

EXPERIÊNCIAS DE (TRANS)FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL E COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Paula Graciano Pereira¹

Thalia Marques de Andrade²

RESUMO: Este trabalho é um relato de experiência apoiado em pressupostos metodológicos de cunho qualitativo e autoetnográfico e tem por objetivos refletir acerca da trajetória de (trans)formação de uma professora de Português como Língua Adicional (PLA) e Português como Língua de Acolhimento (PLAc) na disciplina de Estágio III do curso de Licenciatura em Letras e no Programa MoVe de ensino de português para falantes de outras línguas, ambos ocorridos no IFG nos períodos de 2019 a 2021, e demonstrar a importância de considerar o outro no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Por tratar-se do ensino de uma língua não materna, o que ocorreu inicialmente foi uma tendência à generalização da/o aluna/o de PLA/PLAc como um indivíduo vazio que busca aprender acerca da língua e da cultura brasileira. Além disso, há a ideia de que turmas de PLA/PLAc são homogêneas, o que foi desconstruído desde o primeiro contato com as/os aprendizes. As/Os alunas/os tinham metas particulares a serem alcançadas e isso não as/os impedia de se posicionarem como seres sociais, com formação cultural, ideológica e linguística consolidadas. A partir dessa diversidade, a professora vivenciou um ensino-aprendizagem multicultural, onde respeitar e acolher as diferentes opiniões e formações dos indivíduos presentes nas interações possibilitou a quebra de preconceitos e a (des)construção de conhecimentos, pensamentos e ações.

Palavras-chave: Português como língua adicional; Português como língua de acolhimento; Formação de professores.

EXPERIENCES OF (TRANS)FORMATION OF A TEACHER OF PORTUGUESE AS AN ADITIONAL AND AS A WELCOMING LANGUAGE

ABSTRACT: This work is an experience report supported by qualitative and autoethnographic methodological bases and aims to reflect on the (trans)formation trajectory of a teacher of Portuguese as an additional language (PAL) and as a welcoming language (PWL) in the Internship of the major in Portuguese Language and Literature and in the MoVe Program of teaching Portuguese to speakers of other languages, both taking place at IFG, and demonstrating the importance of considering others in the process of teaching and learning a language. Because it involves teaching a non-mother tongue, what initially occurred was a tendency to generalize the PAL/PWL student as an empty individual who seeks to learn about the Brazilian language and culture. Furthermore, there is the idea that PAL/PWL classes

¹ Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Campus Goiânia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do IFG. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1507-4374>. E-mail: paula.pereira@ifg.edu.br.

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2277-9636>. E-mail: thalia.andrade1421@gmail.com.

are homogeneous, which was deconstructed from the very first contact with the learners. The students had particular goals to be achieved and this did not prevent them from positioning themselves as social beings, with consolidated cultural, ideological and linguistic background. Based on this diversity, the teacher experienced multicultural teaching-learning, where respecting and welcoming the different opinions and backgrounds of individuals present in interactions enabled the breaking of prejudices and the (de)construction of knowledge, thoughts and actions.

Keywords: Portuguese as an additional language; Portuguese as a welcoming language; teacher education.

Introdução

Os cursos de licenciatura têm por objetivo comum formar professoras/es. Contudo, a formação de uma professora não é linear, estruturada por sobreposições de ideias e anos de leituras. É um ciclo em espiral infundável de idas e vindas, de construções e reconstruções de pensamentos e aprendizados. Esse processo formativo

[...] se constitui por uma essência de movimentos que a vida nos proporciona e que vão sendo cristalizados na medida em que vamos produzindo sentidos para cada movimento vivido. Esses movimentos podem, são e devem ser compreendidos pelo próprio sujeito, quando este para e o reconstrói por meio de narrativas que vão tecendo em outro tempo e forma os sentidos de uma vida vivida e ressignificada (SILVA; BASTOS, 2016, p. 118).

Nesse sentido, entendemos que mais do que formação de professoras/es, trata-se de um processo de (trans)formação. Lopes e Borges (2014) afirmam que a formação de professoras/es é um “projeto impossível”, pois “afirmar a impossibilidade do projeto de formação docente significa afirmar a impossibilidade da plenitude, a impossibilidade de identidades plenas, a impossibilidade de previsão e cálculo sobre a formação” (LOPES; BORGES, 2014, p. 498). Por isso, neste trabalho, tratamos de (trans)formação, ao invés de formação, pois não há completude, não há um ponto de partida e uma linha de chegada. A (trans)formação não se circunscreve à aprendizagem de métodos e técnicas e à construção de conhecimentos acadêmicos.

A (trans)formação de professores pressupõe a aprendizagem, a “desaprendizagem do imposto e do assumido” e a “reaprendizagem para ser (futuras/os) professoras/es de língua” (BORELLI; SILVESTRE; PESSOA, 2020, p. 309). Contudo, cabe ressaltar que aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem não estabelecem um fluxo linear e progressivo. Não se trata de aprender, desaprender e reaprender numa sequência fixa. Ao invés de um processo de

simples acúmulo e acomodação de conhecimentos, trata-se, muito mais, de movimentos para desestabilizar certezas e (re)construir possibilidades.

Esse trabalho apresenta algumas experiências de uma professora em (trans)formação que possibilitam pensarmos o ensino-aprendizagem do português como língua não materna em diversas perspectivas, estas vivenciadas ao longo da e posteriormente à Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Goiânia (IFG-Goiânia). A disso, busca-se trazer à tona a importância de considerar não só os conhecimentos construídos na academia, mas também os conhecimentos trazidos pelas/os alunas/os e suas necessidades latentes, para que, assim, seja possível construir um processo educativo que respeite a todas/os as/os participantes.

Trata-se de um relato de experiência apoiado em pressupostos metodológicos de cunho autoetnográfico. A autoetnografia é definida por Ellis e Bochner (2000, p. 742, tradução nossa) como “autobiografias que autoconscientemente exploram a interação do eu introspectivo pessoalmente engajado com descrições culturais mediadas pela linguagem, história e explicação etnográfica”. Ou seja, a autoetnografia é, de certa forma, uma autobiografia por parte de quem escreve, atrelada a reflexões e teorias, e que têm por objetivo, a partir das vivências e experiências, analisar criticamente a conexão indivíduo – social e, conseqüentemente, questionar as maneiras pelas quais se estabelece tal relação.

Essa perspectiva se enquadra na abordagem qualitativa de pesquisa, pois “ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p. 21) e é composta, basicamente, por cinco características:

1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1989, p. 128 - 130).

Este artigo se organiza em três partes, cada uma compreendendo a apresentação de experiências relacionadas a três vivências: no Estágio em PLA, no pré-PEC-G e no curso de PLAc.

Estágio em Português como Língua Adicional (PLA)

Em qualquer graduação, o estágio existe com o objetivo de auxiliar no preparo da/o profissional em formação, inserindo-a/o no mundo do trabalho para que ela/e possa experimentar e vivenciar a realidade da profissão, tendo a seu lado um/a supervisor/a experiente e capacitada/o para guiá-la/o e auxiliá-la/o em caso de dúvidas e questionamentos. O estágio é uma exigência legal das licenciaturas (BRASIL, 2002) e deve ser cumprido em 400 horas a partir do início da segunda metade do curso. Essas 400 horas são divididas ao longo dos semestres letivos e compreendem ações diversas, como a observação de aulas, a regência de aulas em diferentes contextos, a reflexão, a elaboração de materiais didáticos etc. No curso de Letras do IFG-Goiânia, enquanto os Estágios I e II são voltados ao ensino de língua portuguesa em escolas de ensino fundamental e médio, como língua materna, o Estágio III se dedica exclusivamente ao ensino-aprendizagem de português como língua não materna devido aos grandes fluxos migratórios observados recentemente no Brasil, sobretudo a partir de 2010 (ACNUR, 2023), ao fato de o IFG ser uma instituição que recebe frequentemente estudantes intercambistas oriundos de diversos países e pela cidade de Goiânia receber muitos imigrantes, principalmente haitianos e venezuelanos³. Assim, o Estágio III é totalmente voltado para o ensino-aprendizagem de português como língua adicional (PLA), isto é, “aquela que se adquire depois de ter adquirido os fundamentos da primeira” (ECKERT; FROSI, 2015, p. 210), ou ainda aquela que se aprende “em adição a outras línguas que o educando já tem em seu repertório” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127), não necessariamente numa sequência de primeira, segunda, terceira etc.

A/O licencianda/o lida com um público específico: alunas/os estrangeiras/os, majoritariamente intercambistas. Essas/es discentes vêm ao Brasil com o objetivo de aprender acerca da língua, cultura e costumes nacionais, vivenciar novas experiências, melhorar e/ou valorizar seu currículo acadêmico e depois retornar ao seu país de origem. São recebidas/os por famílias hospedeiras, responsáveis por auxiliá-las/os quanto a alimentação, transporte, saúde, além da aprendizagem da língua e da introdução e acesso a conhecimentos referentes à cultura, comunidade, costumes e tradições do país no qual a/o intercambista está no momento.

Mesmo se estabelecendo por um período de tempo em um mesmo estado/cidade brasileira, essas/es discentes têm a oportunidade de viajar a outros locais no Brasil para

³ Para mais informações acerca da comunidade migrante e de ações de recepção e acolhimento a migrantes em Goiânia-GO, ver Silva, Machado e São Bernardo (2023).

vivenciar um pouco das multiplicidades do nosso país. Por não haver um aprendizado apenas formal, ligado à língua em sua estrutura, mas também envolver outros fatores incluindo a movimentação turística e cultural dentro do país, esse intercâmbio também pode ser nomeado de Turismo Educacional. Segundo definição do Glossário de Termos Turísticos da Organização Mundial do Turismo, órgão da ONU (Organização das Nações Unidas), Turismo Educacional

[...] abrange os tipos de turismo que têm como motivação principal o envolvimento e a experiência do turista na aprendizagem, autoaperfeiçoamento, crescimento intelectual e desenvolvimento de competências. O Turismo Educacional representa uma ampla gama de produtos e serviços relacionados a estudos acadêmicos, férias para aprimoramento de habilidades, viagens escolares, treinamento esportivo, cursos de desenvolvimento de carreira e cursos de idiomas, entre outros (UNWTO, s.d., n.p.).

Na experiência vivida, no ano de 2019, a turma era composta por 7 adolescentes de três países diferentes: Itália, Hong Kong e Turquia. Além das diferenças linguísticas e culturais latentes, havia ainda uma aluna cuja religião era o Islamismo, e ela optou por seguir usando o *hijab*, um tipo de véu que cobria seus cabelos, um vestido longo que cobria completamente seu corpo, deixando à mostra apenas suas mãos, e sapatos fechados ou sandálias com meias. Não é comum, em Goiânia-GO, vermos mulheres usando *hijab* e roupas que cubram todo o corpo, especialmente pelo clima quente e pelas religiões majoritárias da população serem o catolicismo e o protestantismo. Além disso, estereótipos e preconceitos acerca do Islamismo, ligando-o, de maneira equivocada e preconceituosa, a atos terroristas, faziam com que a aluna chamasse muita atenção por onde passava, o que a deixava desconfortável e causava estresse e problemas diversos. Dessa forma, a presença da aluna dentro de sala era em si era uma demonstração de resistência e orgulho por quem ela era e por sua história.

Deparar-se com essa estudante foi, para a professora, uma surpresa que lhe rendeu oportunidades de reflexão acerca de seus próprios conceitos e preconceitos. Além disso, estar em um espaço cujas/os alunas/os vieram de países distintos, com diferentes ideias acerca do que é educação e com histórias variadas, saber mediar o processo de ensino-aprendizagem do português brasileiro pensando em todos esses fatores, além do elemento localização espacial – estado de Goiás, cidade de Goiânia – foi um desafio, pois compreendemos que a educação linguística deve ocorrer “no seio da prática social global” (SAVIANI, 2005, p. 26), todavia respeitando o indivíduo que aprende.

Em uma das aulas memoráveis, ocorridas no mês de junho de 2019, houve o compartilhamento sobre festas e comidas típicas do país de origem de cada aluna/o, pois no Brasil estávamos na época das festas juninas. As/Os alunas/os montaram suas apresentações em português e apresentaram para a turma as festividades escolhidas, seguindo um roteiro pré-determinado, que incluía questões como: Onde ocorre a festividade? Em que época do ano ela ocorre? O que ela comemora? Há roupas, comidas e/ou danças típicas? Quais? Houve também o incentivo por parte das/os licenciandas/os regentes para que as/os alunos interagissem entre si, questionando mais acerca da cultura um/a da/o outra/o, de como funcionava a festividade apresentada. Dessa forma, todas/os poderiam ter a oportunidade de aprender e ensinar.

Como era necessário que as/os alunas/os também conhecessem um pouco da cultura goiana, optamos por apresentar uma autora que é de grande importância cultural e afetiva para o estado: Cora Coralina. Fizemos uma apresentação inicial acerca da autora, realizamos leituras coletivas de poemas e apresentamos imagens de alguns doces que ela produzia, pois além de escritora, era uma exímia cozinheira. A partir de tal troca surgiram também comentários e discussões sobre a memória afetiva relacionada aos alimentos e como cada país possui suas próprias comidas típicas. Ao final, fizemos uma atividade prática de reconhecimento de alguns doces tradicionais de Goiás, em que as/os alunas/os experimentaram, tentavam lembrar e pronunciar os nomes e julgavam se tinham gostado ou não e por quê. A imagem a seguir ilustra o momento de degustação dos doces:

Imagem 1: Degustação de doces goianos



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras/ 2019.

Nessa aula foi possível vivenciar na prática várias metodologias de ensino, desde a tradicional até a ativa: a/o aprendiz iniciou “recebendo” informações a partir da projeção de slides feita pela professora e terminou descobrindo, vivenciando e discutindo acerca dos conhecimentos, construindo para si novos aprendizados e memórias. Essa escolha de metodologias a serem seguidas ao longo do processo de aprendizagem é de suma importância para que haja a quebra do ideal excessivamente tradicional, onde “o professor fala e o aluno escuta. O professor dita e o aluno copia.” (BECKER, 1994, p. 89), dando lugar a um processo onde ensinar não é apenas transferir o conhecimento, mas sim criar meios e possibilidades para que ele se construa (FREIRE, 1996) a partir da interação entre os pares e com o meio que os cerca.

A turma de pré-PEC-G

Diferente do ensino-aprendizagem de PLA vivenciado em sala de aula física e proposto como parte do estágio curricular obrigatório do curso de licenciatura, o pré-PEC-G foi uma vivência ocorrida dentro de um projeto de ensino e extensão chamado Programa MoVe (*Movimentos migratórios em V: portugueses para falantes de outras línguas – MoVe*), do IFG. Criado em 2017, o projeto tinha como objetivo inicial oferecer cursos de português a imigrantes em situação de vulnerabilidade residentes na região metropolitana de Goiânia. Em 2020, o projeto passou a abarcar também pessoas de comunidades indígenas e participantes do programa PEC-G (SILVA; MACHADO; SÃO BERNARDO, 2021) e, devido à pandemia de Covid-19 as aulas passaram a ser remotas.

O Programa de Estudantes - Convênio de Graduação (PEC-G) é um programa do Governo Federal Brasileiro que busca oferecer

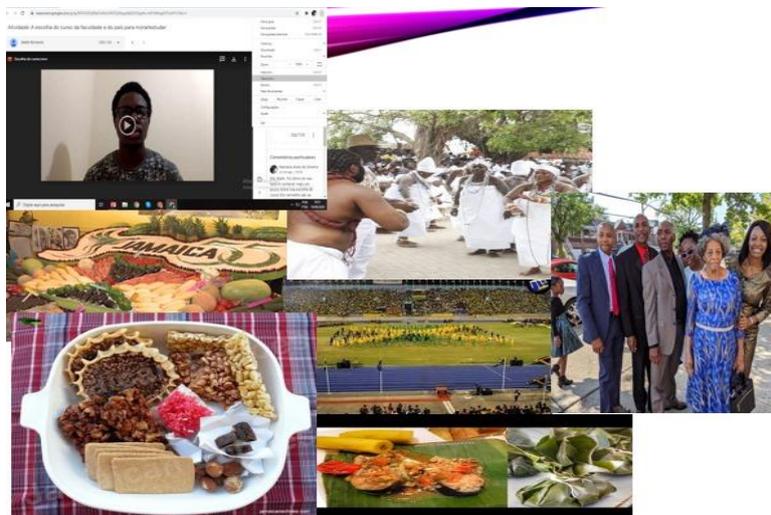
[...] oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas - federais e estaduais - e particulares, o PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 e preferencialmente até 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no país. O aluno estrangeiro selecionado cursa gratuitamente a graduação. Em contrapartida, deve atender a alguns critérios; entre eles, provar que é capaz de custear suas despesas no Brasil, ter certificado de conclusão do ensino médio ou curso equivalente e proficiência em língua portuguesa (MEC, s.d., n.p.).

Para ser apta a participar de tal programa, a pessoa deve realizar um exame de proficiência em língua portuguesa, o Celpe-Bras⁴. O objetivo do curso pré-PEC-G era preparar as/os estudantes para a realização dessa prova. O público atendido no curso preparatório para o PEC-G surgiu no projeto MoVe durante o período de instauração da pandemia de Covid-19, que culminou no sistema de Ensino Remoto Emergencial de aulas on-line. Esse ensino era chamado emergencial, pois “do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado” (BEHAR, 2020, n.p), e houve a necessidade de modificar todo o sistema de ensino, assim como os materiais didáticos utilizados. As/Os professoras/es passaram a utilizar plataformas e ferramentas digitais para auxiliarem na transmissão das aulas, no processo de interação, de realização e avaliação de atividades e no compartilhamento de materiais que auxiliariam nas aulas. Esse contexto de aulas on-line se mostrou muito desafiador para a professora, visto que ela não tinha experimentado esse tipo de aulas na graduação (pré-pandemia) nem nunca ministrado aulas nesse formato.

A partir dessa realidade e tendo uma turma heterogênea com cerca de 15 alunas/os de várias partes da África e América Central, as aulas eram focadas na interação, mas também na estrutura linguística, pois via-se a necessidade de dominar ambas para a realização da avaliação de proficiência. Ao construirmos os planos de aula, nos baseávamos no livro didático “Pode Entrar”⁵, fazendo as devidas alterações quando necessárias. Muitos materiais didáticos eram construídos com base no conteúdo fornecido pelo livro, mas se atentando às imagens utilizadas, ao tamanho da letra, à forma da escrita, pois nosso objetivo era que as pessoas que estavam aprendendo tivessem plenas condições de ler, compreender e se sentissem inseridas no material de alguma forma. Não faria sentido, por exemplo, ao trabalharmos as refeições, apresentarmos uma imagem de café da manhã típico estadunidense (ovos, bacon, panqueca), pois não é costume brasileiro alimentar-se dessa forma. A imagem a seguir mostra um momento de uma aula sobre hábitos alimentares:

⁴ Celpe-Bras é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação do Brasil.

⁵ FEITOSA, J. *et al.* **Pode entrar**: português do Brasil para refugiadas e refugiados. São Paulo: Curso Popular Mafalda, Cáritas Arquidiocesana de São Paulo, Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, 2015.

Imagem 2: Captura de tela de aula sobre hábitos alimentares

Fonte: Acervo de dados do Programa MoVe/2020.

Além disso, havia uma busca constante por trocas de conhecimentos e aprendizagens, pois as professoras regentes compreendiam a importância de ouvir – não “dar a voz”, pois todos temos voz e podemos nos expressar, o que é necessário é um espaço para que isso ocorra –, entendendo as necessidades das/os alunas/os, suas dificuldades e dúvidas, para que assim o plano de aula abarcasse tais questões. Como ressalta Frank (2021, p. 299-300),

[f]alar e ouvir são ações linguísticas. Muito mais do que (in)consciente, um enunciado muito legitimado nos corredores educacionais, ‘o/a professor/a deve dar voz ao/à aluno/a’, concebe fios de problematização de sentido condutores de como efetivamente se articula na prática. Em termos paradigmáticos, ‘dar voz’ significa que existe alguém com a posse da palavra, a qual só pode ser outorgada quando a autoridade se dispuser da competência. É como se, no âmbito institucional, a fala fosse direito docente e o ouvir, dever discente. Essa ordem discursiva engrena a pedagogia centrada, constituída a partir da noção de que o exercício do poder – de transmitir conhecimentos – é exclusivo do/a professor/a.

Ao invés de dizer que concede voz ao/à estudante, o/a professor/a deveria investir semanticamente na alteração do termo para o uso politicamente correto – “dar ouvidos” ou “promover vozes” –, considerando que o efeito social só se realiza mediante o fazer em linguagem.

As atividades propostas envolviam escrita, discussões em sala e gravações de áudio (tarefas orais para casa), pois essas atividades estão presentes no Celpe-Bras e era importante que as/os alunas/os tivessem segurança em todas essas etapas, tendo plena liberdade para tirar

dúvidas quando necessário. O Celpe-Bras tem como objetivos avaliar a proficiência em língua portuguesa de falantes estrangeiros; ser um marco como política linguística de estado e atuar como “uma ação de política linguística mais ampla (com propósitos não restritos a fins acadêmicos)” e, portanto, torna-se “um exame de alta relevância (*high-stakes*) e com um maior potencial de impacto” (SCHLATTER *et al.*, 2009, p. 98). O exame ainda pode ser entendido como “um parâmetro para (re)direcionar o ensino de língua portuguesa como língua não materna (SCHLATTER *et al.*, 2009), uma vez que não existem no Brasil documentos oficiais que regulem esse ensino” (BRASIL, 2020, p. 29).

Trata-se de um exame “de natureza comunicativa” (BRASIL, 2006, p. 3) que “reconhece que a língua, mais do que um conjunto de aspectos, formas e suas regras de combinação, é ação situada social, histórica e culturalmente” e que, portanto, “ultrapassa a noção de comunicação enquanto interlocução e abarca as noções de sujeito, cultura e contexto sócio-histórico-dialético” (BRASIL, 2020, p. 29). Nesse sentido, a comunicação é entendida como “a capacidade do aprendiz de usar adequadamente a língua para desempenhar ações no mundo, em diferentes contextos, e sempre com um propósito social” (*idem*).

Desse modo, foi possível compreender que há diversos fatores a serem considerados quando o ensino de PLA está voltado a um fim específico, que envolva a estadia prolongada do indivíduo aqui, juntamente com a questão de estar se preparando para uma avaliação importante como o Celpe-Bras. Mesmo que haja uma necessidade latente de aprendizado e domínio do português brasileiro em sua estrutura, é importante considerarmos que quem aprende já tem consigo uma bagagem linguística, cultural e social que deve ser considerada. Há ainda os acontecimentos ao longo do caminho, que podem desviar o que foi inicialmente planejado pelas professoras regentes. Esses desvios de rota devem ser entendidos de forma a abarcar as discussões necessárias e fazer com que a/o aprendiz torne-se parte ativa do processo educativo. Assim, o ensino-aprendizagem estará atrelado à realidade e aos sujeitos, sendo eficaz e auxiliando na formação de seres críticos e capazes de discutirem e se expressarem acerca de diversos temas na língua-alvo.

PLAc - Português como Língua de Acolhimento

PLAc, ou Português como Língua de Acolhimento, é uma abordagem voltada a indivíduos com visto humanitário ou em situação de refúgio, que por motivos de guerra, desastres ambientais, perseguições etc. migram de seu país em busca de melhores condições de

vida e saúde. O ensino-aprendizagem em PLAc vai muito além de apenas dominar uma nova língua em sua estrutura, e não se destina a um indivíduo cuja estadia no país possui data definida. Há necessidades latentes que devem ser consideradas, pois farão parte do dia a dia dessas pessoas: de que maneira ser atendido em um hospital, como comprar alimentos e remédios, ou ainda de que formas é possível denunciar casos de violência, racismo, abuso, enfim, como eles podem conquistar seus direitos nessa nova sociedade.

São Bernardo (2016) afirma que o ensino-aprendizagem de PLAc busca “concomitantemente o ensino da língua oficial como língua estrangeira e questões culturais da comunidade, bem como a criação de abrigos, apoio financeiro e auxílio para as/os imigrantes encontrarem emprego, por exemplo” (p. 18). Ainda segundo a autora, PLAc

[...] transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66).

O processo de ensino-aprendizagem em PLAc engloba ensinar a língua em sua estrutura, pois assim permite-se ao indivíduo “agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar” (GROSSO, 2010, p. 66), e também é orientado para a ação, para a promoção do bem estar e da liberdade desses sujeitos. Assim como nas experiências anteriores, a realidade, as vivências e as necessidades sociais das/os alunas/os foram e devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem, e o objetivo final é oferecer uma aprendizagem intrinsecamente ligada à cultura e à realidade do país-alvo.

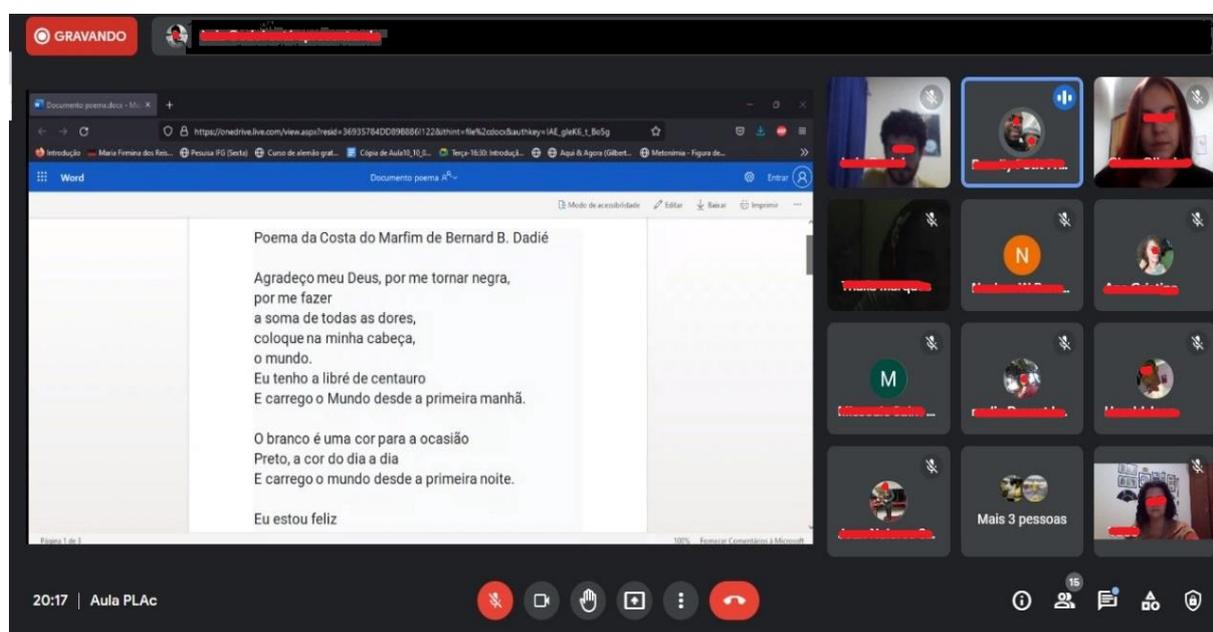
O que torna o PLAc único é o acolhimento ao indivíduo, que começa ainda com a chegada ao país. Os primeiros atendimentos recebidos são assistenciais, pois são necessários para a permanência imediata de maneira segura e digna. Porém, o que o PLAc propõe é, aos poucos, com o processo de ensino-aprendizagem e as vivências, oferecer a esses sujeitos ferramentas para que elas/es possam se desprender de quem ofereceu essa assistência inicial, tendo condições de exercer seus direitos como cidadãos e seres humanos, “assim como o conhecimento do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão” (GROSSO, 2010, p. 69).

Como dito anteriormente, na abordagem de PLAc, as vivências, dores, ideologias, culturas e tudo o que forma os indivíduos tornam-se parte do processo de aprendizagem, pois

auxiliam na construção e reconstrução de conhecimentos, na ressignificação de ideias e pensamentos. As/Os até então alunas/os tornam-se professoras/es e o ensino é vivo, pois os sujeitos não estão fora do mundo, à deriva. Muitas vezes, eles já possuem duas ou mais línguas maternas e adicionais, além de culturas e histórias.

Tendo isso em mente, surge à memória uma vivência que trouxe uma formação positiva à professora regente. Em uma turma composta por alunas/os de várias idades, com várias formações acadêmicas e muito o que falar, foi proposto, no último dia de aula, um sarau literário on-line, onde cada um/a teria uma semana para escolher um poema de sua terra natal e apresentar esse poema na última aula, e a turma discutiria acerca do texto. A participação foi incentivada, mas não obrigatória, pois o objetivo era um evento onde todos estivessem confortáveis. A imagem a seguir mostra a apresentação de um poema que marcou muito as professoras:

Imagem 3: Captura de tela do sarau de poesia.



Fonte: Acervo de dados do Programa MoVe/2020.

Ao longo da interação entre discentes e docentes e ao ler esse poema foi possível notar o orgulho, a sensação de pertencimento e a força das/os alunas/os ao se colocarem como negras/os, estrangeiras/os, mas pertencentes a um lugar, com uma cultura da qual se orgulham. Pudemos conhecer mais acerca das histórias de cada país, e que, muitas vezes, não nos são ensinadas durante o ensino básico brasileiro por não serem vistas como importantes, como

dignas de leitura e discussão. Como professora em (trans)formação, foi possível perceber o quanto o ensino pode ser libertador e ao mesmo tempo alienador. A partir de um evento on-line foi possível observar - e pensar - em quantas riquezas há na literatura mundial. Quantas preciosidades não conhecemos por sermos condicionados a ler apenas o que nos oferecem como “bom”.

Algumas/uns alunas/os também trouxeram músicas, explicando acerca do que significava. O fim das discussões foi regado por lágrimas, agradecimentos e aprendizados. Em uma interação aparentemente comum, e que por vezes até poderia ser vista como uma “não aula”, por fugir do padrão tradicional de exercícios e tarefas, foi possível aprender acerca do ser humano, da importância de olhar o outro com empatia, e de como devemos sempre buscar nos posicionar com orgulho no mundo, não aceitando que nos apaguem, que nos sufoquem. Também foi possível notar o quão importante é a formação completa e ampla da/o profissional da educação, para que saiba como “ensinar” sem ter o papel de colonizador que acultura, apaga a/o discente e a/o considera como uma folha vazia que precisa ser preenchida por conhecimentos da/o “mestre”.

(In)Concluindo...

A partir das vivências compartilhadas foi possível chegar a algumas considerações, sendo a primeira delas que a (trans)formação de uma professora não é estática, linear ou se prende à sala de aula. Ela ocorre todos os dias, com todas as experiências e convivências. O meio social, assim como a teoria, constrói e transforma cada profissional da educação e possibilita uma (trans)formação rica e completa, localizada na realidade.

Foi também possível compreender e se desprender – mesmo que dolorosamente – da ideia muitas vezes pregada na academia de que se deve seguir o plano de aula. Situações inesperadas ocorrem, situações essas que não devem ser abandonadas. Nem sempre um plano de aula será 100% seguido, e mesmo assim, é possível haver uma aula produtiva, que transformará e agregará conhecimentos aos participantes do processo de ensino-aprendizagem.

Aquela professora que se surpreendeu com uma aluna muçulmana e que se encantou a possibilidade de uma sala de aula multicultural também se surpreendeu com outra sala multicultural formada por estudantes com objetivos muito diferentes dos primeiros. Essa professora do pré-PEC-G se viu (trans)formada pelas necessidades e vontades das/os aprendizes e em constantes provocações para construir aulas que contemplassem os objetivos específicos

da turma. Essa mesma professora foi (trans)formada na convivência com as/os imigrantes e refugiadas, com suas histórias de vida e seus sonhos e desejos e aprendeu que cada turma é única porque cada pessoa ali é única e deve ser acolhida e respeitada. PLAc para essa professora representou uma mudança não só de metodologia e material didático, mas de percepção do mundo e do que é ser professora em contextos de migração forçada e vulnerabilidade social. Essa professora é a mesma, contudo muito diferente ao longo do percurso das três vivências apresentadas, uma professora de português (trans)formada por sua própria jornada e pelas pessoas que dela fizeram parte.

Por último, é de suma importância abordar a (trans)formação de professoras/es, para que assim haja a possibilidade de construção de praxiologias emancipatórias e criticamente orientadas, uma vez que a disciplina de Estágio e, no caso do IFG, o Programa MoVe, foram e são os primeiros contatos das/os graduandas/os com o ensino-aprendizagem de PLA e PLAc.

Referências

ACNUR. Agência da ONU para Refugiados. Dados sobre refúgio. 2023. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/#:~:text=108%2C4%20milh%C3%B5es%20de%20pessoas,perturbaram%20gravemente%20a%20ordem%20p%C3%ABlica>. Acesso em: 10 set. 2023.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, 1994. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/231918>. Acesso em: 30 out. 2023.

BEHAR, A. O ensino remoto presencial e a educação a distância. *Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia>. Acesso em: 28 out. 2023.

BORELLI, J. D. V. P.; SILVESTRE, V. P. V.; PESSOA, R. R. Towards a decolonial language teacher education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 301-324, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v20n2/1984-6398-rbla-20-02-301.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 2*, de 19 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Exame para obtenção do Celpe-Bras*: manual do candidato. Brasília, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Documento base do exame Celpe-Bras*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

ECKERT, K.; FROSI, V. M. Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave. *Domínios de lingu@gem*, Uberlândia, v. 9, n. 1 (jan./mar. 2015), p. 198-216. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/28385>. Acesso em: 23 mar. 2022.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. In: Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Ed. 2. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000. p. 733-768.

FRANK, Helvio. A complexidade da linguagem e de seus usos: incitações a uma educação linguística crítica. *Revista Humanidades e Inovação*, v.8, n.43, p. 296-308, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5873>. Acesso em: 16 jan. 2024.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.35, n.3, p. 20-29, jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2022.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. *Caderno de Pesquisa* [on-line], v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00486.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

MEC. Ministério da Educação. PEC-G. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g>. acesso em: 30 out. 2023.

SÃO BERNARDO, M. A. *Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. São Carlos: 2016.

SAVIANI, D. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “Projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 ago. 2005. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

SCHLATTER, M. *et al.* Celpe-bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. In: ZOPPI-FONTANA, M. G. (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG, 2009. p. 95-122.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: *Referencial curricular: lições do Rio Grande*. V. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa e Literatura; Língua Estrangeira Moderna. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação do RS, 2009. p. 127-172.

SILVA, F. O; BASTOS; A.D.S. Trajetória de vida e formação docente de uma professora aposentada: o conhecimento de si. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 25, n. 2, p. 118-132, jul./ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/28097>. Acesso em: 30 out. 2023.

SILVA, S. V.; MACHADO, C. A.; SÃO BERNARDO, M. A. (Orgs.). *Português como língua de acolhimento: experiências na ação de extensão “movimentos migratórios em V”*. Goiânia: Editora Alta Performance, 2021.

SILVA, S. V.; MACHADO, C. P.; SÃO BERNARDO, M. A. *Ação de acolhimento: o percurso de projeto de extensão movimentos migratórios em V, português para falantes de outras línguas*. Goiânia: Alta Performance, 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. Pesquisa Qualitativa. In: _____. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1989. p. 116-173.

UNWTO. United Nations World Tourism Organization. *Glossary of tourism terms*. Disponível em: <https://www.unwto.org/glossary-tourism-terms#E>. Acesso em: 28 out. 2023.

Recebido em: 16/01/2024.

Aceito em: 20/02/2024.