vez mais comum em escolas brasileiras. Com base nas análises das narrativas empreendidas nesta tese, acredito, em consonância com Cavalcanti (*ibidem*), que os cursos e disciplinas de formação de profs. precisam considerar este mundo diaspórico no qual estamos inseridos/as, marcado pelos movimentos migratórios, pela mobilidade social em constante emergência e por crescentes demandas educacionais que exigem dos/as professores/as uma formação que os/as auxilie na busca por se posicionarem diante do mundo de forma responsável, cidadã, ética, crítica, sensível à diversidade e com uma visão plural de cultura, de sociedade e de linguística. Advogo que este/a professor/a precisa admitir suas angústias, suas incertezas, seus conhecimentos e suas ignorâncias na medida que compreende que está e estará constantemente se formando, seja durante sua graduação, seja em estudos de pós-graduação, seja em sua atuação dentro da sala de aula, seja nos mais múltiplos contextos em que se constitui, constitui os/as outros/as e é constituído por eles/elas.

De fato, como vimos analisando nas narrativas desta professora-pesquisadora e das P(P)Gs, uma formação docente, por mais aprofundada que possa ser, nunca será completa. Seres humanos são heterogêneos, mutáveis e vivem em um mundo em constante transformação, como já discutimos neste trabalho. Portanto, mais que uma lista de conteúdos ou uma aprimoração quanto a questões técnicas de sua área de atuação, profs. de PLAc e de PLA realmente comprometidos/as com seu papel educador precisam estar,

sintonizado[s] com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos seja em relação aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou de rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas como as construções identitárias nas salas de aula. Ou seja, as exigências seriam para uma formação complexa que focalizasse a educação linguística de modo sócio-histórico e culturalmente situado, que focalizasse também as relações intrínsecas e extrínsecas da língua estrangeira e da língua 1 do professor em formação (CAVALCANTI, 2011 *apud* CAVALCANTI, 2013, p. 212).

Tendo finalizado minhas considerações relativas a esta subseção, passo, a seguir, à subseção final de análise desta tese, na qual focalizo os questionários de autoavaliação preenchidos de forma online pelas P(P)Gs ao final da disciplina DISC2018-2.

3.2.2 Um último olhar sobre a disciplina DISC2018-2 a partir da autoavaliação de Yida, Sahrawi e Mbera

Nesta subseção final de análise, apresento algumas informações obtidas a partir de outra atividade avaliativa realizada pelos/as PGs ao final da disciplina: um questionário autoavaliativo sobre o trabalho desenvolvido no decorrer da DISC2018-2. É importante ressaltar que os questionários não eram anônimos e a sua realização contou como tarefa avaliativa para os/as graduandos/as. Ainda assim, como esclareci em sala e também na apresentação do documento, as respostas não seriam avaliadas, isto é, apenas o fato de o/a PG preencher o questionário lhe garantia a nota total atribuída à tarefa, como é possível ler no texto inicial presente no material enviado aos/às PGs por e-mail.

Recorte 29 - Apresentação do Questionário Avaliativo da Disciplina DISC2018-2

Querida aluna. Querido aluno.

Este é um questionário de auto avaliação sobre o seu desenvolvimento das práticas e da disciplina ao longo do semestre. É também um espaço para que você possa avaliar a disciplina, as avaliações e a metodologia do curso. Por favor, seja bastante sincera(o) e transparente em suas respostas. A fim de que você possa ter liberdade para fazer suas considerações, as respostas não serão avaliadas. Ou seja,

apenas com o preenchimento do questionário, você já terá a nota da avaliação, que não será alterada de acordo com as suas respostas.

O objetivo do questionário é propor mais um espaço para reflexão sobre a formação que viemos desenvolvendo e, além disso, uma oportunidade de que você também possa contribuir com a minha formação como formadora de professores e com as próximas "edições" da disciplina, que continuará sendo oferecida uma vez por ano.

Então, bom trabalho e, em caso de dúvidas, você pode entrar em contato comigo por meio de nosso e-mail: [e-mail]
Abraços!

O único motivo pelo qual optei por colocar nota nessa atividade foi o fato de ela ser a última do semestre, com data para entrega posterior ao nosso último encontro presencial, o que poderia desmotivar os/as graduandos/as a preenchê-lo caso não recebessem nota por ela. Considerava essa atividade importante para o tipo de curso que havia proposto, profundamente baseado em uma abordagem reflexiva para a formação de profs. pesquisadores/as sobre suas próprias práticas.

Nesta subseção, a partir de minha análise das respostas das P(P)Gs ao questionário, busquei entendimentos sobre a avaliação das participantes tanto sobre seu próprio envolvimento na DISC2018-2, quanto sobre sua visão geral final a respeito do trabalho realizado ao longo do semestre. O questionário contou com perguntas de múltipla escolha, nas quais as estudantes avaliaram alguns aspectos da disciplina de forma quantitativa, seguidas de perguntas que buscaram uma justificativa das P(P)Gs sobre a nota com a qual avaliaram cada um daqueles aspectos. Todas as perguntas do questionário constam no apêndice 5 desta tese (p. 274).

Para esta análise, selecionei algumas perguntas em cujas respostas as participantes trouxeram narrativas a respeito de sua experiência na disciplina, relatos que poderão também contribuir para apontar alguns subsídios para disciplinas e cursos que pretendam formar profs. para o ensino de PLAc a estudantes migrantes ou refugiados/as do ensino básico brasileiro.

O primeiro aspecto avaliado no questionário foi o envolvimento das P(P)Gs com os textos teóricos lidos para a disciplina, conforme transcrito a seguir:

Recorte 30 - Questionário de autoavaliação DISC2018-2

1. Com uma nota de 0 a 10, conforme a legenda abaixo, como você avalia seu envolvimento na parte TEÓRICA da disciplina (40h/aula - participação nas aulas, leitura dos artigos, etc.)? * 0 = péssimo / 10 = excelente	
Yida	7
Sahrawi	8
Mbera	8

1.1. No espaço a seguir, explique detalhadamente sua avaliação. *	
Yida	Eu considero que me envolvi com as aulas mas não consegui aprofundar nos textos teóricos .
Sahrawi	Avalio com a nota oito porque não li todos os textos propostos, mas a maior parte . As leituras foram fundamentais para auxiliar no conhecimento das temáticas dos contextos migratório e refúgio e suas implicações no aprendizado da língua de acolhimento .
Mbera	Não li todos os textos com o devido cuidado .

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários preenchidos pelas participantes.

As respostas das P(P)Gs indicam uma dificuldade em acompanhar as leituras propostas ao longo do semestre. Ainda assim, as participantes destacam o fato de terem se envolvido com as aulas (como enfatiza Yida) e de terem lido “a maior parte” dos textos (como destaca Sahrawi). Mbera, por exemplo, talvez tenha lido todos os textos propostos para a disciplina, mas julga não tê-los lido “com o devido cuidado”, o que, em minha interpretação, demonstra uma valorização desses textos que mereciam essa leitura com esse “devido cuidado”. Sahrawi aponta, ainda, que “As leituras foram **fundamentais para auxiliar no conhecimento das temáticas dos contextos migratório e refúgio e suas implicações no aprendizado da língua de acolhimento**”.

Quando questionadas sobre sua autoavaliação quanto às práticas em PLAc realizadas durante a disciplina, as P(P)Gs responderam o seguinte:

Recorte 31 - Questionário de autoavaliação DISC2018-2

2. Com uma nota de 0 a 10, conforme a legenda abaixo, como você avalia seu envolvimento na parte PRÁTICA da disciplina (20h/aula - preparação das aulas, realização dos atendimentos, escrita dos diários, interação com os comentários da professora ao longo do diário, etc.)? * 0 = péssimo / 10 = excelente	
Yida	8
Sahrawi	8
Mbera	9

2.1. No espaço a seguir, explique detalhadamente sua avaliação. *	
Yida	Na parte prática considero que meu envolvimento foi contundente , preparei as aulas, não houve faltas, mas não consegui deixar o diário em dia.
Sahrawi	Dediquei-me o quanto foi possível para elaborar as aulas, pensando no perfil da turma como um todo focando nas necessidades da aluna imigrante. Quanto aos comentários da professora, foram de grande valia para que eu refletisse melhor sobre os meus pontos de vista, principalmente sobre as impressões e expectativas na avaliação da aluna feitas por mim. A nota no meu entendimento é oito, porque não cumpri o prazo recomendado pela professora da disciplina para enviar os diários reflexivos. Outro motivo é que, como foi uma primeira experiência, não foi perfeita, mas foi muito proveitosa para a minha aprendizagem no semestre.
Mbera	Não escrevi o diário do último atendimento.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários preenchidos pelas participantes.

Ao se avaliarem quanto ao seu envolvimento nas práticas de ensino, as P(P)Gs parecem ter se penalizado principalmente por atrasos de escrita no diário, o que aparece na narrativa das três participantes. Nesse sentido, acredito que o diário exerceu um impacto importante quanto à visão das três sobre sua participação na prática em PLAc, provavelmente também sob influência de a escrita deste ter sido uma atividade avaliativa que valeu nota. Confesso que, ao propor a atividade com os diários, hesitei em atribuir-lhe nota, porque queria que fosse um recurso para os/as participantes da disciplina, um espaço para que pudessem dialogar comigo, a professora-pesquisadora. Contudo, devido a outras experiências, inclusive enquanto monitora da disciplina DISC2018-1, tive receio de que os/as graduandos/as deixassem o diário de lado caso ele não fosse avaliado com nota. O modo que encontrei para minimizar o peso

“avaliativo” do diário foi atribuir-lhe nota menor, três pontos por registro, que resultariam em 30 pontos totais dos 100 da disciplina.

Logo, o fato de as P(P)Gs terem se sentido na obrigação de “diminuir” a sua nota nessa autoavaliação por atrasos ou pela falta da entrega do diário, por um lado, demonstra a importância que atribuíram a ele, mas, por outro, pode também apontar que elas o interpretaram mais como avaliação, em alguns momentos, do que como um espaço para o diálogo e um recurso a mais para sua formação e aproveitamento da disciplina.

Também me pareceu significativo que, ao se avaliar quanto às práticas de ensino em PLAc, Sahrawi tenha enfatizado a importância dos comentários da professora-pesquisadora em seu diário, predicando-o como sendo de “grande valia” para suas reflexões quanto a suas impressões e expectativas acerca de sua aluna migrante. Por fim, destacaria um trecho da narrativa de Sahrawi, que justifica não ter se atribuído uma nota total para seu envolvimento nas práticas porque **“foi uma primeira experiência, não foi perfeita, mas foi muito proveitosa para a minha aprendizagem no semestre”**.

Nesse sentido, é interessante observar a idealização que temos como profs., desde a graduação, quanto às nossas aulas com o passar do tempo. De fato, a experiência em sala de aula, como também relatado nos diários, pode contribuir para uma maior segurança do/a professor/a quanto à sua formação e experiência de trabalho. Contudo, ao dizer que a sua “primeira experiência não foi perfeita”, Sahrawi parece pressupor que existe uma aula perfeita, que provavelmente acontecerá quando ela tiver mais experiência no ensino de PLAc. Todavia, como posso atestar depois de mais de dez anos como professora de PLA e PLAc, essa perfeição não passa de uma ilusão que, se levada ao extremo, poderá contribuir para a frustração do/a professor/a quanto a sua prática docente.

Quando avaliaram o papel dos textos lidos ao longo da disciplina e das aulas teóricas para sua formação e para as práticas em PLAc realizadas nas escolas, as participantes responderam o seguinte:

Recorte 32 - Questionário de autoavaliação DISC2018-2

3. Você considera que as aulas teóricas e as referências bibliográficas lidas ao longo da disciplina contribuíram para a sua formação e para a realização das práticas em PLA propostas? *	
Yida	<input type="checkbox"/> Sim, muito. <input checked="" type="checkbox"/> Sim, de certa forma. <input type="checkbox"/> Não contribuíram muito. <input type="checkbox"/> Não tiveram nenhuma contribuição.
Sahrawi	<input checked="" type="checkbox"/> Sim, muito. <input type="checkbox"/> Sim, de certa forma. <input type="checkbox"/> Não contribuíram muito. <input type="checkbox"/> Não tiveram nenhuma contribuição.
Mbera	<input type="checkbox"/> Sim, muito. <input checked="" type="checkbox"/> Sim, de certa forma. <input type="checkbox"/> Não contribuíram muito. <input type="checkbox"/> Não tiveram nenhuma contribuição.

3.1. Comente a sua resposta ao item 3 (se contribuiu muito, de que forma contribuiu? Se não contribuiu, por que não contribuiu? ...) *	
Yida	Só não respondi muito por causa do não aprofundamento de minha parte . Eu poderia ter aproveitado muito mais a teoria, no entanto, do que consegui absorver foi de grande contribuição, principalmente com o reforço das discussões na turma .
Sahrawi	Trouxe um novo olhar para mim sobre as questões do estrangeiro . Por exemplo, a interculturalidade, a forma como enxergar e lidar com o estrangeiro/a, principalmente em suas demandas linguísticas e o respeito individualizado de sua cultura.
Mbera	As discussões poderiam ter sido mais bem aproveitadas se eu tivesse lido os textos iniciais com mais carinho .

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários preenchidos pelas participantes.

Em sua avaliação quanto aos textos das disciplinas e aos encontros teóricos, as P(P)Gs Yida e Mbera mais uma vez focam sua avaliação no fato de não terem conseguido ler alguns dos textos ou de não os terem lido com mais afinco, ou “com mais carinho”, nas palavras de Mbera. Yida, contudo, predica a parte teórica da disciplina como sendo “de grande contribuição” e destaca “o reforço das discussões na turma” como tendo sido “principalmente” relevantes para essas contribuições teóricas. Sahrawi, por sua vez, utiliza-se de uma metáfora para dizer que os textos e as aulas teóricas lhe trouxeram novidades para sua formação à medida que trouxeram “um novo olhar [...] sobre as questões do estrangeiro”, destacando temas como a interculturalidade,

demandas linguísticas e respeito às diferenças (“respeito individualizado de sua cultura”).

É importante lembrar que a maioria dos textos teóricos que propus para a disciplina foi escolhida a partir das demandas que os P(P)Gs traziam para as aulas e para os diários reflexivos, por meio de suas narrativas e dúvidas a respeito do que acontecia nas escolas em suas práticas de ensino de PLAc. A meu ver, este foi um diferencial na DISC2018-2 na medida que a prática dos/as P(P)Gs co-construiu a referência bibliográfica final do curso. Este pode ter sido um dos aspectos que contribuiu para que as P(P)Gs avaliassem positivamente as aulas teóricas e os textos propostos para a disciplina.

Nestas outras questões, as P(P)Gs avaliaram o uso dos diários reflexivos na disciplina e em suas práticas de ensino:

Recorte 33 - Questionário de autoavaliação DISC2018-2

5. Em uma escala de 0 a 5, considerando as legendas a seguir, como você classifica a "AVALIAÇÃO 1 - Diário Reflexivo"? * 0 = Não contribuiu para a minha formação nesta disciplina/ 5 = Contribuiu muito para a minha formação nesta disciplina.	
Yida	4
Sahrawi	5
Mbera	5

5.1. Comente sua resposta ao item 5. *	
Yida	Mesmo não conseguindo escrever [em] dia eu sabia da importância e como contribuía para minhas reflexões e melhorias.
Sahrawi	Foi possível refletir sobre as minhas ações com a aluna estrangeira em foco; refletir sobre as ações e reações da aluna tomando como contraponto não só a parte teórica, mas a parte prática como resultado da minha abstração e percepção como profissional da educação; os comentários da professora em cada experiência registrada no diário, foram muito importantes para auxiliar-me nessas reflexões e percepções , muitas vezes me fazendo questionar entre a expectativa idealizada e a realidade.
Mbera	Não escrevo tanto quanto você" ;o)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários preenchidos pelas participantes.

Yida destaca a dificuldade de manter os relatos do diário em dia, mas utiliza o verbo “sabia” como modalizador epistêmico para se referir à importância e à contribuição do diário para suas “reflexões e melhorias”, como escreve. Acredito que o verbo “saber” utilizado na narrativa de Yida pode tanto se referir à citação das falas da professora-pesquisadora nas aulas, atribuindo essa importância do diário para o trabalho realizado na disciplina, quanto à uma importância atribuída pela própria PG ao diário como recurso que contribuiu, em sua visão, para suas reflexões e para o que ela denomina como “melhorias”, talvez, referindo-se à sua didática ou ao seu fazer docente especificamente no contexto de PLAc.

Já Sahrawi narra o diário como tendo sido espaço que tornou possível diferentes reflexões sobre suas práticas. Ela ainda enfatiza os comentários da professora no diário, predicando-os como “muito importantes” para auxiliá-la em suas “reflexões e percepções”, sinalizando que essa interação com a professora lhe fez “questionar entre a expectativa idealizada e a realidade”. Vale ressaltar que, dentre as três participantes, Sahrawi foi aquela em cujo diário houve maior interação, visto que ela respondeu à maioria de meus comentários, mesmo quando eu insistia em determinados trechos aos quais ela já havia respondido. Nesse sentido, acredito que Sahrawi pôde aproveitar mais a interatividade proposta para o diário dialogado.

Mbera, por sua vez, não respondeu diretamente à pergunta, mas, em diferentes questões do questionário, repetiu o enunciado “Não escrevo tanto quanto você ;o)”. Por um lado, posso interpretar que a resposta se referia especificamente ao questionário, como se ela parecesse sinalizar uma falta de tempo ou de disposição para comentar cada uma de suas respostas quantitativas. Contudo, a resistência de Mbera em responder a essa e outras perguntas do questionário também foi presente em minhas perguntas ao longo de seu diário. Acredito ser importante relembrar o fato de que Mbera ocupava uma posição diferente no grupo. Ela iniciou a disciplina como monitora voluntária, mas, no decorrer do curso, realizou as mesmas atividades com os/as demais PGs, mesmo que, para ela, as atividades não valessem nota para seu curso de pós-graduação.

Assim como eu, Mbera estava realizando seu doutorado em Linguística Aplicada e havia ingressado no programa de pós-graduação no mesmo processo seletivo que eu, realizando também atividades como professora formadora de profs. em outros contextos, de ensino-aprendizagem de inglês. Nesse sentido,

quando leio o enunciado de Mbera repetido em diferentes momentos do questionário, chama-me a atenção a comparação expressa em “como você”. Pode ser que nesse enunciado e em sua resistência a responder a diferentes perguntas que fiz ao longo de seu diário, haja uma resistência também quanto ao que lhe proponho no sentido de uma busca por legitimação de seu modo de dar aula, seu modo de enxergar as práticas de ensino de PLAc no âmbito da DISC2018-2, seu modo de formar profs.¹⁰¹

Nessa direção, parece-me fundamental lembrar, juntamente com Maher (2007), que o diálogo intercultural pode ser tenso e é perpassado por relações de poder que estão sempre sendo postas em jogo. Ainda que se proponha uma perspectiva de formação conjunta e cooperativa com os/as outros/as profs. que (também) estão em formação, professores/as-formadores/as precisam estar abertos/as para lidar com perspectivas diferentes, algumas vezes conflitantes, em outros momentos inegociáveis. Assim, precisará estar disposto a “desconstruir constantemente vários conceitos ou pré-conceitos” que tenha sobre o ensino de línguas e permitir que sua prática seja “construída juntamente com os professores com os quais trabalha e partilha experiências” (HIBARINO, 2011, p. 109).

A longa trajetória de Mbera como professora de inglês e formadora de profs. de inglês, assim como pesquisadora, pode ter pesado um pouco mais para que ela se dispusesse, em alguns momentos, a considerar minhas perguntas e problematizações quanto a seu fazer docente naquele contexto. Porém, ao longo da disciplina, foram inúmeras as vezes em que esse saber que ela trazia de outros contextos de ensino contribuíram não somente para a formação dos/as PGs, mas também para a minha própria formação. Do mesmo modo, houve outras situações em que pude contribuir com a formação de Mbera e estabelecer um diálogo com ela quanto a experiências que ela vivenciava naquele novo contexto de ensino-aprendizagem no qual ela nunca havia trabalhado antes: o de PLAc.

A seguir, apresento, nos recortes 34 e 35, três perguntas do questionário nas quais as P(P)Gs são convidadas, respectivamente, a: destacarem o que consideraram como significativo (ou não) para sua formação acadêmica e

¹⁰¹ Era comum que, em diferentes momentos, principalmente com Mbera, eu conversasse sobre pontos de seus diários que me chamavam a atenção no decorrer de minha leitura. Este trecho foi um dos que apresentei à Mbera, por exemplo. Contudo, concluí que não caberia nesta pesquisa, por questões de tempo e espaço de escrita, acrescentar entrevistas ou gravações das conversas informais que tivemos. Deixo estas possibilidades para trabalhos futuros.

profissional; sinalizarem os maiores desafios enfrentados ao longo da disciplina e, por fim, apontarem se e de que maneira a disciplina as ajudou a lidar com esses desafios.

Recorte 34 - Questionário de autoavaliação DISC2018-2

14. Que aspectos da disciplina e das práticas você destacaria como significativos (ou não) para a sua formação acadêmica e profissional? *	
Yida	Os debates, as práticas
Sahrawi	<p>Acredito que todos os aspectos vividos contribuíram. Dentre diversos, destaco a dinâmica desenvolvida de atividades em duplas em sala para interpretação dos textos propostos, porque um colega auxilia o outro com pontos de vista diferentes sobre um mesmo assunto.</p> <p>A forma como foram desenvolvidas as avaliações e exercícios avaliativos, dando oportunidade para reformulações e aprimoramentos sob as orientações da professora Yara e apoio dos textos teóricos.</p> <p>A valorização por parte da professora Yara, quanto aos esforços de cada aluna e aluno, com suas situações individuais. Isso motiva o indivíduo em formação, não só acadêmica e profissional, mas em outras áreas de sua vida.</p>
Mbera	A disciplina foi significativa como um todo .

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários preenchidos pelas participantes.

Ao apontarem os aspectos da disciplina e das práticas considerados como significativos (ou não) para sua formação acadêmica e profissional, as P(P)Gs destacaram diferentes atividades e acontecimentos da disciplina. Yida focalizou os debates (provavelmente referindo-se às discussões realizadas nas aulas presenciais na universidade) e as práticas em PLAc como mais significativas em sua experiência na DISC2018-2. Sahrawi, por sua vez, destacou as dinâmicas de trabalhos em dupla na sala de aula, justificando que o trabalho em grupo contribuiu para o entendimento dos textos teóricos na medida que os/as P(P)Gs se auxiliavam com seus diferentes pontos de vista. A PG também destacou a forma como se deram as avaliações, considerando seu impacto para “ponderações e aprimoramentos” de suas práticas a partir das orientações da professora-pesquisadora. Ela destaca, ainda, o que ela interpreta como “**valorização por parte da professora Yara, quanto aos esforços de cada aluna e aluno**”, sinalizando que essa valorização contribuiu para sua motivação no processo de formação “não só acadêmico e profissional, mas em outras áreas

de sua vida”. Mbera, responde à pergunta de forma mais geral, predicando a disciplina como “significativa como um todo”, porém, não sinaliza o que ela considera como “significativo” dentro desse “todo”. Nesse sentido, podemos interpretar que não houve, entre as atividades propostas, alguma que lhe tenha parecido de destaque para sua formação naquele contexto ou, mais uma vez, sinalize falta de tempo ou disposição para se dedicar a uma resposta mais elaborada, ou, ainda, uma resistência em responder a algumas de minhas perguntas quanto a sua formação.

As respostas das P(P)Gs à pergunta anterior me chamou a atenção quando considerei estas outras perguntas e respostas constantes no recorte 35.

Recorte 35 - Questionário de autoavaliação DISC2018-2

16. Quais foram os maiores desafios que você enfrentou ao longo da disciplina (seja na parte prática, seja na parte teórica)? *	
Yida	Meu desafio maior foi tentar acompanhar os textos teóricos , pois gostaria de ter aprofundado mais .
Sahrawi	Elaborar aula e materiais que melhor poderiam expressar minhas intenções e objetivos nos atendimentos, ou seja, na parte prática da disciplina.
Mbera	Aulas de 120 minutos .

17. Em que medida a disciplina ajudou você a lidar com esses desafios (os artigos lidos, as discussões em sala, as discussões com a professora ou com os colegas, etc.)? *	
Yida	Não ajudou muito , pois como já disse antes, o tempo foi pouco .
Sahrawi	Posso dizer que um pouco de cada coisa, os artigos, as discussões, as experiências vividas por mim e pelas/os colegas, as orientações da professora e os exemplos por ela vividos que também serviram muito de inspiração e força .
Mbera	Não se aplica .

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários preenchidos pelas participantes.

Se em suas respostas à pergunta presente no recorte 34 as P(P)Gs avaliaram a disciplina, de modo geral, apresentando apenas pontos que consideraram relevantes, nas respostas às perguntas do recorte 35, Yida e Mbera apontam algumas questões que não pareceram contempladas no escopo do curso. Ainda que Yida tenha assinalado os debates realizados em sala como

um aspecto significativo para a disciplina, em suas respostas posteriores ela parece sinalizar que esses debates poderiam ser mais bem aproveitados se houvesse mais tempo para ler os textos teóricos.

De fato, a disciplina, a meu ver, demandou bastante dos participantes. Ainda que uma das aulas presenciais não acontecesse para que eles/elas pudessem realizar seu trabalho com os/as estudantes migrantes ou refugiados/as, os/as PGs precisavam contar com o tempo de deslocamento até a escola; o tempo de preparação das aulas, considerando que a maioria deles/as ainda não tinha vivenciado nenhuma experiência de ensino naquele contexto; a leitura dos textos para as aulas teóricas; a escrita dos diários sobre as aulas e outras avaliações. Nesse sentido, concordo com Yida que talvez seja necessário repensar a organização da disciplina de modo que os/as estudantes possam aproveitar melhor e mais atentamente cada uma das atividades e experiências propostas para o curso.

Sahrawi destaca, mais uma vez, as orientações da professora-pesquisadora como tendo sido importantes para auxiliá-la em seus desafios quanto às práticas de ensino. Ela também focaliza como tendo sido importantes para esse processo a experiência vivida por ela e pelos/as colegas e o compartilhamento dessas vivências que, para a PG, “serviram muito de inspiração e força”. Interpreto “inspiração” e “força” na narrativa de Sahrawi como sendo por ela compreendidos como necessários no trabalho ao qual se pretende o/a professor/a em formação. A inspiração, a meu ver, focaliza o trabalho com outras pessoas, outros/as profs. cujo modo de trabalhar pode inspirar seu próprio fazer docente. Por outro lado, a “força” talvez seja necessária ao/à professor/a para ajudá-lo/a a permanecer firme em seu trabalho diante de suas angústias, frustrações e desafios em sua profissão como educador/a. Sahrawi destaca como seu maior desafio na disciplina a elaboração de materiais que “expressem melhor” seus objetivos e intenções nas aulas à sua estudante migrante.

Mbera pareceu-me categórica ao responder à pergunta 17 do questionário com “Não se aplica”. Pergunto-me: o “não se aplica” se referiria ao fato de Mbera talvez considerar que aprender a lidar com aulas de 120 minutos naquele contexto não diria respeito a algo que ela pudesse aprender na disciplina? Estaria ela enxergando isso como uma falta sua como professora,

uma responsabilidade que lhe coubesse, e não algo a se aprender em uma disciplina de formação?

Finalmente, termino esta subseção trazendo um último recorte dos questionários respondidos pelas P(P)Gs. No recorte 36, apresento suas sugestões para possíveis mudanças na disciplina. Acredito que sua perspectiva nessas respostas poderá também contribuir a fim de levantar subsídios para disciplinas e cursos de formação de profs. de PLAc no contexto de escolas de ensino básico no Brasil.

Recorte 36 - Questionário de autoavaliação DISC2018-2

18. Você proporia mudanças na forma como a disciplina se estruturou? Se sim, quais? Se não, por quê? *	
Yida	Se fosse possível mais encontros presenciais .
Sahrawi	Não sei se daria certo, mas quem sabe encaixar em alguns encontros, momentos de práticas coletivas de elaboração de materiais didáticos para serem utilizados nos atendimentos . Criação de jogos e dinâmicas para fazer nos atendimentos, por exemplo.
Mbera	Acho que seria legal ter oficinas de elaboração de material .

Se desejar, utilize este espaço para outros comentários, reclamações ou sugestões que quiser fazer.	
Yida	Só tenho a agradecer pela oportunidade de mais uma vez poder fazer uma disciplina como essa, tão desafiadora, rica, envolvente e prazerosa . Mesmo sendo tudo muito novo, o que para mim é alimento, mesmo tendo que inventar para não continuar errando , mesmo assim foi e é gratificante.
Sahrawi	Podemos pensar também em dois ou três encontros poderem acontecer um intercâmbio entre os estrangeiros por meio de passeios em comum a pontos turísticos ou piqueniques e assim quem sabe surgirão novas formas de interagir e acolher, novas amizades, entre os estrangeiros, enfim, novas práticas .
Mbera	Não escrevo tanto quanto você" ;o)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários preenchidos pelas participantes.

Tendo finalizado este capítulo de análises, apresento a seguir algumas considerações sobre o que vimos discutindo ao longo deste trabalho, tendo como objetivo retomar minhas perguntas de pesquisa e questões fundamentais que emergiram das análises empreendidas até aqui.

CONSIDERAÇÕES EM PERCURSO...

Em última análise, viver não significa outra coisa se não arcar com a responsabilidade de responder adequadamente às perguntas da vida, pelo cumprimento das tarefas colocadas pela vida a cada indivíduo, pelo cumprimento da exigência do momento.

Trecho do livro “Em Busca de Sentido”, de Viktor Frankl (2008[1984]).

Em 2007 iniciei meus estudos de graduação em Letras na FALE-UFMG e, desde então, venho me formando nessa instituição, aprendendo com diversas oportunidades que ela me deu até o presente. Tenho plena consciência de que toda a minha jornada acadêmica em uma universidade federal somente foi possível devido ao investimento de milhares de brasileiros/as que talvez não possam seguir a trajetória de estudos e pesquisa que segui, ou não vejam seus filhos e filhas tendo as oportunidades que eu tive. Por isso, a conclusão deste trabalho de pesquisa é, para mim, “arcar com a responsabilidade de responder adequadamente às perguntas da vida, pelo cumprimento das tarefas colocadas pela vida” a mim, como disse o conhecido neuropsiquiatra Viktor Emil Frankl (2008[1984]), cuja citação iniciou esta última parte de meu texto. A exigência do momento me pede coragem e esperança para trabalhar neste atual cenário tão complicado do sistema educacional brasileiro e pensar em formas de contribuir, sobretudo, na área na qual me aprofundei em minha formação.

Enquanto desenvolvia esta pesquisa e escrevia esta tese, as mais diversas mudanças aconteceram no cenário político e econômico brasileiro e, devido à pandemia que teve início em 2020, a situação nas escolas brasileiras mudou consideravelmente. São inúmeras as notícias sobre as discussões a respeito do retorno ou não das aulas presenciais nas escolas públicas devido aos perigos ainda impostos pela contaminação pelo coronavírus, tanto para profs. e outros/as agentes escolares, quanto para os/as estudantes e suas famílias. Nessa conjuntura, tornou-se ainda mais complexo o trabalho de acolhimento a migrantes e refugiados/as que, como podemos imaginar, são também profundamente afetados pela atual situação das escolas.

Diante disso, firmada no reconhecimento de minha responsabilidade para com a sociedade brasileira que investiu em meus estudos, finalizo esta tese de doutorado, ainda que considere não ter encerrado minha investigação quanto à formação de profs. de PLAc. Na verdade, desejo me unir a outros/as pesquisadores/as, profs., agentes escolares, representantes políticos/as, migrantes e refugiados/as a fim de seguir pensando em contribuições para que os direitos humanos destes/as últimos/as sejam cada vez mais respeitados no Brasil.

Por meio de minhas análises dos diários das participantes da pesquisa e das autoavaliações das P(P)Gs, respondi à minha primeira pergunta de pesquisa, na medida em que levantei algumas das questões narradas pelas P(P)Gs e por esta professora-pesquisadora em seus diários e analisei *como* elas narraram essas experiências. Para isso, considerei as abordagens narrativas de pesquisa e parti da análise das *pistas indexicalizadoras* propostas pelo trabalho de Wortham (2001) e de Bizon (2013). Finalmente, nestas considerações finais, focalizo minha segunda pergunta de pesquisa, tendo como objetivo salientar subsídios para cursos e disciplinas de formação docente em PLAc a migrantes e refugiados/as no ensino básico que emergiram das narrativas analisadas nesta tese.

Como lembra Camargo (2019) em concordância com Appadurai (2009 [2006]), a intensificação das crises aumentou também as inseguranças da população. Como consequência, muitos passam a enxergar a entrada de pessoas no país como ameaça aos seus bens sociais. Nesse sentido, como atuantes no contexto de PLAc, faz-se importante que nossas pesquisas acadêmicas e trabalho como docentes contribuam para desmistificar a entrada de migrantes e refugiados/as no Brasil como uma ameaça, a fim de que a sociedade brasileira possa enxergá-los como os/as agentes de transformação social que são, cooperadores com os brasileiros/as e outros migrantes já residentes no país.

Um dos principais investimentos para a acolhida desses/as migrantes e refugiados/as deve ser no acesso à educação, no ensino-aprendizagem de português e no acolhimento linguístico na Educação Básica que considere também as línguas desses/as estudantes, como sinalizou o trabalho de Camargo (2019). Profs. são, portanto, agentes de extrema relevância nesse contexto e, por isso, sua formação deve receber atenção tanto das universidades

quanto de instituições públicas que se proponham a trabalhar para o acolhimento de migrantes e refugiados/as no Brasil.

A partir da análise das narrativas, é possível afirmar que a complexidade dos processos migratórios na atualidade (BAENINGER, 2018a) influencia a acolhida dos/as estudantes migrantes ou refugiados/as nas escolas de ensino básico, na medida que há um desconhecimento, muitas vezes, exatamente da complexidade desses processos e de seu impacto nos processos de aprendizagem desses/as estudantes/as, tanto do português quanto de outras disciplinas. Assim, esses/as estudantes são, em diferentes momentos, homogeneizados sob o guarda-chuva de determinadas classificações que podem silenciar suas reais necessidades, essencializá-los (MAHER, 2007) ou privá-los de seus direitos. Relembremos, por exemplo, o caso da PG Sahrawi em sua “saga” para conseguir realizar suas práticas de ensino de PLAc em uma UMEI, sendo direcionada para ensinar português a estudantes migrantes de apenas dois anos de idade, que ainda não estavam em fase de alfabetização. Por outro lado, a estudante sul-coreana Leila, enxergada por sua professora como “fluyente em português”, talvez realmente precisasse das aulas de PLAc, que quase lhe foram negadas pelo fato de ela, ainda criança, não poder se posicionar quanto à sua necessidade de apoio na aprendizagem do português (ou, quem sabe, quanto à não necessidade desse apoio).

A questão aponta também para a carência de um diálogo mais amplo entre as universidades e as escolas para que profs. em serviço e profs. em formação, assim como pesquisadores/as da área de PLA e PLAc, possam cooperar no trabalho para acolhimento de estudantes migrantes de crise no ensino básico brasileiro. Propostas como o Ciclo de Debates de PLAc, organizado pela UFMG em parceria com o NLE-SMED, poderiam ser ampliadas, e suas atividades deveriam contar na carga horária de trabalho semanal dos/as profs. para que estes/as se sintam mais motivados a participar. Nesses eventos, é importante que não somente os/as agentes das universidades apresentem trabalhos, oficinas e palestras, mas que os/as agentes escolares, incluindo profs., diretores/as, coordenadores/as, bibliotecários/as etc. falem sobre suas experiências, dúvidas e angústias na busca por acolher esses estudantes migrantes e refugiados/as.

Nessa mesma direção, acredito ser importante reconhecer o pensamento abissal contemporâneo que nos impede de enxergar o que está do outro lado da

linha, como destaca Sousa Santos (2007). É fundamental que tanto profs. em formação como profs. em serviço nas escolas que recebem migrantes e refugiados/as assumam o compromisso ético de reconhecer os saberes uns dos outros em uma **ecologia de saberes** (*ibidem*) que faça confluir essas experiências das mais diversas perspectivas, capazes de nos permitir enxergar de forma mais coesa a multiplicidade que envolve o processo de acolhida desses estudantes no ensino básico.

As narrativas também apontaram para a importância da **educação do entorno** e da perspectiva da **interculturalidade** (MAHER, 2007) para a formação de profs. de PLAc, assim como para o trabalho de acolhimento a migrantes e refugiados/as nas escolas. Maher (*ibidem*) destaca a necessidade de considerarmos o caráter relacional das culturas, reconhecendo sua dinamicidade, seu hibridismo e sua não hierarquização. Como vimos, em diferentes ocasiões, as P(P)Gs acabaram por essencializar seus/suas alunos/as ou desconsideraram, ainda que sem intenção, outras construções culturais que estes/as traziam em suas bagagens de vida. Contudo, o diálogo com outros/as profs., como aquele estabelecido com esta professora-pesquisadora no decorrer das aulas e dos registros nos diários, pode contribuir para uma visão mais problematizadora quanto às nossas práticas e metodologias de ensino.

Nesse aspecto, é importante salientar que o trabalho entre o/a professor/a formador/a e os professores/as em formação inicial deve ser realizado em cooperação, pois todos/as estes/as estão se formando, estão se desenvolvendo como docentes. Nesse sentido, é importante que disciplinas e cursos de formação de profs. de PLAc propiciem um espaço de diálogo, informado pelas mais diversas experiências e perspectivas que trazem todos/as aqueles/as envolvidos/as nesse processo.

As análises também evidenciam uma lacuna nas formações em cursos de Pedagogia e de Letras para profs. que vivenciem o ensino de PLAc a crianças. Na Faculdade de Letras onde se deu esta pesquisa, são raras as disciplinas que foquem o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais para crianças, enquanto, na Faculdade de Educação, não existem disciplinas desse tipo. Logo, seria importante pensar em um diálogo entre essas duas instâncias a fim de que se ofereçam disciplinas que coloquem pedagogos/as e linguistas aplicados para pensarem juntos/as o ensino de PLAc a crianças migrantes e refugiadas do ensino básico. Esta é uma questão levantada também pela Linguística

Aplicada Indisciplinar, que busca diminuir as fronteiras entre as disciplinas, considerando a transdisciplinaridade como essencial para o trabalho na complexa sociedade atual (MOITA LOPES, 2007).

É igualmente fundamental para a Linguística Aplicada Indisciplinar que teoria e prática caminhem juntas, ou melhor, entrelaçadas, de modo que as teorias desenvolvidas na academia considerem as vozes daqueles/as que vivenciam a prática de ensinar e aprender para além dos “laboratórios” dos/as linguistas. A forma como se deu a DISC2018-2 e esta pesquisa caminham em direção a essa confluência de teoria e prática, para essa busca de que o que fazemos em nossas pesquisas traga inteligibilidade para os usos e as realização das lingua(gen)s no mundo (MOITA LOPES, 2006; BIZON, 2013; PENNYCOOK, 2006).

Contudo, como vimos nos comentários das P(P)Gs em sua autoavaliação, nem sempre é fácil a tarefa de organizar uma disciplina com carga horária teórica e prática. As P(P)Gs sinalizaram ser pouco o tempo da disciplina para conseguirem ler os textos teóricos, preparar as aulas, desenvolver materiais didáticos, realizar os trabalhos avaliativos da disciplina e ainda escrever seus diários reflexivos. Por outro lado, foi igualmente complicado para mim, professora-pesquisadora, acompanhar todos os diários reflexivos semanalmente, preparar as aulas da disciplina, escolher textos teóricos a partir das demandas trazidas pelos/as P(P)Gs e manter meus diários atualizados. Como disse, a disciplina tinha apenas 6 estudantes matriculados/as. Talvez se fossem mais alunos/as, eu não conseguiria acompanhar de forma tão próxima o trabalho desses/as P(P)Gs ao longo da disciplina. Vale ressaltar que essa era a única disciplina que eu ministrava naquele semestre.

Em geral, profs. universitários ministram pelo menos duas disciplinas por semestre, além das orientações de iniciações científicas, mestrado e doutorado, adicionadas de outras responsabilidades administrativas de seu cargo na universidade pública. Portanto, ao se considerarem cursos e disciplinas de formação de profs. como a DISC2018-2, é muito importante que sejam dadas ao/às professor/a condições de cumprir as demandas desse tipo de formação. Como soluções, poderíamos pensar em que fosse oferecida uma bolsa para um/a monitor/a da disciplina que auxiliasse o/a professor/a no desenvolvimento do curso – parecido ao papel que desempenhei na DISC2018-

1 – ou a possibilidade de que o/a docente fique responsável apenas por aquela disciplina no semestre.

Outros aspectos apresentados pelas P(P)Gs em suas avaliações foram a necessidade de mais encontros presenciais, ou seja, de aulas na universidade com os outros/as colegas e o/a professor/a formador/a, e a sugestão de oficinas para elaboração conjunta de materiais didáticos para as aulas de PLAc. É verdade que há ainda poucos materiais específicos para o ensino de PLAc a crianças e adolescentes matriculados no ensino básico (OLIVEIRA, 2020). Como ficou evidenciado em meu diário DPP1, o ensino de PLAc para esse público exige um diálogo com as demandas de outras disciplinas que os/as alunos/as também estão cursando na escola. Por isso, pensar em oficinas de produção de materiais didáticos para esse contexto tanto dentro da disciplina como fora dela – como em um grupo de pesquisa de PLAc, por exemplo – pode ser de grande ajuda para esses profs., assim como para os próprios estudantes migrantes e refugiados/as que poderão desfrutar desses materiais. A questão da carga horária também limita essas atividades, como mencionei anteriormente. Nesse sentido, pode ser desejável que esta seja maior, para que os estudantes tenham mais tempo para desenvolvimento de todas as atividades dentro da universidade e fora dela, como os atendimentos nas escolas, escrita de diários e elaboração de materiais etc.

Um último ponto a destacar nestas considerações finais seria a necessidade de que a formação de profs. de PLAc seja uma **educação linguística ampliada**, conforme defendida por Cavalcanti (2011, 2013). A análise das narrativas das participantes desta pesquisa mostrou que são complexos os desafios apresentados ao/à professor/a de PLAc em suas aulas, o que exige, para além de somente uma educação linguística desse/a docente, uma educação “inter- e transdisciplinar, socialmente engajada, antropológicamente atenta, plural em seu foco, para incluir os estudos de letramento, os estudos sobre multilinguismo com as questões de intercompreensão e práticas translíngues, os estudos sobre transculturalismo” (CAVALCANTI, 2013, p. 226).

Desse modo, ainda que tenha consciência de que os cursos de licenciatura não serão jamais completos e nem os únicos espaços para formação docente, é fundamental que abram espaço para discussões que tragam para o centro do debate o que vem sendo colocado à margem, as vozes daqueles que

vêm sendo silenciados. É imprescindível que “neste mundo de diáspora, imigração e migração, de mobilidade social cada vez mais emergente” (CAVALCANTI, 2011), a formação de profs. seja perpassada por sua responsabilidade para com a ética, a sensibilidade para com as questões sociais que acontecem na sociedade ao seu redor, e a “diversidade e pluralidade cultural, social e linguística” (*ibidem*). A partir do que interpretei em minhas análises, vejo que esse tipo de formação só é possível se realizada em grupo, com parceiros/as que nos auxiliem a problematizar nossas próprias crenças, (pre)conceitos e valores, nossas próprias construções culturais e a forma com que interagimos com as diferenças.

Finalmente, compreendo que o espaço e tempo que tive para desenvolvimento desta tese foram insuficientes para ouvir todas as vozes que gostaria de ter ouvido para melhor compreender o contexto de ensino-aprendizagem de PLAc e a formação de professores/as para esse âmbito. Contudo, acredito que o trabalho aqui empreendido é mais um passo nessa jornada que, espero, ainda continue sendo trilhada por muitos/as outros/as pesquisadores e educadores/as desejosos/as de desenvolver pesquisa sobre o que importa, sobre o que terá sentido para além das universidades, para além dos interesses hegemônicos, na direção daqueles/as que esperam pelos frutos plantados também por suas mãos. Esta pesquisa é a minha pequena contribuição para que os direitos humanos sejam cada vez mais respeitados no acolhimento de migrantes e refugiados/as no Brasil. Com esperança, desejo que dela surjam mais perguntas, outros questionamentos e futuros trabalhos que também avancem o caminho nessa direção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGHA, A. Semiosis across encounters. *Journal of Linguistic Anthropology*. University of Pennsylvania, n.15, p.1-5, 2005.

ALFORD, J. Learning language and critical literacy: adolescent ESL students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 45, n. 3, p. 238-242, 2001.

ALMEIDA, L.S.; FREIRE, T. *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: Associação de Psicólogos Portugueses, 1997.

ALLWRIGHT, D. *Exploratory Practice: rethinking practitioner research in language teaching*. Language Teaching Research. London: Arnold Publishers, 2003a, vol.7, n. 2, p 113-142.

ALLWRIGHT, D. *Planning for understanding: a new approach to the problem of method*. Pesquisas em Discurso Pedagógico: vivenciando a escola. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003b, vol. 2., nº 1, p. 7-24.

ALLWRIGHT, D. Six Promising Directions in Applied Linguistics. In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. de. (Eds.) *Understanding the Language Classroom*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006, p. 11-17.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. *The developing learner*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009.

ALLWRIGHT, D.; MILLER, I. K. Burnout and the beginning teacher. In: Sonesson, Dan; Tarone, Elaine. (Org.). *Expanding our horizons: language teacher education in the 21st century*. 1ed. Minneapolis: University of Minnesota, 2012, v. 1, p. 101-115.

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*, v. 4, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2LYbEgS>>. Acesso em: 10 set. 2017.

AMARAL, A. P. M.; COSTA, L. R. A (não) criminalização das migrações e políticas migratórias no Brasil: do Estatuto do Estrangeiro à nova Lei de Migração. *Revista Justiça do Direito*, Rio Grande do Sul, 2017. v. 31, (2), p. 208-228.

ANÇÃ, M. H. S. F. Didáctica do Português Língua Segunda: dos contextos emergentes às condições de existência. In: MELLO, C. et alii. *Actas do I Encontro Nacional da Sociedade Portuguesa de Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Pé de Página Editores – Lda: 2003a. pp. 61-69.

ANÇÃ, M. H. S. F. *Português-língua de acolhimento: entre contornos e aproximações*. Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor. Lisboa: FCSH/Universidade Nova, 2003b.

ANÇÃ, M. H. S. F. *À volta da língua de acolhimento*. Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística, Setúbal: ESE de Setúbal (CD-ROM), 2004.

ANÇÃ, M. H. S. F. *Entre língua de acolhimento e língua de afastamento*. XIII ENDIPE, 23-26 abril. Recife: Universidade Federal de Pernambuco (CD-ROM), 2006.

APPADURAI, A. *O medo ao pequeno número*. Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Editora Iluminuras, 2009 [2006].

AYDOS, M. R. *Migração Forçada: Uma abordagem conceitual a partir da imigração de angolanos para os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, Brasil (1970-2006)*. 2010. 180 fl. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

AUSTIN, J. L. *How to Do Things with Words*. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 1975.

BAENINGER, R.; PERES, R. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. *Revista Brasileira de Estudos de População*. Belo Horizonte, v.34, n.1, jan./abr. 2017, pp.119-143. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbepop/v34n1/0102-3098-rbepop-34-01-00119.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BAENINGER, R. et al. (Orgs.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.

BAENINGER, R. et al. (Orgs.). *Introdução*. Migrações Sul-Sul. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018a.

BAENINGER, R. et al. (Orgs.). *Contribuições da Academia para o Pacto Global da Migração: o Olhar do Sul*. Migrações Sul-Sul. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018b.

BAUMAN, R.; BRIGGS, C. Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. *Annual Review of Anthropology*, California, n.19, p.59-88, 1990.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED n.º 21/2018. Dispõe sobre a criação do Núcleo de Línguas Estrangeiras, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), a partir do ano de 2018. Diário Oficial do Município, de 20 de fevereiro de 2018, ano XXVI, edição 5476. Disponível em: <<https://bit.ly/3psQOnM>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BIZON, A. C. C. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2013.

BIZON, A. C.; CAMARGO, H. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: 249 BAENINGER, R. et al. (Orgs.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.

BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BLOMMAERT, J.; MALY, I. Ethnographic linguistic landscape analysis and social change: A case study. *Tilburg papers in culture studies*, Tilburg University, n.100, p.1-28, 2014.

BOIKO, V. A. T.; ZAMBERLAN, M. A. T.. *A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola*. *Psicol. estud.* [online]. 2001, vol.6, n.1, pp.51-58. ISSN 1413-7372. Disponível em: <<http://bit.ly/3auZg1w>>. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. [Estatuto do Estrangeiro (1980)]. Estatuto do estrangeiro: regulamentação e legislação correlata. – 2. ed. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 104 p.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016a. 496 p.

BRASIL. Lei no 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 mai. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em: 22 fev. 2021.

CABETE, M.A. *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CAMARGO, H. R. E. de. *Diálogos transversais: narrativas para um protocolo de encaminhamentos para políticas de acolhimento a migrantes de crise*. (Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

CAMPBELL, D.T.; STANLEY, J.C. *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu, 1970.

CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations*. Londres; Nova York: Taylor & Francis Group, 2013.

CANAGARAJAH, S. TESOL as a Professional Community: A Half-Century of Pedagogy, Research, and Theory. *TESOL Quarterly*, v. 50, n. 1, p. 7-41, 2016.

CANAGARAJAH, S. *Translingual Practices and Neoliberal Policies: Attitudes and Strategies of African Skilled Migrants in Anglophone Workplaces*. Springer, 2017.

CÂNDIDO, M. D. *"Eu vejo o PEC-G como uma teia"*: narrativas de professoras do Curso de Português como Língua Adicional para Candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. (Tese de Doutorado em Estudos Lingüísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. London and Philadelphia: The Palmer Press, 1986.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações étnicas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 233-252.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translingues. In: MOITA LOPES, Luis Paulo (org). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola., 2013, p. 211- 226.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada?. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (orgs.). *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC-PUC-SP, 1992.

CELANI, M. A. A. Questões de Ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem e Ensino*. Pelotas, vol. 8, nº 1, p. 101-122, 2005.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para educação de hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CLOCHARD, O. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. In: *EchoGéo* (online), n. 2, 2007. Disponível em: <https://journals.openedition.org/echogeo/1696>. Acesso em: 05 jan. 2021.

COLLINS, J. Indexicalities of language contact in an era of globalization: engaging with John Gumperz's legacy. *Text & talk*, Germany, n.31, p.407-428, 2011.

CORACINI, M. J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade. Línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

DAVIS, A. L. *Editorial*, *Language Learning*. v.1, n.1, p.1-2, 1948.

DAVIES, B.; HARRÉ, R. Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. Vol. 20, p. 43-63, 1990.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, Vol. 1, Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

DE SOUZA, L. M. T. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.). *Formação "desformatada": práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

DINIZ, L. R. A.; BIZON, A. C. C. . Discursos sobre a relação Brasil/África 'lusófona' em políticas linguísticas e de cooperação educacional. *LÍNGUA E INSTRUMENTOS LINGUÍSTICOS*, v. 36, p. 125-165, 2015.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. Políticas Linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. *Revista X*, v. 13. n. 1, p. 87-110, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2NBjMnS>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

DINIZ, L. R. A.; BIZON, A. C. C. . O modelo de role-play para a avaliação em português para fins específicos do Projeto Mais Médicos para o Brasil. *EM ABERTO*, v. 32, p. 47-66, 2019. Disponível em: <<http://bit.ly/3dpxzc6>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

DINIZ, L. R. A.; DELLISOLA, R. L. P. Percursos da institucionalização da área de Português como Língua Adicional na Universidade Federal de Minas Gerais. In: Matilde Virginia Ricardi Scaramucci; Ana Cecília Cossi Bizon. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil*. Araraquara: Letraria, 2020, p. 181-209.

FABRÍCIO, B.F. Linguística Aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). (2006), *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FARENA, Maritza Natalia Ferretti Cisneros. *Direitos humanos dos migrantes: ordem jurídica internacional e brasileira*. Curitiba: Juruá, 2012.

FIGUEREDO, L. O.; ZANELATTO, J. H. Trajetória de migrações no Brasil. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*. 2017, 39(1), 77-90. Disponível em: <<http://bit.ly/3dqgJKb>>. Acesso em: 28 nov. 2020.

FOUCAULT, M. (1980). *Power/Knowledge: selected interviews and other writings*. 1972-1977. New York: Pantheon Books (org.: C. Gordon).

FRANCO, S. B. *A língua age: política externa brasileira e a difusão da língua portuguesa*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2015.

FREIRE COSTA, J. (2001). A questão do sentido em psicanálise. In: BEZERRA, B.; PLASTINO, C. A. *Corpo, afeto e linguagem: a questão do sentido hoje*. Rio de Janeiro: Marca d'Água.

FRIEDRICH, P.; MATSUDA, A. When Five Words Are Not Enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca. *International Multilingual Research Journal*, v.4, n.1, p.20-30, 2010.

GIMENEZ, T. (org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003.

GUIMARÃES, T. F.; MOITA LOPES, L. P. Trajetória de um texto viral em diferentes eventos comunicativos: entextualização, indexicalidade, performances identitárias e etnografia. *Alfa*, v. 61, n. 1, 2017. p. 11-33.

HIBARINO, D. Práticas de sala de aula em língua inglesa: exercícios de autonomia e identidade. In: JORDÃO, C.M., MARTINEZ, J.Z., HALU, R.C. [ORGS]. *Formação desformatada – práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of Developments in Research into English as a Lingua Franca. *Language Teaching*, Cambridge, v.44, n.3, p.281–315, 2011.

JOFFE, G. A Primavera Árabe no Norte de África: origens e perspectivas de futuro. *Relações Internacionais*, Lisboa, n. 30, p. 85-116, jun. 2011. Disponível em <<http://bit.ly/2NxMXIz>>. Acessos: 28 de nov. 2020.

JORDÃO, C. M. Uma breve história da leitura no século xx, ou de como se podem calar as nativas. *Revista de Letras*, v. 5, 2002.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs.). *Formação “desformatada”: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 279-303.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014a.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes editores, 2014b.

JUCÁ, L.C.V. *Das histórias que nos habitam: por uma formação de professores de inglês para o Brasil*. (Tese de Doutorado) – Departamento de Línguas Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

KERLINGER, F.N. (1980). *Metodologia de pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual*. São Paulo: EPU.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. Luiz Paulo da Moita Lopes (org.). 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2013.

KUMARAVADIVELU, B. The Post-Method Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*: 2003, vol. 28, nº 1, p. 27-48.

LAKOFF, R. *Language and woman's place*, New York: Harper Colophon Book, 1975.

LATORRE, A.; DEL RINCON D. e ARNAL, J. 1996. *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, Hurtado Ediciones, 315 p.

LEE, E.; CANAGARAJAH, S. Beyond Native and Nonnative: Translingual Dispositions for More Inclusive Teacher Identity in Language and Literacy Education. In: *Journal of Language, Identity & Education*. Routledge: 2019, VOL. 18, NO. 6, p. 352–363.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Orgs.). *Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988, p. 211-236.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48. Disponível em: <<https://bit.ly/3u4TUlb>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

LOPEZ, A. P. A. *Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. 2016. 260 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LOPEZ, A. P. A. A aprendizagem de português por migrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação?. *Revista X*, v. 13. n. 1, p. 9-34, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3augtYK>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

LOPEZ, A. P. A.. Algumas considerações sobre o termo Português como Língua de Acolhimento. In: Ana Berenice Peres Martorelli; Socorro Cláudia Tavares de Sousa; Camila Geyse da Conceição Virgulino. (Org.).

Vidas em movimento: ações e reflexões sobre o acolhimento de pessoas em situação de refúgio. 1ed. Paraíba: Editora UFPB, 2020, v. 1, p. 120-144.

LOPEZ, A. P. A. ; DINIZ, L. R. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas Brasileiras Para o Acolhimento de Imigrantes Deslocados Forçados. *Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira - SIPLE*, v. 9, s/p, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3nRt7W5>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho*. Londrina: Eduel, 2004.

McLAREN, P. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

MAHER, T. J. M. A Educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada: faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007a. p. 255-270.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Mercado de Letras, 2011, p. 13-39.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A Formação do Professor como um Profissional Crítico: Linguagem e Reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.) *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MARANGONI, G. Anos 1980, década perdida ou ganha? *Revista Desafios do Desenvolvimento*, São Paulo, Ano 9, Edição 72, 2012.). Disponível em: <<https://bit.ly/3q4DA1o>>. Acesso em: 28 nov. 2020.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções. *RBLA*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MEIRINHOS, M. et al (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. In: *EDUSER, Revista de Educação*, Vol. 2, n. ° 2, 2010, pp. 49-65.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos . In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/3k9juRH>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

MICCOLI, L. S. *Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MILLER, I. K. *Researching teacher consultancy via Exploratory Practice: a reflexive and socio-interactional approach*. Lancaster: Lancaster University, PhD thesis, 2001.

MILLER, I.K. 'Puzzle-driven' language teacher development: the contribution of Exploratory Practice. In: YOSHIDA, T. et al. (Orgs.). *Researching language teaching and learning: an integration of practice and theory*. Oxford: Peter Lang, 2009, p. 77-93.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência a reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P (Org.) *Linguística aplicada e modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-122.

MIRANDA, Y. C. C. *Projeto "Pelo Mundo": a configuração de uma Política Linguística em um curso de Português como Língua Adicional para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)*. 2016. 178 fl. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MIRANDA, Y. C. C. de; LÓPEZ, A. P. de A. Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento. In: FERREIRA, L. C. et al. (Org.). *Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no Mundo*. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019.

MORAES BEZERRA, I. C. R. *"Com quantos fios se tece uma reflexão": Narrativas e argumentações no tear da interação*. Tese de Doutorado – Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 302f, 2007.

MORAES BEZERRA, I. C. R. *Sobre o professor e pesquisador: o papel do afeto na mão dupla das narrativas de experiências acadêmicas*. Projeto de pós-doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, PUC-Rio, 2012.

MOITA LOPES, L. P. (1994) Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.* Vol. 10, nº 2, p. 329-338.

MOITA LOPES, L. P. Introdução - Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA

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

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b.

MOITA LOPES, L. P. A vida sociocultural em construção: interação, situacionalidade, alteridade e ética. In: PEREIRA, M. das G. D.; BASTOS, C. R. P.; PEREIRA, T. C. (Org.). *Discursos socioculturais em interação: interface entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 11-20.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: MACIEL, R. F.; ROCHA, C. H. *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MUSEU DA IMIGRAÇÃO DE SÃO PAULO. *Migrante, Imigrante, Emigrante, Refugiado, Estrangeiro: qual palavra devo usar?*, s.p., 2019. Disponível em: <<http://bit.ly/3u0LXgO>>. Acesso em: 13 dez. 2020.

NEVES, A. O. *Política linguística de acolhimento às crianças imigrantes no Ensino Fundamental brasileiro: um estudo de caso*. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

NORTON, B. Fact and Fiction in Language Learning. In: *Identity and language learning: extending the conversation*. Bristol: Multilingual Matters, 2013, p. 41-57.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. s/p.

NUNAN, D. Action research in language education. In: EDGE, J.; RICHARDS, K. (Ed.). *Teachers develop teachers research*. Papers on classroom research and teacher development. Oxford: Heinemann, 1993. p. 39-49.

NUNAN, D. Action research in the language classroom. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Ed.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 62-81.

OLIVEIRA, D. de A. *A Preparação de Imigrantes Haitianos para a Produção da Redação do Enem*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2WM5ORA>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

OLIVEIRA, C. G. R. de. *Uma proposta de material didático de Português como Língua de Acolhimento para estudantes matriculados no ensino fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

PAIVA, V.L.M.O. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMICH, A. et al (org). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. P. 345-363.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Nova Jersey; Londres: Lawrence Erlbaum Associates. 2001.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-83.

PERES, R. S. & SANTOS, M. A. (2005). Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. *Interações*, 20(10), 109-126.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIN, S. A. ; WEYH, C. B. ; NOGARO, A. Formação de professores na perspectiva freireana: dizer o mundo e aprender/ensinar o mundo. *Educação* (Santa Maria. Online) , v. 41, p. 553-565, 2016.

PRABHU, N. S. There Is No Best Method - Why?. *TESOL Quarterly*, vol. 24, nº 2, p. 161-176, 1990.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-155.

RESENDE, J.M. Emigrante e Imigrante. Estrangeiro. Nacional e Internacional. *Revista de Patologia Tropical*. Goiás. V.42, n.4, p.363-364. Out-dez. 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/3ahZ5GO>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

ROMERO, T. R. S. *Autobiografias na (Re)Construção de Identidade de Professores da Línguas: O Olhar Crítico Reflexivo*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SANTOS, M. C. “*Felicidade Clandestina*”: refúgio e família no Brasil. Dissertação (Mestrado em Demografia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Documento Orientador CGEB/NINC: Estudantes Imigrantes: Acolhimento. São Paulo, julho de 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3hbofbQ>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

SARSUR-CÂMARA, E. *Abordagens plurais das línguas no ensino fundamental: experiência com pré-adolescentes de uma escola pública de Belo Horizonte*. 2020. 384f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://bit.ly/39eJ8iE>>. Acesso em: 09 jan. 2021.

SEARLE, J. R. *Os atos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem*. Coimbra: Almedina, 1981.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: OUP, 2011.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M.; COOK, S. M. (1965). *Métodos de pesquisa das relações sociais*. São Paulo: Herder.

SERRANI, S. M. Transdisciplinaridade e discurso em linguística aplicada. In: Anais do II Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada 16*, 1990.

SETTE, M. L. *A vida na sala de aula: ponto de encontro entre a prática exploratória e a psicanálise*. 2006. 241 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 99-110.

SILVA, R. C. Estudos recentes em Linguística Aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira. *RBLA*, v. 10, n. 1, p. 207-226, 2010.

SILVA, T. T.. *Documentos de identidade uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, K. A.; DANIEL, F. de G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

SILVERSTEIN, M. Indexical order and dialectics of sociolinguistic life. *Language & communication*, University of Chicago, n.23, p.193-229, 2003.

SILVERSTEIN, M.; URBAN, G. (Ed.). *Natural histories of discourse*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

SILVERSTEIN, M. Shifters, linguistic categories, and cultural description. In: K. B. & H. S. (Eds.), *Meaning in anthropology* (pp. 11-55). Albuquerque: University of New Mexico Press, 1976.

SOUSA SANTOS, B. de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos*. – CEBRAP, São Paulo, n.79, p.71-94, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2021.

SOUSA SANTOS, B. de. (Org.). *A Globalização e as Ciências Sociais*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STAKE, R. E. Case Studies. In: N. Denzin Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (p. 236-247). Newsbury Park: Sage, 1994.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (orgs). *Handbook of qualitative research*. 2nd. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice Cambridge*. CUP: 1984.

STREET, B. "Literacy practices and literacy myths." In: R. S. (Ed.). *The Written Word: Studies in Literate Thought and Action*, Springer-Verlag Press, 1988, p. 59-72.

SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. (orgs.). *Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. São Paulo: Pontes, 2011.

TELLES, J. (Org.) *Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: Dimensões e Ações na Pesquisa e na Prática*. Campinas: Pontes Editores, 2009.

TOMASEVSKI, K. *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. Right to education primers*, no. 3. Gothenburg, 2001. Disponível em: <<https://bit.ly/3aFQmyn>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

TUCKER, G.R. *Applied Linguistics*. Disponível em: <<http://bit.ly/3uae0dJ>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

UNIBANCO. *Aprendizagem em foco*. n. 38. Fev. 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/37q9uhI>>. Acesso em: 22 dez. 2020.

VEDOVATO, L. R.; ASSIS, A. E. S. Q. Os vetos à Nova Lei de Migração brasileira. A interpretação como um passo necessário. In: BAENINGER, R. et al. (Orgs.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 584-608.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004. p. 131-152.

WORTHAM, S. *Narratives in action: a strategy for research and analysis*. New York; Londres: Teachers College; Columbia University, 2001.

ZOPPI-FONTANA, M. G. *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG, 2009.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Modelo de diário e orientações fornecidas aos/às P(P)Gs



Disciplina: Introdução aos estudos em Português como Língua Adicional – Setor de Linguística Aplicada		Código: LET465 (NS10)
Professor: Yara Carolina Campos de Miranda	Ano: 2018	Semestre: 2
Tutor: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz		

DIÁRIOS REFLEXIVOS

Durante este semestre, no desenvolvimento de nossas práticas de ensino de Português como Língua Adicional em escolas públicas de Belo Horizonte, utilizaremos diários reflexivos. Eles serão uma importante ferramenta tanto para sua própria reflexão acerca de sua prática de ensino, como para o processo colaborativo entre você, sua professora-orientadora – a professora Yara Carolina Campos de Miranda –, a monitora da disciplina – Arabela Franco – e a equipe do Núcleo de Línguas Estrangeiras.

Como destaca Mattos (1999), diários podem ser usados para se estudar o processo de ensino, o processo de aprendizagem ou, ainda, ambos. Nunan (1992, p. 120) define o Estudo com Diário como

[...] um relato em primeira pessoa de uma experiência de ensino ou de aprendizagem, documentada através de registros sinceros e regulares num diário pessoal que será depois analisado à procura de padrões recorrentes ou eventos discrepantes (NUNAN, 1992, p. 120 *apud* MATTOS, 1999, p. 149).

Para nosso trabalho nesta disciplina, apresentamos um modelo de diário reflexivo que deverá ser preenchido pelos estudantes-professores após cada um de seus encontros com os estudantes que atenderão nas escolas públicas em que realizarão as práticas de ensino de PLA. O diário se dividirá em 3 partes:

Parte 1: Identificação e apresentação do estudante-professor.

Parte 2: Relato sobre a primeira visita à escola e análise de necessidades após primeiro encontro com o/a estudante estrangeiro/a.

Parte 3: Diário reflexivo escrito a cada encontro com o estudante estrangeiro.

Para a elaboração de seu diário, considere as seguintes observações:

- Como destacam Bailey & Ochsner (1983, *apud* MATTOS, 1999, p. 151), o estilo dos trechos do diário pode ser simples e direto e deve ser feito em primeira pessoa do singular. Não se preocupe em utilizar uma linguagem rebuscada.
- Busque fazer registros sinceros e anotar não somente uma descrição dos fatos, mas sua reflexão sobre eles.
- Não pense no diário apenas como uma “tarefa avaliativa” da disciplina, mas como um registro de sua própria experiência. Escreva suas dúvidas, narre fatos que considerar interessantes, desafiadores, animadores. Tente registrar suas reflexões diante de cada situação que lhe chamar a atenção.
- O professor e a monitora da disciplina acompanharão seu diário pelo menos uma vez a cada quinze dias, buscando propor reflexões que o (a) ajudem com suas dúvidas e sugestões para possíveis problemas e desafios. Pense nessa prática como um trabalho colaborativo entre você, seu professor, a monitora e a equipe do Núcleo de Línguas Estrangeira.
- Sugerimos que não demore muito tempo em registrar suas anotações em seu diário. Tente fazê-lo no mesmo dia em que realizar a prática de ensino, para que não perca memórias e reflexões importantes daquela aula.
- **É essencial que você apresente, no seu diário, os materiais didáticos utilizados.** Você também pode acrescentar ao seu diário fotos, *prints* de atividades, mensagens, comunicados da escola... tudo o que acreditar ser relevante para o seu registro.

A seguir, apresentamos alguns exemplos de diários escritos por professores e professores-pesquisadores em outros trabalhos:

Exemplo 1: Diário de Yara Miranda sobre uma aula para estudantes candidatos ao PEC-G.

41ª Aula

Data: 08/04/2015

Professora: Yara Miranda

Conteúdo trabalhado:

- Entrevista
- Revisão Diário
- Elaboração de projeto

Desenvolvimento da aula:

Começamos a aula a partir de uma atividade que a [nome da professora] deixou. Eram duas páginas de um livro chamado “O diário de Biloca”, em que uma menina conta no seu diário sobre um dia em que a tinham pedido em namoro. Trabalhamos algumas revisões mais sobre o gênero (foi bom porque o [nome de um estudante], por exemplo, estava com dúvidas sobre as características do gênero). [...]

Depois, lemos uma entrevista ao escritor Luis Fernando Veríssimo. Na semana passada, eles tinham lido comigo uma crônica dele. Comecei perguntando para eles que tipo de pessoa eles achavam que o autor era: se era divertido, engraçado, sério (tinha uma foto na página e eles a levaram em consideração para dizer suas impressões). Em seguida, pedi que eles me dissessem quais eram os elementos que eles viam na página (data, nome de quem escreveu ou fez a entrevista, foto, perguntas, resposta) e perguntei a eles a qual gênero pertencia. A [nome de uma estudante] disse que era entrevista e perguntei por quê. Ela disse que era porque tinha perguntas e respostas.

Deixei que eles lessem a entrevista em silêncio e depois lemos juntos a entrevista, cada um leu uma parte. Eles disseram se tinham confirmado ou não o que pensavam sobre o autor. Foi bem interessante. Eu queria usar a entrevista porque eu queria que, em algum momento da aula, eles saíssem da sala para entrevistar as pessoas, mas, como vocês vão ver, a aula acabou tomando um rumo completamente diferente.

Quando terminamos o texto, perguntei aos alunos que tipo de perguntas eles gostariam de fazer se fossem entrevistar um brasileiro (para prepará-los para a suposta atividade de entrevista que seria feita). Mas, no lugar disso, algumas perguntas acabaram se voltando para estereótipos, depois que eu perguntei (propositalmente) se eles não teriam curiosidade de saber o que as pessoas conheciam sobre seus países. Então eles começaram dizendo que as pessoas sabem pouco sobre a África (era exatamente onde eu queria que chegasse) e o [nome de um estudante] falou, um tanto revoltado, que a [nome de uma estudante] tinha dito que ela pensava que as pessoas bebiam urina na África, por causa da fome. Vocês conhecem a [nome de uma estudante], ela é bem ingênua, não disse por maldade. Só comentou algo que ela tinha visto na internet uma vez. O [nome de um estudante], [nome de um estudante], [nome de uma estudante] também começaram a reclamar e a “atacar” a [nome de uma estudante], dizendo que era um tipo de pensamento de quem não foi à escola. Eles estavam bastante exaltados e foi bem difícil fazer com que cada um falasse de cada vez.

Finalmente, a diplomata da sala, [nome de uma estudante], fez um brilhante comentário: ela disse que há pouca informação sobre a África porque eles mesmos (ela disse “nós”) não nos esforçamos para fazer a nossa cultura conhecida... Então eu me lembrei da página do Peter sobre a Diáspora do Sul e mostrei para eles. Eles disseram que conheciam, que receberam um e-mail da Esther divulgando a página quando eles chegaram. Então, pedi a eles que pensassem em um ou mais de um projeto que fizesse com que as pessoas conhecessem mais sobre a cultura deles, que contribuísse com a inquietação deles de como as pessoas os veem. Eles se separaram em grupos e fizeram projetos. Depois, cada grupo apresentou os projetos. Eu fiz anotações sobre o que eles falaram e combinei com eles que vou organizar a “brainstorming” em um projeto, tentando reunir o que eles propuseram e ver se eles aprovam, complementam, etc. Eles gostaram bastante e foi realmente muito produtivo. Depois compartilho com vocês.

No final da aula, entreguei uma lembrancinha pela Páscoa e eu tinha combinado com eles ontem à noite de cada um fazer uma carta pra [nome de uma estudante], para prestar apoio sobre o que está acontecendo no país dela. Eles trouxeram as cartas e me entregaram escondido e, no final da aula, entregamos uma sacolinha cheia de cartas pra ela. Ela ficou bastante emocionada e feliz e eu disse a ela que, se ela quisesse, podíamos fazer o momento de silêncio que ela havia pedido no facebook. Ela explicou pra todos o que era e, quando terminamos o minuto de silêncio, ela fez uma oração em inglês pelo país dela e eles queriam em português, então eu fiz uma oração em português também. Depois, eles deram um abraço coletivo nela e tiraram fotos juntos. Foi uma das cenas mais emocionantes e lindas que já presenciei.

Comentários sobre os alunos:

[nome de um estudante] não dormiu! [nome de um estudante] chegou atrasado, [nome de uma estudante] também. Como ela já explicou, vou começar a colocar presença total pra ela. Não faz sentido penalizá-la por algo que será contínuo e já está justificado. O que vocês acham?

Exemplo 2: Diário de Ana Cecília Bizon, retirado de sua tese de doutorado (BIZON, 2013).

Estou agora dentro de um ônibus com 46 estudantes estrangeiros. Vamos ao Museu da Língua Portuguesa, ao Mercado Municipal e ao centro histórico da cidade de São Paulo. Justamente a euforia dos alunos, em sua maioria latino americanos (mexicanos, colombianos, argentinos, peruanos, chilenos), e alguns europeus e asiáticos (alemães, franceses, japoneses e coreanos), trouxe-me a lembrança de que quatro deles não se encontram no meio dessa excitação toda. Não que não desejassem. Ficaram à margem por não terem R\$45,00, o valor da viagem. É essa possível margem que vem me chamando à reflexão, desde que comecei a dar aula para um pequeno grupo de jovens congolezes, dois rapazes e duas moças. Tem sido uma experiência muito rica e, a todo o momento, me pego olhando com certo estranhamento para a cultura do Outro, apesar de minha afiliação à Linguística Aplicada Indisciplinar ou Transgressiva, o que deveria, teoricamente, me conferir um olhar menos valorativo e etnocêntrico para o Outro, para o diferente. Na verdade, minha postura com eles é de quem

se maravilha com as diferenças, o que não sei se chega a ser posicionamento adequado para uma professora de PLA que, continuamente, lida com o plurilinguismo e com o pluriculturalismo em salas de aula constituídas de alunos provenientes de diversos cantos do mundo. O que acontece é que a universidade recebe muitos falantes de espanhol de países próximos ao Brasil, cujas culturas apresentam aproximações com aspectos das construções culturais brasileiras. Também recebe alunos de diversas partes da Europa, com os quais temos bastante contato, e de países da Ásia, principalmente Japão e Coreia, que se fazem fortemente presentes no Brasil, dada a imigração japonesa no começo do século XX e mais recentemente a imigração coreana, por conta do grande número de empresas desse país aqui instaladas, principalmente na região sudeste. É certo que, hoje, sabemos mais sobre alguns aspectos da cultura japonesa contemporânea (culinária, publicações como o mangá, desenhos animados etc.) do que sobre aspectos das culturas africanas, apesar de os africanos de diversos países terem sido trazidos ao Brasil desde a colonização, notadamente no período de desenvolvimento da cana de açúcar e dos engenhos, nos séculos XVII e XVIII, e apesar de sermos um país mestiçado pelas cores da África. Isso não é tão estranho se pensarmos que os negros, vindos em sua grande maioria como escravos, ao longo de séculos não tiveram voz e, apesar da força de muitas práticas culturais que se enraizaram em nossa sociedade, ainda hoje se encontram invisibilizados em diversos setores. O fato é que temos total ligação com o continente africano e pouco conhecemos das construções culturais de seus diversos países. Quando pensamos em africanos, pensamos num africano genérico, como se todos fossem iguais ou muito parecidos. Esses quatro jovens congolezes chegaram para que eu, então, me perguntasse: Onde exatamente está o Congo? Quem são e como vivem os congolezes? Quais foram suas lutas? Por quais causas continuam lutando? Foi em meio a essas perguntas que me veio à lembrança um episódio ocorrido nos Jogos Panamericanos do Rio de Janeiro, em 2007. Na ocasião, o gerente de imprensa do Comitê Olímpico estadunidense, o jornalista Kevin Neuendorf, escreveu “Bem-vindo ao Congo”, em uma lousa, em espaço reservado para a sua delegação no Riocentro. A atitude, que acarretou o desligamento do gerente e o início de uma crise diplomática, obrigou-o a se explicar e a pedir desculpas, que foram colocadas da seguinte forma:

“Eu gostaria de pedir desculpas para vocês [comunidade esportiva] e para o povo brasileiro. Eu não queria de forma alguma ferir alguém com aquela mensagem que vocês viram nos jornais de sábado. Estava muito quente no escritório e sem ar condicionado; foi a única razão da mensagem ter sido escrita. Nem fui eu que escrevi aquilo. Na verdade, eu amo o Brasil e o Rio de Janeiro. Amo o povo brasileiro, a cultura e a comida e tudo o que conheci.[...]” (<http://www.bestswimming.com.br/blog/index.php?itemid=2663>. Acesso em 03 fev. 2012).

(BIZON, 2013, p. 145)

Exemplo 3: Professora “Dora”.

D2: Eu acreditava que ensinar inglês, ou ser um bom professor de inglês, era explicar todos os tempos verbais e outros assuntos gramaticais para meus alunos. Para mim, também era importante que meus alunos soubessem uma lista básica de vocabulário e que eles fossem excelentes tradutores. Era o bastante para me deixar feliz. Mas nos últimos cinco anos, pude notar que os alunos mais e mais queriam aprender de forma diferente. Eles me pediam para trazer algo diferente para a aula. As aulas eram chatas e teóricas. Os alunos não tinham oportunidade para criar nada, eles apenas liam um texto, respondiam às perguntas sobre ele, eu explicava o tópico gramatical apresentado no texto, e os alunos faziam os exercícios, repetindo as regras que eu tinha ensinado. O método de ensino era focado na gramática.

(Portfólio de Dora, Primeiro Semestre/2008, p. 1)

(MATTOS, 2013, p.34)

Orientações gerais:

- Os diários serão em documento Word pela professora. Vocês deverão escrever seu diário a cada atendimento e terão **uma semana** para enviá-lo à professora por meio do e-mail **praticaspla@gmail.com**¹⁰². No prazo de uma semana, a professora lerá seu diário e o devolverá com comentários e sugestões, também por e-mail.
- O/a estudante deve escrever suas anotações diretamente nesse diário a cada aula, para que a professora da disciplina tenha acesso a ele e possa interagir com as anotações do estudante, seja para propor reflexões, auxiliar com possíveis problemas, etc. Lembre-se: mais do que uma tarefa avaliativa, este diário é uma proposta de trabalho colaborativo entre você e a professora, com o objetivo de contribuir com a sua formação.
- Em caso de dúvidas, você sempre pode entrar em contato com a sua professora, Yara Miranda, através do e-mail: praticaspla@gmail.com.

Nas próximas páginas, você encontra o modelo de diário reflexivo que utilizaremos em nossas práticas. Lembre-se de manter seu diário sempre atualizado. Ele poderá ser lido pelo seu professor e a equipe do

¹⁰² Sempre que possível, copie o material didático utilizado já no corpo do diário. Mas, se for algum tipo de material que não puder ser copiado (vídeos, PDFs mais extensos, etc.), você deverá fazer *upload* desses materiais e enviá-los juntamente com o diário da semana. Quando fizer isso, lembre-se de sinalizar para o/a leitor(a) do seu diário o nome do arquivo ao qual você está se referindo. Exemplo: “Depois de trabalharmos com a tarefa de casa da semana passada, entreguei Milad a unidade didática que preparei para a nossa aula (arquivo ‘Rotina’)”.

Núcleo de Línguas Estrangeiras para que alcancemos nosso objetivo de construir essa experiência de forma colaborativa e conjunta.

Diário Reflexivo – [nome do estudante]

**PARTE 1 – Identificação e Apresentação do(a) Estudante
Professor(a)**

Nome completo:

Idade:

Período no curso de Letras:

Habilitação: (Licenciatura/Bacharelado em...)

Breve apresentação:

Expectativas para esta experiência de prática de ensino em PLA:

Escola onde realizará suas práticas de ensino em PLA:

Perfil do estudante ao qual atenderá:

- **Nome:**
- **Nacionalidade:**
- **Ano escolar:**
- **Outros comentários:**

Data de início das atividades práticas (incluindo a primeira visita à escola):

PARTE 2 – Relato sobre a primeira visita à escola e análise de necessidades após primeiro encontro com o/a estudante estrangeiro/a.

I. PRIMEIRA VISITA À ESCOLA

- **Data da primeira visita à escola:**
- **Informações sobre a pessoa com quem você conversou (nome, cargo):**
- **Como foi a visita?**
 - *Neste espaço, descreva o primeiro contato com a escola e faça comentários que achar importantes*
- **Informações gerais sobre como acontecerá o atendimento nessa escola:**
 - *Neste espaço, tente responder a perguntas como: que ficou acertado entre você e o responsável pela escola que o atendeu? Quais serão os horários de atendimento? Onde acontecerá o atendimento? Houve alguma solicitação específica por parte desse responsável da escola com quem você conversou?*

II. ANÁLISE DE NECESSIDADES

As perguntas abaixo foram elaboradas com base em roteiros de entrevista desenvolvidos na seguinte dissertação de mestrado:

NEVES, Amélia de Oliveira. **O acolhimento linguístico a uma criança síria em uma escola de Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Belo Horizonte, UFMG, no prelo.

PRIMEIRA PARTE – INFORMAÇÕES PESSOAIS

- Nome
- Data de nascimento:
- Que línguas você fala?
- Com quem você saiu do seu país?
- Por que vocês vieram para o Brasil?
- Quando você chegou ao Brasil, quantos anos você tinha?

- Quando você chegou ao Brasil, você falava português?
- Quais foram os seus maiores desafios quando vocês chegaram ao Brasil?
- O que você gosta de fazer em seu tempo livre?

SEGUNDA PARTE – ESCOLA

- Você frequentava regularmente a escola em seu país?
 - Em caso negativo, por que não?
 - Como você avalia suas habilidades para ler e escrever em sua língua, quando deixou seu país?
 - O que você se lembra dos seus primeiros dias na escola brasileira?
 - O que é parecido, e o que é diferente, comparando sua escola na/no [nome do país] e sua escola no Brasil?
- . número de alunos na sala
 - . horário de aula
 - . havia meninos e meninas na sua sala
 - . vocês usavam uniforme
 - . relação entre os alunos
 - . relação dos alunos com a professora/coordenadora/diretora da escola
- Quais foram suas maiores dificuldades quando você começou a frequentar a escola brasileira?

TERCEIRA PARTE: O APRENDIZADO DE PORTUGUÊS

- Você estudou português antes de chegar ao Brasil? Em caso positivo, de que forma?
- Como você avalia suas habilidades em português quando você começou a frequentar a escola (para ouvir falar, ler e para escrever)?
- Desde que você entrou em uma escola brasileira, você avançou no português? Em caso positivo, quanto você acha que avançou?
- Quais atividades você acredita que mais contribuíram para seu progresso linguístico?

- Brincadeiras com vizinhos; brincadeiras com colegas de escola, aulas regulares na escola, aulas comigo, atividades do programa escola integrada, outras atividades?
- Avalie suas habilidades em português, atualmente, para ler, para escrever, para falar e para compreender o que falam.
- Atualmente, você tem dificuldades na escola por causa do português? Em caso positivo, quais são suas dificuldades?

*Possíveis tópicos a serem abordados, conforme o desenrolar da interação:
 Fora de sala: conversar com os colegas nos intervalos de aula; pedir comida na cantina; pedir emprestado e devolver livros na biblioteca; entender os cartazes espalhados pela escola; pedir ajuda...*

Em sala: ler o que a professora escreve no quadro; ler instruções de exercícios; ler os textos nos livros, nas atividades e nas avaliações.

Escutar: o que os colegas dizem em atividades em grupo; o que a professora diz

Falar: explicar suas dúvidas; responder perguntas de colegas e da professora

Escrever: copiar anotações feitas pela professora no quadro, responder atividades propostas pela professora

- De que forma você busca contornar as dificuldades com as quais você se depara na escola?
- Atualmente, você tem dificuldades em casa por causa do português?

(Possíveis atividades a serem abordadas: ler os livros da biblioteca, compreender o conteúdo das comunicações entre escola e casa, fazer os deveres de casa, compreender os programas de televisão a que assiste).

- Em casa, você conversa em português com alguém?
 - Em caso positivo, com quem e em que situação?
- Você acha que a escola pode fazer mais alguma coisa para ajudá-la a diminuir suas dificuldades com o português? Em caso positivo, o quê?

Observações:

1. Estas são sugestões de perguntas e pontos a serem observados em seus primeiros contatos com os seus alunos/alunas. Considere que você possa precisar reformular as perguntas para que eles entendam o que você está perguntando.

2. Tente elaborar uma atividade ou dinâmica inicial, de modo que as perguntas não sejam feitas como um “interrogatório”. Uma sugestão de dinâmica: escolha algumas dessas perguntas e escreva de forma mais acessível para os alunos/as alunas. Acrescente outras perguntas mais pessoais: “Qual sua cor favorita?”, “Qual é a matéria que você mais gosta de estudar?”, “Qual é a matéria mais difícil para você?”, “Qual é a sua aula favorita e por quê?”, “Qual é a sua comida favorita?”, etc. Escreva as perguntas em forma de pequenas fichas e coloque-as em uma caixa ou sacola. Peça ao aluno/aluna para sortear uma pergunta de cada vez. Ele/ela responde e depois pode dirigir essa pergunta ao professor/professora. Essa dinâmica poderá contribuir para aproximar os estudantes e professores e, além disso, poderá sinalizar ao professor/professora as principais dúvidas e dificuldades do aluno/da aluna, podendo contribuir para a elaboração dos próximos planos de aula.

3. Peça ao aluno/aluna que lhe mostre seu caderno e livros e te fale um pouco sobre o que ele está estudando e aprendendo em cada matéria. Com essas informações, você poderá pensar em unidades didáticas que possam dialogar com esses conteúdos e contribuir com a aprendizagem dos estudantes também em relação às outras disciplinas.

4. Você também pode pedir ao aluno/aluna para te levar para conhecer os espaços da escola. Nessa atividade, você poderá observar a relação do estudante com esses espaços e com as pessoas que ocupam esses espaços e pensar de que forma isso pode contribuir para suas próximas aulas.

PARTE 3 - Diários Reflexivos

- **Data da aula:**
- **Data de registro no diário:**
- **Desenvolvimento da aula e atividades:**

Comentários sobre o/a estudante:

Anexo(s): apresentar o material didático utilizado e outros materiais que considerar pertinentes.

Comentários, dúvidas e/ou reflexões sobre a aula:

REFERÊNCIAS

BAILEY, K. M. & OCHSNER, R. A methodological review of the Diary Studies: windmill tilting or social science? In: BAILEY, K. M., LONG, M. H. & PECK, S. (Ed.s). *Second language acquisition studies*. Rowley, Mass: Newbury House, 1983.

BIZON, A. C. C. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. 2013. 445f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.


MATTOS, A. M. A. *Letramento Crítico na Escola Pública: uma experiência na formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira*. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (Orgs.). *Educação Continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão*. Campinas/Belo Horizonte: Pontes/Faculdade de Letras, 2013.

_____. Estudo com Diários. *Revista De Estudos Da Linguagem*, Belo Horizonte - MG, v. 8, n.1, p. 147-158, 1999.

MIRANDA, Y. C. C. *Projeto “Pelo Mundo”*: a configuração de uma Política Linguística em um curso de Português como Língua Adicional para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). 2016. 178 fl. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

NUNAN, D. *Research methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1992.

Apêndice 2 – Cronograma final da DISC2018-2

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS Introdução aos Estudos em Português como Língua Adicional: Setor de Linguística Aplicada (LET465)
	CRONOGRAMA DE AULAS – 2018.2
	Professora: Yara Carolina Campos de Miranda Leandro Rodrigues Alves Diniz

AULA	DATA	Atividades
1	06.08 seg	Aula inaugural - Apresentações das estudantes e do programa do curso.
2	08.08 qua	Introdução: imigrantes e refugiados em Minas Gerais e o projeto para atendimento de estudantes imigrantes e refugiados nas escolas de Ensino Básico junto ao Núcleo de Línguas Estrangeiras da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.
-	13.08 seg	Atividades Complementares no Turno Noturno
-	15.08 qua	Feriado Municipal em Belo Horizonte
3	20.08 seg	Visita da Coordenadora do Núcleo de Línguas Estrangeiras da RME/BH - Apresentação sobre o Núcleo de Línguas Estrangeiras - Distribuição das graduandas entre as escolas para atendimento Depois de receber os documentos providenciados pela coordenadora do Núcleo, os graduandos já poderão agendar sua primeira visita às escolas onde desenvolverão a parte prática da disciplina.
4	22.08 qua	
5	27.08 seg	
-	29.08 qua	Atividades Complementares no Turno Noturno
6	03.09 seg	Visita da Coordenadora do Núcleo de Línguas Estrangeiras da RME/BH - Distribuição das graduandas entre as escolas para atendimento - Orientações para primeira visita
7	05.09 qua	Discussão sobre a “educação do entorno” (MAHER, 2007). Discussão sobre diários, primeira visita às escolas, primeiro encontro com o/a estudante estrangeiro,

		relatório de necessidades. Apontamentos dos vídeos de Clara e Milena (graduandas participantes do GEPPLA).
8	10.09 seg	[Continuação] Discussão sobre diários, primeira visita às escolas, primeiro encontro com o/a estudante estrangeiro, relatório de necessidades. Apontamentos dos vídeos de Clara e Milena (graduandas participantes do GEPPLA). Elaboração de materiais para as primeiras aulas.
9	12.09 qua	Atendimento nas escolas - 2h de práticas.
10	17.09 seg	Discussão sobre os primeiros atendimentos dos e das estudantes nas escolas. Apresentação e análise de um plano de aula e de uma unidade didática elaborada e desenvolvida em um dos atendimentos pela professora Yara Miranda na Escola Dom Orione. Data máxima para envio de 1º relato do diário por e-mail.
11	19.09 qua	Atendimento nas escolas - 2h de práticas.
12	24.09 seg	Discussão dos artigos: - ROJO, R. H. R.. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. (Org.). <i>Linguística Aplicada na Modernidade Recente – Festschrift para Antonieta Celani</i> . 1ed.São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013, v. unico, p. 163-196. - KLEIMAN, Angela; TINOCO, Glícia; CENICEROS, Rosana C. Projetos de letramento no Ensino Médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Marcia (Org.). <i>Múltiplas linguagens para o Ensino Médio</i> . São Paulo: Parábola, 2013. p. 110-125. - [Leitura Complementar]: DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. <i>Gêneros orais e escritos na escola</i> . Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. Data máxima para envio de 2º relato do diário por e-mail.
13	26.09 qua	Atendimento nas escolas - 2h de práticas.
14	01.10 seg	- Discussão sobre avaliação 1: reformulação de apresentações. Data máxima para envio de 3º relato do diário por e-mail.
15	03.10 qua	Atendimento nas escolas - 2h de práticas.

16	08.10 seg	<p>Apresentação de trabalhos nas Unidades Acadêmicas – seleção para apresentação na Semana do Conhecimento.</p> <p>Aula normal ou atendimento nas escolas. Não haverá atividade avaliativa nessas datas, conforme protocolo da UFMG.</p> <p>- Apresentação de materiais didáticos para o ensino de PLA a crianças imigrantes ou refugiadas da Rede Municipal de Ensino.</p> <p>Data máxima para envio de 4º relato do diário por e-mail.</p> <p>Observação: Caso tenha qualquer problema para enviar o seu diário neste dia devido às atividades referentes à Semana do Conhecimento, por favor, avise à sua professora e tente realizar a atividade o mais rápido possível, para que seu diário e seu feedback não fiquem desatualizados.</p>
17	10.10 qua	<p>Apresentação de trabalhos nas Unidades Acadêmicas – seleção para apresentação na Semana do Conhecimento.</p> <p>Aula normal ou atendimento nas escolas. Não haverá atividade avaliativa nessas datas, conforme protocolo da UFMG.</p> <p>Atendimento nas escolas - 2h de práticas.</p>
18	15.10 seg	<p>Semana do Conhecimento -</p> <p>Aula normal ou atendimento nas escolas. Não haverá atividade avaliativa nessas datas, conforme protocolo da UFMG.</p> <p>- Apresentação e discussão da primeira versão das unidades didáticas/planos de aula.</p> <p>Data máxima para envio de 5º relato do diário por e-mail.</p> <p>Observação: Caso tenha qualquer problema para enviar o seu diário neste dia devido às atividades referentes à Semana do Conhecimento, por favor, avise à sua professora e tente realizar a atividade o mais rápido possível, para que seu diário e seu feedback não fiquem desatualizados.</p>
19	17.10 qua	<p>Semana do Conhecimento -</p> <p>Aula normal ou atendimento nas escolas. Não haverá atividade avaliativa nessas datas, conforme protocolo da UFMG.</p> <p>Atendimento nas escolas - 2h de práticas.</p>
20	22.10 seg	<p>AValiação 2.1 - Apresentação da primeira versão das unidades didáticas/planos de aula.</p> <p>Data máxima para envio de 6º relato do diário por e-mail.</p>
21	24.10 qua	<p>Atendimento nas escolas - 2h de práticas.</p>

22	29.10 seg	Amélia Neves: “Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso” (NEVES, 2017. Leitura do Capítulo 4 e Considerações Finais). Data máxima para envio de 7º relato do diário por e-mail.
23	31.10 qua	Atendimento nas escolas - 2h de práticas.
24	05.11 seg	Discussão sobre o artigo: “O Ensino de Línguas para Crianças no Contexto Educacional Brasileiro: Breves Reflexões e Possíveis Provisões” (ROCHA, 2007) Data máxima para envio de 8º relato do diário por e-mail. AVALIAÇÃO 2.2 - Data limite para envio da segunda versão das unidades didáticas/planos de aula por e-mail.
25	07.11 qua	Atendimento nas escolas - 2h de práticas. Por e-mail, vocês receberão a unidade didática/plano de aula sobre o qual farão a resenha crítica, referente à avaliação 2.3.
26	12.11 seg	Atividades em sala com Clara Oliveira e Milena de Paula, que desenvolvem pesquisas sobre o ensino de PLA para imigrantes no contexto do ensino regular de escolas públicas. Data máxima para envio de 9º relato do diário por e-mail.
27	14.11 qua	Atendimento nas escolas - 2h de práticas.
28	19.11 seg	Atividade em sala a partir das leituras: - BIZON; DINIZ, 2018. “Apresentação - Português Como Língua Adicional Em Contextos De Minorias: (Co)Construindo Sentidos A Partir Das Margens”. Disponível no moodle e em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61248/36626 . - MITRY, 2018. “Não Existe A Palavra ‘Impossível’”. Disponível no moodle e em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60798 . - NANGOMBE, 2018. “Agora Sim, Cheguei Ao Brasil”. Disponível no moodle e em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60735/36630 . - SAINTIL, 2018. “Breve Memória De Um Aprendiz: Um Olhar Sobre Meus Caminhos Em Direção À Língua Portuguesa”. Disponível no moodle e em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60894/36647 . - MURTA, 2018. Eu, Eu Mesma E O Português: Experiência Dos Meus (Des)Encontros Com A Língua Portuguesa. Disponível no moodle e em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60661/36654 . Data máxima para envio de 10º relato do diário por e-mail.
29	26.11 seg	AVALIAÇÃO 3 - Apresentação final sobre a experiência prática na disciplina

30	28.11 qua	<p>1. AVALIAÇÃO 4 - Preenchimento de auto avaliação que será enviada por e-mail (formulário Google): caso não consigam finalizar os questionários até esta data, vou deixa-lo aberto até o dia 03 de dezembro para preenchimento.</p> <p>2. Data limite para envio da <u>resenha crítica</u>, referente à avaliação 2.3, por e-mail. Após serem avaliadas pela professora, as resenhas críticas serão enviadas para os respectivos autores das unidades didáticas/planos de aula.</p> <p>3. Data limite para entrega da avaliação da escola impressa em envelope lacrado. Caso o/a estudante não consiga o documento até essa data, deverá pedir ao responsável da escola que, por gentileza, envie o documento por e-mail (preenchido, assinado, carimbado e digitalizado OU com assinatura digital e papel timbrado).</p> <p>Considerações finais para finalização da disciplina.</p>
	03.12	<p>AVALIAÇÃO 4 - Preenchimento de auto avaliação que será enviada por e-mail (formulário Google): caso não consigam finalizar os questionários até esta data, vou deixa-lo aberto até o dia 03 de dezembro para preenchimento.</p> <p>Exame especial e demais ajustes, se necessário.</p>

ATENÇÃO!

Orientações gerais da coordenação:

- Esta disciplina conta 4 créditos (60h), há avaliações ao longo do curso, nota final e controle de faltas. O trancamento deve ser feito de acordo com os prazos do calendário da UFMG;
- O controle de faltas será feito em todas as aulas. É preciso que compareçam a 75% do total de aulas dadas;
- Quando precisarem se ausentar, entrem em contato com os colegas ou com a professora a fim de tomarem conhecimento dos assuntos abordados na aula e das tarefas solicitadas;
- As tarefas devem ser entregues na data solicitada pela professora;
- Avisar com antecedência caso haja necessidade de ausência em dias de avaliação. Alunos que não avisarem e faltarem nesse dia ficarão sem nota na avaliação perdida, exceto em casos em que possa apresentar atestado médico.

Avisos para o bom funcionamento da nossa disciplina:

- Trabalhos entregues até uma aula após a data de entrega (com justificativa plausível) valerão 50% dos pontos.

- *Programa-se! Se for viajar ou se precisar faltar no dia de entregar alguma atividade, entregue-a antes ou por e-mail. Se tiver dúvidas ou problemas quanto a qualquer das tarefas e atividades propostas, consulte a sua professora com antecedência.*

- Trabalhos e exercícios entregues com mais de uma aula de atraso não serão aceitos.

- O aluno que, por motivo justificado, perder alguma avaliação, poderá remarcar-la junto à professora com um prazo máximo de 1 semana.

- Conforme regras da UFMG, para aprovação, é necessário que o aluno tenha ao menos **75% de presença** e, além disso, obtenha **média final mínima 60** (em 100 pontos). Alunos que, ao final do curso, obtiverem uma média entre 40 e 59 pontos, **terão direito de fazer um exame final (exame especial)**; aqueles que obtiverem média final inferior a 4,0 não têm direito a exame final.

- Lembre-se: nossa aula começa, pontualmente (exceto por algum imprevisto), às **19:00**, e termina, pontualmente, às **20:40**. Atrasos de **mais de 15 minutos** ou **atrasos frequentes** serão considerados como **uma falta** (cada aula de 1h40m somam duas presenças/faltas).

- As atividades cujas propostas devam ser entregues por e-mail deverão ser enviadas para **praticaspla@gmail.com**. Para entrar em contato por algum aviso ou dúvidas urgentes, você também pode utilizar esse e-mail.

AVALIAÇÕES

Os 100 pontos da disciplina serão distribuídos para as seguintes avaliações:

- **AVALIAÇÃO 1 - Diário Reflexivo por atendimento - 3 pontos cada (30 pontos no total):** a cada atendimento, o/a estudante escreverá seu diário reflexivo conforme as orientações da professora. O diário será enviado por e-mail (praticaspla@gmail.com) no prazo máximo de uma semana após nosso encontro presencial na universidade. Ou seja, toda segunda-feira será o prazo final para entrega do diário reflexivo referente ao atendimento da semana anterior. Como serão 10 atendimentos de 2h, cada estudante fará, até o final do curso, 10 relatos em seu diário.

- **AVALIAÇÃO 2.1 - Unidade didática ou plano de aula (apresentação em sala)- 10 pontos:** em data a ser estabelecida, cada estudante terá de apresentar uma unidade didática ou plano de aula que utilizará em seus atendimentos. Deve ser uma unidade que dure entre dois e quatro atendimentos, para que seja uma proposta que tenha início, meio e fim na aprendizagem de seu aluno/sua aluna. Em data estabelecida, o estudante terá 15 minutos para apresentar sua unidade e os colegas poderão fazer sugestões para aprimorá-la. A partir dessas sugestões, o graduando terá a oportunidade de propor uma segunda versão de sua unidade didática, que também será avaliada.

- **Avaliação 2.2 - Envio da segunda versão da unidade didática/plano de aula (15pts):** Com base nas sugestões apresentadas pelos colegas em sala durante a apresentação da avaliação 2.1, os alunos enviarão a segunda versão da unidade didática/plano de aula impreterivelmente na data

estabelecida no cronograma. Cada unidade será enviada a outro colega que fará uma resenha crítica sobre ela.

- **Avaliação 2.3 - Entrega da resenha crítica sobre a unidade didática/plano de aula de um(a) colega (10pts):** Cada aluna(o) receberá a unidade didática de um colega, sobre a qual deverá escrever uma resenha crítica embasada no referencial teórico da disciplina e em outros de sua escolha. A resenha deverá ser entregue na data estabelecida no cronograma.

- **AVALIAÇÃO 3 - Apresentação final sobre a experiência prática na disciplina - 20 pontos:** os/as estudantes farão uma apresentação de 10 minutos apresentando, brevemente, um relato sobre sua experiência e suas conclusões sobre a disciplina, relacionando a teoria e a prática.

- **AVALIAÇÃO 4 - Entrega de questionário de auto avaliação e avaliação final da disciplina - 15 pontos:** ao final do curso, o/a estudante receberá instruções preencher um questionário de auto avaliação e avaliação final sobre a disciplina, as práticas e o curso.

ATENÇÃO!!!

Todas as datas de desenvolvimento e entrega de atividades serão informadas com antecedência pela professora e deverão ser respeitadas, segundo mencionado no quadro anterior.

Apêndice 3 – Orientações sobre avaliações da DISC2018-2



Disciplina: Introdução aos estudos em Português como Língua Adicional – Setor de Linguística Aplicada	Código: LET465 (NS10)	
Professor: Yara Carolina Campos de Miranda	Ano: 2018	Semestre: 2
Tutor: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz		

Avaliações

Nossa disciplina conta com 6 diferentes avaliações que, juntas, somam 100 pontos. Confira cada uma delas a seguir:

	Avaliação	Pontuação
1.	Diário Reflexivo por atendimento	3 pts por diário, 30 pts no total
2.1.	- 2.1. Apresentação em sala de Unidade Didática ou Plano de Aula. Sugestões aos trabalhos dos demais colegas.	10pts
2.2.	- Envio da segunda versão da Unidade Didática ou Plano de Aula.	20pts
2.3.	- Entrega da resenha crítica sobre Unidade Didática ou Plano de aula do/da colega.	15pts
3.	Apresentação final em sala sobre a experiência prática na disciplina.	20pts
4.	Entrega de questionário de auto avaliação e avaliação final da disciplina	15pts
Total:		100

Na próxima seção, você encontra uma explicação detalhada sobre cada avaliação. Em caso de dúvidas, entre em contato com a professora pelo nosso e-mail: praticaspla@gmail.com.

Avaliações - Orientações

- ❖ **Avaliação 1 - Diários Reflexivos:** a cada atendimento, o/a estudante escreverá seu diário reflexivo conforme as orientações da professora. O diário será enviado por e-mail (praticaspla@gmail.com) no **prazo máximo de uma semana após nosso encontro presencial na universidade**. Ou seja, toda terça-feira será o prazo final para entrega do diário reflexivo referente ao atendimento da semana anterior. Como serão 10 atendimentos de 2h, cada estudante fará, até o final do curso, 10 relatos em seu diário. Em caso quanto ao envio do diário por questões relacionadas ao cronograma da escola onde se está

desenvolvendo o atendimento (exemplo: feriados, atividades internas da escola eu impedem o atendimento, etc.), o/a estudante deverá registrar tais acontecimentos no diário e enviá-lo. Se houver atrasos por outros motivos justificáveis (exemplo: atestado médico), o/a estudante deve entrar em contato com a professora o mais rápido possível, para que se possa resolver a situação. Em outros casos de atraso não justificáveis ou comunicados à professora, os diários não serão avaliados.

- ❖ **Avaliação 2 - Unidade Didática, Plano de Aula ou Projeto:** Esta avaliação se divide 3 partes, conforme conversamos em sala de aula. Na **primeira parte**, os/as estudantes deverão apresentar uma unidade didática ou plano de aula que pretendam usar em seus atendimentos ou que já tenham usado. Após a apresentação, os demais colegas contribuirão com sugestões que deverão ser consideradas para a segunda parte desta avaliação.

Na **segunda parte**, as/os estudantes terão um período de tempo para reformularem suas unidades didáticas ou planos de aula conforme sugestões e orientações dos colegas e da professora. A nova unidade deverá ser enviada por e-mail na data agendada no cronograma da disciplina. Para o envio dessa unidade didática ou plano de aula, considere os seguintes tópicos a serem apresentados juntamente com sua unidade didática ou plano de aula:

Título da Unidade/Plano de Aula	Dê um título para a sua unidade de acordo com seu tema.
Tema	Faça uma breve descrição do tema da unidade. Pode ser igual ao título. Exemplo: “Unidade 1 - Moradia”.
Público	Descreva a que tipo de público se dirige a sua unidade didática. Não necessariamente precisa estar direcionada apenas para a/o estudante ao qual você está ensinando. Você pode pensar em um público um pouco mais amplo dependendo do tema e dos objetivos da unidade didática ou plano de aula. Exemplo: “Estudantes entre o 6º e o 9º ano que não tenham o português como língua materna” ou “Hispano falantes entre 5 e 8 anos de idade”. Considere a sua justificativa para classificar sua unidade para esse público específico.
Justificativa	Neste ponto, explique o motivo pelo qual você escolheu esse tema ou determinados tópicos gramaticais ou culturais, etc. para elaborar seu plano de aula, unidade didática ou projeto. Por que você escolheu esse tema? Por que acredita que ele seja relevante para esse contexto de ensino?
Objetivos gerais e específicos	Descreva quais são os objetivos gerais e específicos da sua unidade didática ou plano de aula, conforme a sua justificativa para elaborá-lo. Que tipos de aspectos linguísticos você acredita que essa unidade poderá

	desenvolver ao longo das aulas? O que você espera que seu aluno ou aluna produza ao final da unidade, plano de aula ou projeto?
Referencial teórico	Neste tópico, você elencará autores e obras que firmam suas escolhas quanto à elaboração de sua unidade didática. Por exemplo: se você adota uma abordagem do Letramento Crítico, explicita quais são suas principais características e de que forma elas se relacionam às suas escolhas quanto aos temas apresentados na unidade e às atividades propostas. Se você vai utilizar jogos em seu plano de aulas, referencie autores que destacam as possibilidades dos usos de jogos para o ensino de línguas para crianças, por exemplo. Você poderá mencionar autores que lemos ao longo de nossa disciplina e acrescentar outras pesquisas que tenha lido de forma autônoma ao longo de seu trabalho. Não se esqueça das referências bibliográficas ao final de seu trabalho seguindo as normas ABNT.
Breves orientações ao professor para uso da unidade didática ou plano de aula	Nesta seção, direcione-se a outro professor que queira utilizar a sua unidade didática ou plano de aula e procura por uma apresentação desta. De que forma ele pode utilizá-la? O que ele deve considerar para utilizar essa unidade? Que possibilidades ele tem para aplicá-la? Se considerar mais prático, você poderá acrescentar essas orientações a cada atividade de sua unidade didática ou plano de aula. Seria algo parecido às orientações que podemos observar na versão “livro do professor” de materiais didáticos disponíveis no mercado.
Unidade Didática ou Plano de Aula	Apresentar a unidade didática ou o “passo a passo” do plano de aula.
Considerações finais	Caso tenha considerações finais sobre sua unidade didática, projeto ou plano de aula, pode usar esta parte da avaliação para apresentá-las. Você pode tratar sobre mudanças que fez a partir das sugestões de seus colegas e professoras ou narrar como foi a utilização desse plano de aula ou unidade didática com o seu aluno ou sua aluna, assim como suas impressões sobre seus efeitos que, não necessariamente, precisam ser positivos.
Referências Bibliográficas	Ao final de seu trabalho, apresente as referências bibliográficas mencionadas. Utilize as normas ABNT.

Na **terceira** e última parte da avaliação 2, você receberá por e-mail a unidade didática de um de seus colegas. Você deverá analisar a unidade didática e escrever uma resenha crítica sobre ela, apresentando pontos fortes desta ou sugestões para aprimorá-la. Sua resenha deve ter entre 1000 e 1500 palavras, fonte Times New Roman 12, 1,5 de espaçamento entre as linhas e de 3 a 5 palavras-chave ao final do texto. Ao final deste documento, você encontra um anexo com informações sobre o gênero “resenha crítica” que podem ajudá-la(o) em seu trabalho.

Referência: CAMPOS, Magna. *Manual de gêneros acadêmicos*.

Mariana/MG, 2013. 88 p.

Disponível em:

https://www.academia.edu/10981399/Manual_de_g%C3%AAneros_acad%C3%AAmicos_Resenha_Fichamento_Memorial_Resumo_Cient%C3%ADfico_Relat%C3%B3rio_Projeto_de_Pesquisa_Artigo_cient%C3%ADfico_paper_Normas_da_ABNT. Acesso em out. 2018.

- ❖ **Avaliação 3 - Apresentação final sobre a experiência prática na disciplina:** na data prevista em nosso cronograma, cada estudante fará uma pequena apresentação em Power Point ou outro recurso de mídia para mostrar aos demais colegas e à professora atividades, aulas e projetos desenvolvidos ao longo de suas práticas de ensino de PLA referentes à nossa disciplina. Em sua apresentação, o estudante fará uma avaliação geral sobre seus atendimentos, os materiais elaborados e atividades desenvolvidas com seu aluno ou aluna e relacionará sua prática à parte teórica da disciplina, fazendo menção de artigos lidos ao longo da disciplina e/ou de discussões desenvolvidas ao longo de nossas aulas teóricas. Cada apresentação terá duração entre 15 e 20 minutos e os colegas e a professora terão 5 minutos para perguntas e/ou comentários. Em sua apresentação, cada estudante deve considerar os seguintes tópicos: breve apresentação e comentários sobre o contexto de ensino; breve apresentação do/da estudante atendido(a); exemplos de atividades desenvolvidas, ressaltando o que deu certo e o que não deu certo, assim como uma auto avaliação do professor(a); considerações finais sobre o desenvolvimento das práticas e desenvolvimento da disciplina.

- ❖ **Avaliação 4 - Entrega de questionário de auto avaliação e avaliação final da disciplina:** ao final do curso, o/a estudante receberá instruções para preencher um questionário de auto avaliação e avaliação final sobre a disciplina, as práticas e o curso por meio de um formulário do google enviado pela professora aos alunos por e-mail. Além disso, o estudante entregará um questionário de avaliação na escola que deverá ser preenchido pela pessoa que esteve mais próximo de seu trabalho junto ao estudante atendido. O questionário deverá ser entregue à escola em um envelope pardo e devolvido ao aluno ou aluna lacrado e, em seguida, entregue à professor Yara.

Em caso de dúvidas sobre qualquer uma de nossas avaliações, entre em contato comigo pelo nosso e-mail (praticaspla@gmail.com) ou marque um horário para atendimento.

Apêndice 4 – Relatório final a ser preenchido por algum/a responsável da escola

Relatório de Atividades

Este relatório deverá ser apresentado pelo(a) aluno(a) da disciplina LET 465 aos professores Leandro Rodrigues Alves Diniz e Yara Carolina Campos de Miranda no fim do semestre. O(a) supervisor(a) na Escola Anfitriã deverá entregar ao(à) graduando(a) o relatório, em envelope lacrado, ou enviá-lo digitalizado para praticaspla@gmail.com, até 28 de novembro de 2018. Agradecemos enormemente ao(à) supervisor(a) pelo acompanhamento do trabalho e pelo preenchimento deste relatório.

Dados gerais

Nome do(a) Estudante de Graduação		
Curso (Habilitação)		Matrícula UFMG
Escola Anfitriã		
Período de Realização		
Nome do Professor Orientador (UFMG)	Yara Carolina Campos de Miranda Leandro Rodrigues Alves Diniz	
Nome do(a) Supervisor(a) na Escola Anfitriã		
Aluno(s) estrangeiro(s) atendido(s)	Nome(s):	
	Nacionalidade(s):	
	Ano(s) escolar(es):	

Dias de atividades do(a) na Escola Anfitriã

Dias em que o estudante esteve presente na Escola Anfitriã (exemplo: 03/04/2018)	Horário das atividades (exemplo: 9h30 – 11h30)

Houve interesse do(da) estudante estrangeiro em participar das aulas.

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Discordo parcialmente.
- Discordo totalmente.
- Não sei.

O(A) estudante estrangeiro(a):

- melhorou sua proficiência em Língua Portuguesa.
 - melhorou sua relação com os colegas.
 - melhorou sua relação de pertencimento ao ambiente escolar.
 - melhorou seu rendimento escolar.
 - melhorou sua autonomia.
 - não demonstrou nenhuma melhoria.
- Não tenho elementos para avaliar possíveis avanços do(a) estudante estrangeiro(a).

Como você avaliaria o trabalho desenvolvido pelo(a) estudante universitário(a)? Faça os apontamentos que julgar pertinentes.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 201__.

Supervisor(a) da Escola Anfitriã
Assinatura do(a) supervisor(a) da Escola Anfitriã

Apêndice 5 – Questionário autoavaliativo preenchido pelos/as PGs da DISC2018-2

Questionário de Auto Avaliação - Introdução aos Estudos em PLA (LET465) 2018.2

Querida aluna. Querido aluno.

Este é um questionário de auto avaliação sobre o seu desenvolvimento das práticas e da disciplina ao longo do semestre. É também um espaço para que você possa avaliar a disciplina, as avaliações e a metodologia do curso. Por favor, seja bastante sincera(o) e transparente em suas respostas. A fim de que você possa ter liberdade para fazer suas considerações, as respostas não serão avaliadas. Ou seja, apenas com o preenchimento do questionário, você já terá a nota da avaliação, que não será alterada de acordo com as suas respostas.

O objetivo do questionário é proporcionar mais um espaço para reflexão sobre a formação que viemos desenvolvendo e, além disso, uma oportunidade de que você também possa contribuir com a minha formação como formadora de professores e com as próximas "edições" da disciplina, que continuará sendo oferecida uma vez por ano.

Então, bom trabalho e, em caso de dúvidas, você pode entrar em contato comigo por meio de nosso e-mail: praticaspla@gmail.com.

Abraços!
Yara Miranda

***Obrigatório**

1. Nome *

PARTE 1

2. 1. Com uma nota de 0 a 10, conforme a legenda abaixo, como você avalia seu envolvimento na parte TEÓRICA da disciplina (40h/aula - participação nas aulas, leitura dos artigos, etc.)? *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Péssimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

3. 1.1. No espaço a seguir, explique detalhadamente sua avaliação. *

4. 2. Com uma nota de 0 a 10, conforme a legenda abaixo, como você avalia seu envolvimento na parte PRÁTICA da disciplina (20h/aula - preparação das aulas, realização dos atendimentos, escrita dos diários, interação com os comentários da professora ao longo do diário, etc.)? *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Péssimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

5. 2.1. No espaço a seguir, explique detalhadamente sua avaliação. *

6. 3. Você considera que as aulas teóricas e as referências bibliográficas lidas ao longo da disciplina contribuíram para a sua formação e para a realização das práticas em PLA propostas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, muito.
 Sim, de certa forma.
 Não contribuíram muito.
 Não tiveram nenhuma contribuição.

7. 3.1. Comente a sua resposta ao item 3 (se contribuiu muito, de que forma contribuiu? Se não contribuiu, por que não contribuiu? ...) *

8. 4. Dentre os artigos e materiais lidos para as aulas teóricas da disciplina, marque aquele(s) que você considera mais relevante(s) para a sua formação. *

Marque todas que se aplicam.

- CARVALHO, S.; SCHLATTER, M. (2011). Ações de difusão internacional da língua portuguesa. Cadernos do IL. Porto Alegre, no. 42, pp. 260-284.
- MAHER, T. M. (2007). A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; Cavalcanti, M. C. (orgs.) Linguística Aplicada: faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 255-270.
- ROJO, R. H. R.. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. (Org.). Linguística Aplicada na Modernidade Recente – Festschrift para Antonieta Celani. 1ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013, v. unico, p. 163-196.
- KLEIMAN, Angela; TINOCO, Glícia; CENICEROS, Rosana C. Projetos de letramento no Ensino Médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Marcia (Org.). Múltiplas linguagens para o Ensino Médio. São Paulo: Parábola, 2013. p. 110-125.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- NEVES, A. Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso. 2018. 185fl. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. DELTA [online]. 2007, vol.23, n.2, pp.273-319.
- Nenhum dos artigos me pareceu relevante para a minha formação.

9. 4.1. No espaço a seguir, explique a(s) escolha(s) feitas na questão 3. *

10. 5. Em uma escala de 0 a 5, considerando as legendas a seguir, como você classifica a "AVALIAÇÃO 1 - Diário Reflexivo"? *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4 5

Não contribuiu para a minha formação nesta disciplina. Contribuiu muito para a minha formação nesta disciplina.

11. 5.1. Comente sua resposta ao item 4. *

12. 6. Em uma escala de 0 a 5, considerando as legendas a seguir, como você classifica a "AVALIAÇÃO 2 - Apresentação em sala da unidade didática ou plano de aula com comentários dos colegas"? *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4 5

Não contribuiu para a minha formação nesta disciplina. Contribuiu muito para a minha formação nesta disciplina.

13. 6.1. Comente sua resposta ao item 5. *

14. 7. Em uma escala de 0 a 5, considerando as legendas a seguir, como você classifica a "AVALIAÇÃO 2.1 - Reelaboração da unidade didática ou plano de aula após apresentação e comentários"? *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4 5

Não contribuiu para a minha formação nesta disciplina. Contribuiu muito para a minha formação nesta disciplina.

15. 7.1. Comente sua resposta ao item 6. *

16. 8. Em uma escala de 0 a 5, considerando as legendas a seguir, como você classifica a "AVALIAÇÃO 3 - Análise de uma unidade/plano de aula de um colega e escrita de resenha crítica sobre a unidade/plano de aula analisado/o"? *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4 5

Não contribuiu para a minha formação nesta disciplina. Contribuiu muito para a minha formação nesta disciplina.

17. 8.1. Comente sua resposta ao item 7. *

18. 9. Em uma escala de 0 a 5, considerando as legendas a seguir, como você classifica a "AVALIAÇÃO 4 - Apresentação Final sobre as práticas de PLA (atendimentos e elaboração de materiais e planos de aula) realizadas ao longo da disciplina"? *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4 5

Não contribuiu para a minha formação nesta disciplina. Contribuiu muito para a minha formação nesta disciplina.

19. 9.1. Comente sua resposta ao item 8. *

20. 10. Em uma escala de 0 a 5, considerando as legendas a seguir, como você classifica a "AVALIAÇÃO 5 - Resposta a este questionário de auto avaliação e avaliação da disciplina"? *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4 5

Não contribuiu para a minha formação nesta disciplina. Contribuiu muito para a minha formação nesta disciplina.

21. 10.1. Comente sua resposta ao item 9. *

22. 11. Em geral, qual a sua opinião sobre os métodos de avaliação adotados nesta disciplina? Comente. *

23. 12. Como você avalia a parte prática da disciplina (atendimentos e elaboração de materiais)? Você acredita que as práticas contribuíram para a sua formação acadêmica e profissional? Se sim, de que forma? Se não, por quê? *

24. 13. Como você avalia a parte teórica da disciplina (encontros na UFMG com a professora)? Você acredita que as aulas presenciais contribuíram para a sua formação? Acredita que contribuíram para as suas práticas em PLA realizadas ao longo da disciplina? Se sim, de que forma? Se não, por quê? *

PARTE 2

25. 14. Que aspectos da disciplina e das práticas você destacaria como significativos (ou não) para a sua formação acadêmica e profissional? *

26. 15. Narre/descreva a experiência mais significativa que você teve ao longo desta disciplina. *

27. 16. Quais foram os maiores desafios que você enfrentou ao longo da disciplina (seja na parte prática, seja na parte teórica)? *

28. 17. Em que medida a disciplina ajudou você a lidar com esses desafios (os artigos lidos, as discussões em sala, as discussões com a professora ou com os colegas, etc.)? *

29. 18. Você proporia mudanças na forma como a disciplina se estruturou? Se sim, quais? Se não, por quê? *

30. Se desejar, utilize este espaço para outros comentários, reclamações ou sugestões que quiser fazer.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Apêndice 6 – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Pesquisa de Doutorado Yara C. Campos de Miranda

Prezado participante. Prezada participante.

O senhor/a senhora está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “CAMINHOS, ENCONTROS E SABERES: um estudo de caso sobre a formação de professores de português como língua de acolhimento para estudantes do ensino regular em escolas municipais de Belo Horizonte”, desenvolvida pela pesquisadora Yara Carolina Campos de Miranda, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN/UFMG), sob orientação do Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Este documento, denominado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem como objetivo assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que ficará com o/a senhor/a e outra que ficará com os pesquisadores.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se o/a senhor/a tiver perguntas antes ou mesmo depois de assinar este termo, poderá esclarecê-las com os pesquisadores. Se preferir, poderá levar este documento para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se o/a senhor/a não quiser participar, seja agora ou em um momento futuro, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo para o senhor/senhora. Ressaltamos que a sua participação é voluntária e não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa, assim como não receberá remuneração por sua participação.

QUAL É O OBJETIVO DESTA PESQUISA?

A pesquisa tem como objetivo realizar um estudo de caso do desenvolvimento da disciplina “Introdução aos Estudos em Português como Língua Adicional: Setor de Linguística Aplicada”, ministrada por mim, Yara Carolina Campos de Miranda, professora-pesquisadora, na Universidade Federal de Minas Gerais durante minha prática de estágio docente na instituição no segundo semestre de 2018, juntamente com o trabalho paralelamente desenvolvido no GEPPLA – Grupo de Estudos e Pesquisa em Português como Língua Adicional, cujos encontros se iniciaram naquele mesmo ano. Por meio desse estudo de caso, busco focalizar tal contexto em suas múltiplas dimensões com profundidade para compreender como se desenvolveu, no decorrer da referida disciplina e das reuniões do grupo de estudos, o processo de formação de professores para o ensino de Português como Língua Adicional (PLA) ou Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para estudantes do ensino regular em escolas municipais de Belo Horizonte. Portanto, pretendo propor uma reflexão crítica sobre o processo de formação dos estudantes de Letras participantes de um ou de ambos os grupos, assim como sobre minha própria formação como professora-formadora e pesquisadora.

COMO SERÁ A SUA PARTICIPAÇÃO NESTA PESQUISA?

Ao longo da disciplina “Introdução aos Estudos em Português como Língua Adicional: Setor de Linguística Aplicada” na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, realizada no segundo semestre de 2018 e ministrada pela professora-pesquisadora Yara Carolina Campos de Miranda, o senhor/a senhora desenvolveu um diário reflexivo, questionários de atividades e materiais didáticos para suas práticas de ensino de PLA/PLAc em escolas municipais de Belo Horizonte. Como metodologia de pesquisa, pretendemos analisar essas atividades para observar aspectos de sua formação em seu desenvolvimento ao longo do curso. Assim também, realizaremos uma breve entrevista com o senhor/a senhora que será gravada com o auxílio de um gravador de voz pela professora-pesquisadora Yara Carolina Campos de Miranda em lugar e horário previamente combinados com o senhor/a senhora conforme sua disponibilidade.

Assim, sua participação se constitui: 1) na autorização para análise de seu diário reflexivo, dos materiais didáticos e dos questionários respondidos ao longo da disciplina por parte da pesquisadora Yara Carolina Campos de Miranda e 2) na participação em uma entrevista gravada com o auxílio de um gravador de voz e realizada também por essa mesma pesquisadora. Os dados da pesquisa (entrevista gravada em áudio; diário reflexivo; questionários preenchidos ao longo da disciplina e materiais didáticos elaborados pelos participantes) ficarão cuidadosamente armazenados durante o período de cinco anos após a conclusão da pesquisa sob responsabilidade da pesquisadora em arquivos digitais. A professora-pesquisadora também analisará seu próprio diário reflexivo e suas anotações realizadas ao longo da disciplina focalizada neste estudo. O senhor/a senhora não é obrigado/a a participar desta pesquisa.

COMO OS DADOS DESTA PESQUISA SERÃO UTILIZADOS?

As informações coletadas por meio de entrevista e os demais arquivos (diários reflexivos, materiais didáticos e questionários produzidos ou preenchidos pelos participantes da pesquisa) poderão ser utilizados pela pesquisadora em trabalhos acadêmicos, considerando todos os critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa ao qual este estudo foi submetido.

COMO AS SUAS INFORMAÇÕES E DOS DEMAIS PARTICIPANTES SERÃO PROTEGIDAS?

Tanto na coleta de dados quanto em sua divulgação, a identidade dos participantes da pesquisa NÃO será divulgada, garantindo o total anonimato em todo o processo. Nenhuma informação registrada no diário da pesquisadora ou dos participantes será fornecida a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores envolvidos neste estudo. Na divulgação dos resultados desta pesquisa, o senhor/a senhora não será identificado.

HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESTA PESQUISA?

De acordo com a Resolução 466/12, não existe pesquisa sem risco. Contudo, ressaltamos o compromisso dos pesquisadores deste estudo em minimizar qualquer risco que a sua participação possa causar ao senhor/ à senhora. Todos os cuidados serão tomados para garantir que o senhor/a senhora participe da pesquisa somente se assim o desejar. Cientes de que o senhor/a senhora pode vir a se sentir desconfortável ou se constranger ao responder a algum questionário ou entrevista, tomaremos todos os cuidados éticos para auxiliá-lo/a em qualquer etapa de sua participação nesta pesquisa.

Como forma de garantir sua privacidade, o senhor/a senhora não terá seu nome divulgado para qualquer pessoa que não faça parte da equipe de pesquisadores responsáveis por este estudo - a saber, a doutoranda Yara Carolina Campos de Miranda, e seu orientador, Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz - em nenhum momento do estudo, seja ao longo das análises, seja na divulgação dos resultados. O tempo para entrevistas e respostas a questionários serão respeitados sempre conforme o que for previamente combinado com o senhor/a senhora, de acordo com a sua disponibilidade. A qualquer momento, o senhor/a senhora poderá desistir de participar desta pesquisa.

QUAIS SÃO OS BENEFÍCIOS DESTA PESQUISA PARA SEUS PARTICIPANTES?

A pesquisa pretende contribuir para a sua formação como estudantes de Letras e professor em serviço ou pré-serviço, visando a dar-lhe a possibilidade de refletir sobre seu processo de formação e profissionalização no que tange ao ensino de línguas adicionais, sobretudo, o ensino de português como língua adicional. Também visa a contribuir para o currículo do curso de Letras de universidades federais como a focalizada neste estudo por meio da análise do desenvolvimento das disciplinas presentemente selecionadas para o estudo de caso proposto.

COMO PROCEDER SE O SENHOR/A SENHORA TIVER ALGUMA DÚVIDA?

Em caso de dúvidas ou problemas sobre o estudo, o/a senhor/a poderá entrar em contato com a doutoranda-pesquisadora, Yara Carolina Campos de Miranda, pelo e-mail yaracarolina2@gmail.com, ou com o Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, pesquisador responsável, na Faculdade de Letras da UFMG, Av. Antônio Carlos, 6627, Sala 3103, telefone: (31)3409-6041.

Dúvidas quanto a questões éticas sobre a pesquisa podem ser solucionadas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, localizado na Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala 2005. CEP: 31270-901, Belo Horizonte – Minas Gerais. Fone (31) 3409-4592. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Assim, se o/a senhor/a se sentir suficientemente esclarecido/a, solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Ao assinar este Termo, o/a senhor/a não abre mão de nenhum dos seus direitos legais e não liberta os pesquisadores de nenhuma de suas responsabilidades profissionais.

Pesquisador responsável:

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz
Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

Pesquisadora assistente:

Profª Me. Yara Carolina Campos de Miranda
Doutoranda – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

1. Nome completo do/da participante *

2. Qual é o melhor e-mail para entrar em contato com você? *

3. Caso tenha interesse em participar da pesquisa, por favor, selecione a primeira opção abaixo e clique em ENVIAR. Caso concorde em participar, você receberá uma cópia do termo por e-mail. *

Declaro que fui informado(a) sobre os objetivos da pesquisa e esclareci minhas dúvidas. Assim, aceito participar desta pesquisa conforme o que me foi explicado neste documento. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e poderei modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Declaro, também, que recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Não desejo participar da pesquisa.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

ANEXOS

Anexo 1 – Ementa da DISC2018-2



Faculdade de Letras

Disciplina: Estudos temáticos de Linguística Aplicada - Prática de ensino de Português como Língua Adicional		Código: LET 464	
Professor: Leandro Rodrigues Alves Diniz	Ano: 2018	Semestre: 1	
Pré-requisito: Sem pré-requisito obrigatório. Recomenda-se, entretanto, que os alunos já tenham concluído a disciplina LET 243- Ensino-aprendizagem de Português como Língua Adicional.			
Carga horária teórica: 30 h	Carga horária prática: 30	Total: 60h	Nº créditos: 04
Ementa Bases teóricas para o ensino de Português como Língua Adicional (PLA), em especial, para grupos minoritarizados. Acompanhamento, planejamento e desenvolvimento de iniciativas visando ao ensino de PLA, particularmente, para alunos de Ensino Fundamental e Médio cuja primeira língua não é o português. Outros públicos também poderão ser focalizados, conforme a demanda.			
Conteúdo - Análise de necessidades dos aprendizes; - Planejamento de currículos, aulas, projetos e materiais didáticos de PLA, considerando as especificidades do(s) público(s) focalizado(s); - Leitura, compreensão oral, produção oral e produção escrita no ensino-aprendizagem de PLA; - Diálogos entre teoria e prática no ensino de PLA.			
Bibliografia básica ACERVO CELPE-BRAS - UFRGS. Disponível em: < http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo >. Acesso em: 14 jun. 2017. CONSELHO DA EUROPA. <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação</i> . Portugal: ASA, 2001. Disponível em: < http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf >. Acesso em: 14 jun. 2017. MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A.B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) <i>Linguística Aplicada: suas faces e interfaces</i> . Campinas:			

Mercado de Letras, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias.*

Porto Alegre: SE/DP, 2009. Disponível em:

<http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2017.

SCHOFFEN, J. R. *et al. Português como língua adicional: reflexões para a prática docente.* Porto

Alegre: Bem Brasil, 2012. [não disponível na biblioteca]

Anexo 2 - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFMG)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CAMINHOS, ENCONTROS E SABERES: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM BELO

Pesquisador: Leandro Rodrigues Alves Diniz

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 07937519.4.0000.5149

Instituição Proponente: PRO REITORIA DE PESQUISA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.230.475

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa que ora se relata está vinculado a processo de qualificação, doutorado, realizado junto Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, cuja defesa de tese deverá ocorrer durante o primeiro semestre de 2021. A presente proposta tem como objeto de investigação a formação de profissionais que se voltam ao magistério de língua portuguesa, em especial, com atuação em programas dirigidos a estrangeiros. A pesquisa está delimitada como estudo de caso, tendo como objeto específico as atividades desenvolvidas na disciplina Introdução aos Estudos em Português como Língua Adicional ministrada pelo Setor de Linguística Aplicada, do curso de graduação em Letras da UFMG, pela proponente. Para tanto, no curso da pesquisa irá-se "analisar o processo de formação de estudantes de uma disciplina do curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais voltada para a prática do ensino de Português como Língua Adicional ou de Acolhimento para Imigrantes, refugiados ou deslocados forçados". Além de discussões e elaboração de aspectos atinentes aos referenciais teóricos, a proposta prevê a realização de uma etapa Interativa na qual por meio de "diários reflexivos produzidos pelos alunos; questionários de atividades preenchidos ao longo do curso; avaliações individuais e coletivas desenvolvidas pelos estudantes, etc.", poder-se-á coletar dados testemunhais das vivências e impressões dos estudantes envolvidos. Por fim, estão previstas também "entrevistas gravadas com celular ou outro tipo de gravador que serão

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2ª Ad S/ 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4502 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 3.230.475

transcritas e utilizadas, conforme autorização dos se participantes e do Comitê de Ética em Pesquisa, para complementar o estudo de caso a ser construído ao longo da pesquisa.". Este momento de coleta Interacional, segundo o cronograma da versão integral do projeto, já estava previsto para transcorrer entre o segundo semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2019. Entretanto, no documento Informações Básicas do Projeto, prevê-se que essa ocorra a partir do mês de março de 2019.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa são apresentadas em forma de, primeiramente, um de caráter mais geral, primário que é "realizar um estudo de caso do desenvolvimento da disciplina 'Introdução aos Estudos em Português como Língua Adicional: Setor de Linguística Aplicada'".

Este objetivo geral se desdobra e possibilita a enumeração de outras metas de talhe secundário e de teor mais teórico: "1. Como se dá o processo de formação dos estudantes de Letras – sejam graduandos ou pós-graduandos – envolvidos na disciplina focalizada e/ou no GEPPLA ao longo de seu desenvolvimento? 2. Como se dá o processo de formação da professora-pesquisadora enquanto atua, em sua prática de estágio docente no contexto de ensino focalizado, na formação daqueles estudantes? 3. Como os estudantes de Letras avaliam o trabalho desenvolvido ao longo da disciplina e das reuniões do GEPPLA para sua formação acadêmica e profissional? 4. Como a professora-pesquisadora avalia o trabalho desenvolvido ao longo da disciplina e das reuniões do GEPPLA para sua formação acadêmica e profissional?5. O trabalho desenvolvido no contexto específico deste estudo de caso e suas análises podem contribuir para a reflexão crítica quanto a outros contextos de formação de professores de PLA e PLAc? Se sim, de que forma(s)?".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No que respeita aos riscos implicados pela participação no estudo, a proponente reconhece que podem se verificar "eventuais constrangimentos por parte dos participantes" em virtude do tipo de atividades da qual os estudantes da disciplina tomarão parte. Frente a estes riscos, a proponente declara que além de assegurar o entendimento do caráter inteiramente voluntário da pesquisa, "nos cercaremos de cuidados éticos na análise e divulgação dos dados da pesquisa". Comprometendo-se expressamente que "os participantes serão informados quanto a possíveis riscos de desconforto ou constrangimento ao responder questionários ou entrevistas, assim como o tempo dedicado a essas atividades."

Com relação a potenciais benefícios trazidos pela participação dos estudantes, afirma-se que o desenvolvimento da proposta, com este tipo de dados, pode "contribuir com a formação de estudantes de Letras que pretendam exercer, no presente e futuramente, o trabalho de

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad S/ 2005
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@proq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 3.230.475

professores de português como língua adicional ou de outras línguas adicionais.”. Afora isto, externar-se também a virtualidade de devir subsídio para o aprimoramento da estrutura curricular do curso de letras desta universidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os méritos científicos e sociais são deveras evidentes. Primeiramente, por buscar compreender teoricamente, com aporte de dados acerca dos aspectos preparação de docentes de língua portuguesa como língua adicional, os elementos mais específicos envolvidos neste processo particular de formação. Em segundo lugar, em logrando êxito, os resultados da pesquisa poderão vir a integrar um repertório conceitual e de referências para a melhoria tanto do currículo do curso, quanto das práticas nele implicadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A proposta encaminhada para a presente análise se encontra devidamente acompanhada de toda documentação necessária no que respeita ao exame dos elementos de talhe ético. Além de documentos relativos à tramitação do projeto, tais como sua versão integral, o parecer da câmara do departamento de origem do docente orientador, estão registrados na Plataforma Brasil, modelo de carta de anuência dirigida ao Colegiado de Curso de Letras, Folha de Rosto devidamente firmadas, bem como dois TCLEs e um TALE. Neste sentido, é importante assinalar que a proponente, não obstante tenha como público-alvo para participação seja de graduação, já prevendo a possibilidade da existência de alunos menores de idade na turma a ser abordada, elabora uma versão de TCLE para os pais/responsáveis destes estudantes.

Os referidos termos estão corretamente redigidos na forma de carta-convite, por meio da qual se descrevem de modo detalhado os pormenores das atividades das quais os estudantes tomarão parte, a natureza voluntária da pesquisa, o fato de que as entrevistas serão gravadas em áudio para posterior transcrição, a aplicação de questionário, etc., assim como a responsabilidade pela guarda dos materiais. Os termos estão organizados de maneira segmentada, dispondo as informações por grupos, de modo a oferecer organizadamente os esclarecimentos necessários.

Recomendações:

Recomenda-se somente a correção do cronograma da versão integral do projeto para que este seja adequado à temporalidade da presente apreciação deste Comitê.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que a recomendação acima não constitui motivo de diligência, somos s.m.j. favoráveis à aprovação deste projeto de pesquisa no que respeita a seus aspectos éticos.

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2ª Ad S/B 2005
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@proq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 3.230.475

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).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1293128.pdf	05/02/2019 15:24:23		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa_yara_miranda.docx	05/02/2019 15:06:42	Yara Carolina Campos de Miranda	Aceito
Outros	termo_de_anuencia_uso_nome_instituicao.docx	05/02/2019 15:05:15	Yara Carolina Campos de Miranda	Aceito
Outros	termo_de_anuencia_autorizacao_coleta_de_dados.docx	05/02/2019 15:04:10	Yara Carolina Campos de Miranda	Aceito
Outros	roteiro_de_entrevistas_semi_esruturada.docx	05/02/2019 15:02:22	Yara Carolina Campos de Miranda	Aceito
Outros	parecer_camara_de_pesquisa.pdf	05/02/2019 15:01:56	Yara Carolina Campos de Miranda	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_participantes_de_pesquisa_adultos.docx	05/02/2019 15:00:55	Yara Carolina Campos de Miranda	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais.docx	05/02/2019 15:00:44	Yara Carolina Campos de Miranda	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	05/02/2019 15:00:34	Yara Carolina Campos de Miranda	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_yara_miranda.pdf	05/02/2019 14:59:55	Yara Carolina Campos de Miranda	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad S/N 2005
 Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-001
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE
 Telefone: (31)3409-4502 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Processo: 3.230.475

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 28 de Março de 2019

Assinado por:
Eliane Cristina de Freitas Rocha
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad S/ 2005
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4502 E-mail: coep@prpq.ufmg.br