

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL  
UNIDADE UNIVERSIDADE EM PORTO ALEGRE  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: HABILITAÇÃO EM LÍNGUA  
PORTUGUESA LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**LISIANE PANASINK SALDANHA**

**O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO:  
relatos de experiências docentes com ensino remoto para imigrantes haitianos**

**PORTO ALEGRE**

**2023**

**LISIANE PANASINK SALDANHA**

**O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO:**  
relatos de experiências docentes com ensino remoto para imigrantes haitianos

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)  
apresentado como requisito parcial para  
obtenção do título de licenciada em  
Letras – Habilitação em Língua  
Portuguesa e Literaturas de Língua  
Portuguesa – na Universidade Estadual  
do Rio Grande do Sul.

Orientador(a): Magali de Moraes Menti

**PORTO ALEGRE**  
**2023**

Catálogo de Publicação na Fonte

S162e Saldanha, Lisiane Panasink.

O ensino de português como língua de acolhimento: relatos de experiências docentes com ensino remoto para imigrantes haitianos / Lisiane Panasink Saldanha. – Porto Alegre, 2023.  
56 f.

Orientadora: Magali de Moraes Menti.

Monografia (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Licenciatura em Letras: habilitação em língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa, unidade em Porto Alegre, 2023.

1. Língua de acolhimento. 2. Ensino remoto. 3. Ensino de língua

Ficha catalográfica elaborada por Laís Nunes da Silva CRB10/2176.

**LISIANE PANASINK SALDANHA**

**O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO:  
relatos de experiências docentes com ensino remoto para imigrantes haitianos**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)  
apresentado como requisito parcial para  
obtenção do título de licenciada em  
Letras – Habilitação em Língua  
Portuguesa e Literaturas de Língua  
Portuguesa – na Universidade Estadual  
do Rio Grande do Sul.

Orientador(a): Magali de Moraes Menti

Aprovado em:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Magali de Moraes Menti  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

---

Ana Maria Bueno Accorsi  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

---

Raquel Veit Holme  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

*“Acolhimento é tornar a sociedade mais justa e intercultural, garantindo o ensino da língua de um país acolhedor como meio de permanência dos imigrantes acolhidos.”*

*Maria José dos Reis Grosso (2010)*

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo apresentar relatos de experiências docentes nas aulas de língua portuguesa como acolhimento para refugiados haitianos. Nesse sentido, a questão principal que norteia a pesquisa é *quais são as práticas pedagógicas mais favoráveis no contexto de ensino remoto da língua portuguesa como acolhimento para um grupo de imigrantes haitianos*. Adotou-se uma abordagem qualitativa, descritivo-participativa, a partir de relatos de experiências docentes em processos de ensino, com 20 alunos participantes do projeto de extensão da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, em parceria com a Fundação Maçônica de Educação. Os dados foram colhidos a partir de diários de observação, rodas de conversa on-line, observação participante da pesquisadora-professora, coleta das histórias de vida dos alunos e questionários informais. A análise desses dados apontam fatores diferenciais do fazer docente, sendo eles: a) priorizar o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral e de escrita em situações reais, proporcionando aos alunos oportunidades de interação e de prática da língua; b) incentivar a participação ativa dos estudantes por meio de atividades comunicativas, como diálogos, debates, simulações e tarefas colaborativas; contextualização cultural, ou seja, explorar a cultura brasileira, sua história, seus costumes, suas tradições, suas festividades e suas expressões idiomáticas, de forma a ajudar os alunos a compreenderem e se familiarizarem com a sociedade e a vida cotidiana do país, incluindo materiais, como músicas, filmes, vídeos e textos literários, que permitam aos alunos conhecer e apreciar a diversidade cultural brasileira; e c) promover interações entre os alunos, estimulando a criação de um ambiente virtual colaborativo, por meio de fóruns de discussão e de trabalhos em grupo, incentivando a troca de experiências e de conhecimentos entre os estudantes, criando oportunidades para que eles compartilhem suas vivências e aprendam uns com os outros. É importante ressaltar que essas práticas devem ser adaptadas de acordo com as características e demandas do grupo de alunos haitianos, levando em consideração sua diversidade linguística, cultural e níveis de proficiência em português. O envolvimento e o diálogo constante com os alunos são fundamentais para garantir que suas necessidades sejam atendidas.

**Palavra-chave:** Língua de acolhimento. Ensino remoto. Ensino de língua portuguesa a imigrantes.

## ABSTRACT

This work aimed to present reports of teaching experiences of Portuguese as a Reception Language for Haitian refugees. In this sense, the main question that guides the research is *what are the most favorable pedagogical practices of remote teaching in this context*. A qualitative, descriptive-participatory approach was adopted based on reports of teaching experiences in teaching processes with 20 students participating in the extension project of the State University of Rio Grande do Sul, in partnership with the Fundação Maçônica de Educação. Data were collected from observation diaries, online conversation circles, participant observation by the researcher-teacher, collection of students' life stories and informal questionnaires. The analysis of these data point to differential factors of this teaching activity, they are: a) prioritizing the development of oral and written communication skills in real situations, providing students with opportunities for interaction and language practice; b) encouraging the active participation of students through communicative activities, such as dialogues, debates, simulations and collaborative tasks; cultural contextualization, that is, exploring Brazilian culture, its history, customs, traditions, festivities and idioms, in order to help students understand and become familiar with society and everyday life in the country, including materials, such as songs, films, videos and literary texts, which allow students to know and appreciate the Brazilian cultural diversity; c) and promoting interactions among students, encouraging the creation of a collaborative virtual environment, through discussion forums and group work, encouraging the exchange of experiences and knowledge among students, creating opportunities for them to share their experiences and learn from each other. It is important to emphasize that these practices must be adapted according to the characteristics and demands of the group of Haitian students, taking into account their linguistic and cultural diversity and levels of proficiency in Portuguese. Engagement and constant dialogue with students are key to ensuring that their needs are met.

**Keywords:** Reception language. Remote teaching. Teaching Portuguese language to immigrants.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tabela número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado .....	19
Quadro 1 – Perfil dos estudantes .....	25
Quadro 2 – Nível de português e maiores dificuldades.....	26
Quadro 3 – Objetivos principais dos estudantes ao realizar o curso .....	26
Figura 2 – Canal do Youtube. Página inicial do curso .....	34
Figura 3 – Canal do YouTube, visão das aulas disponibilizadas .....	35
Figura 4 – Formato das aulas, visão dos alunos .....	35
Figura 5 – Formato das aulas, visão do professor .....	35
Figura 6 – Grupo de WhatsApp.....	36
Figura 7 – Página Moddle UERGS .....	37
Figura 8 – Página do Facebook, capa. ....	38
Figura 9 – Página do Facebook, apresentação inicial.....	38
Figura 10 – Página do Facebook, um dos conteúdos apresentados.....	39
Figura 11 – Capa da apostila usada para orientar na sequência didática de conteúdos.....	39



## **LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
EAD – Ensino à Distância  
ERE – Ensino Remoto  
FME – Fundação Maçônica Educacional  
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano  
L2 – Segunda Língua  
LA – Língua Adicional  
LE – Língua Estrangeira  
LM – Língua Materna  
PBMH – Português Brasileiro para Migração Humanitária  
Pibid – Programa de Bolsas de Iniciação à Docência  
PLA – Português como Língua Adicional  
PLAc – Português como língua de acolhimento  
PLE – Português como Língua Estrangeira  
PPC – Plano Pedagógico do Curso  
SJMR – Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação  
UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul  
UFPR – Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	12
2.1	PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO.....	12
2.2	CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA DA LINGUAGEM.....	14
2.3	LETRAMENTO.....	15
2.4	ENSINO REMOTO.....	17
2.5	IMIGRANTES HAITIANOS, VIDAS EM MOVIMENTO.....	18
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	21
<b>4</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO</b> .....	23
4.1	A FUNDAÇÃO MAÇÔNICA EDUCACIONAL.....	23
4.2	AS TURMAS.....	24
<b>5</b>	<b>DESCREVENDO EXPERIÊNCIAS</b> .....	28
5.1	OUTROS RELATOS.....	28
5.1.1	<b>Produção de material didático para Ensino Remoto de PLAc</b> .....	28
5.1.2	<b>Desafios e possibilidades no ensino de Português como língua de acolhimento com refugiados e imigrantes no Ensino Remoto</b> .....	29
5.1.3	<b>Português como língua de acolhimento para venezuelanos(as): estratégias e práticas de ensino em tempos de pandemia</b> .....	31
5.2	ESTRATÉGIAS DE ENSINO – AÇÕES PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA-PESQUISADORA.....	32
5.3	ENCONTROS ENTRE AS EXPERIÊNCIAS RELATADAS.....	40
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	42
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	45
	<b>ANEXO A</b> .....	48
	<b>ANEXO B</b> .....	54

## 1 INTRODUÇÃO

No segundo semestre de 2018, no curso de Licenciatura em Letras: Habilitação em Língua Portuguesa – Literaturas de Língua Portuguesa –, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), a professora Doutora Magali de Moraes Menti, hoje, coordenadora do curso e orientadora deste trabalho de conclusão, convidou os alunos para integrarem, voluntariamente, um novo projeto de extensão na universidade: *Desenvolvimento de Competências em Língua Portuguesa*, que tinha como objetivo preparar imigrantes a *fazer uso da língua portuguesa para a comunicação* e, ao mesmo tempo, oportunizar a prática no ensino da Língua Portuguesa para imigrantes aos alunos do curso de Licenciatura. O projeto foi idealizado pela unidade de Porto Alegre, onde está alocado o curso de Letras, no período de 5/10/2018 a 7/12/2018, e foi destinado a imigrantes refugiados da Venezuela. Teve a carga de 30h e foi realizado em parceria com a Aldeia SOS Infantil<sup>1</sup>, local de residência temporária dos imigrantes. Nosso Plano Pedagógico do Curso (PPC) contempla a disciplina de ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira I e II, então, pensei <sup>2</sup>que seria uma ótima oportunidade de estudar e ter a prática desse conteúdo, que é ofertado apenas na lista de disciplinas eletivas. Nas 30h de docência dentro do projeto, pude perceber a importância na diferença das abordagens praticadas no ensino de português como língua materna e no ensino de português como língua adicional, segunda língua ou língua estrangeira. No ano de 2019, integrei o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e pude, com isso, comparar as práticas e abordagens que se diferenciam e são tão importantes no ensino do português em suas diferentes concepções.

---

<sup>1</sup> A Aldeias Infantis SOS (*SOS Children's Villages*) é uma organização global, de incidência local, que atua no cuidado e na proteção de crianças, de adolescentes, de jovens e de suas famílias. A organização lidera o maior movimento de cuidado infantil do mundo e atua junto a meninos e a meninas que perderam o cuidado parental ou estão em risco de perdê-lo, além de dar resposta a situações emergenciais. No Brasil, atua há 55 anos e mantém mais de 80 projetos, em 31 localidades, de Norte ao Sul do país. Ao trabalhar junto com famílias em risco de se separar e fornecer cuidados alternativos para crianças e jovens que perderam o cuidado parental, a Aldeias Infantis SOS luta para que nenhuma criança cresça sozinha. Em 2021, atenderam mais de 6.000 pessoas diretamente em nossos programas no país. Também atuaram em resposta a emergências e apoiaram mais de 32 mil pessoas, em resposta à pandemia. (ALDEIAS INFANTIS SOS, 2023).

Trabalham em todo o mundo desde 1949, quando foi fundada a primeira Aldeia Infantil SOS, na Áustria. São a maior organização de atendimento direto à criança, presente em 137 países. Em seus 72 anos de existência, já atenderam mais de 4 milhões de crianças com cuidados alternativos e trabalharam para o fortalecimento familiar, sem contar os mais de 160 programas de emergência, e receberam inúmeros prêmios e reconhecimentos, incluindo a honraria *Mensageiro da Paz*, pela ONU, e nomeações ao *Nobel da Paz*. (ALDEIAS INFANTIS SOS, 2023).

<sup>2</sup> Neste trabalho, será utilizada tanto a forma da primeira pessoa do singular ao se referir a minha experiência enquanto estagiária da docência quanto a forma da primeira pessoa do plural, por entender que esta pesquisa tem um *eu* nela implicado e marcado, mas atenuado pelo uso de nós, por considerar a presença do outro no processo enunciativo de produção e de leitura.

A ideia para este trabalho surgiu após essa primeira experiência, quando, em abril de 2021, fui selecionada como bolsista do projeto que agora deixava de ser voluntário e oferecia aos graduandos uma bolsa de ajuda de custo. Conscientes do novo contexto que estávamos vivenciando desde março de 2020, causada pela COVID-19, tornou-se necessário que as práticas educacionais ocorressem em ambientes virtuais, e, assim, foi pensado, a partir de reuniões online, como seria a dinâmica das atividades ofertadas aos alunos imigrantes haitianos, em parceria com a Fundação Maçônica Educacional (FME)<sup>3</sup> na cidade de Porto Alegre. Como, nos anos de 2018 e de 2019, as aulas eram realizadas de forma presencial, por conta desse novo cenário, foi preciso adequar as aulas à modalidade de ensino remoto.

Com o intuito de propor possíveis estratégias do fazer docente, o objetivo geral deste trabalho é apresentar relatos de experiências docentes nas aulas de língua portuguesa como acolhimento para refugiados haitianos.

Nesse sentido, a questão principal que norteia a pesquisa é: quais são as práticas pedagógicas mais favoráveis no contexto de ensino remoto da língua portuguesa como acolhimento para um grupo de imigrantes haitianos? A fim de responder a questão, foram pensados objetivos específicos para conduzirem a pesquisa. Sendo eles:

- a) buscar práticas pedagógicas favoráveis ao ensino remoto de língua portuguesa como língua de acolhimento em publicações recentes;
- b) mostrar como foram desenvolvidas tecnologicamente as aulas em ambiente remoto com ferramentas existentes;
- c) compilar as práticas pedagógicas recomendadas de publicações pertinentes e vividas pela pesquisadora.

O ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes haitianos ultrapassa a motivação da aprendizagem do português como forma de lazer, de turismo ou para intercambistas que buscam a língua com objetivos meramente acadêmicos (GROSSO, 2010). O aprendizado de português como língua de acolhimento (PLAc) está diretamente ligado à realidade socioeconômica, política e cultural em que esses sujeitos se encontram.

Ao considerar o aumento significativo de imigrantes no Brasil nos últimos oito anos,

---

<sup>3</sup> A Fundação Maçônica Educacional (FME) é uma entidade civil, com personalidade jurídica de direito privado, que presta assistência social e que possui caráter filosófico, cultural e sem fins lucrativos, com sede em Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), registrada no 1º Tabelionato de Porto Alegre, RS, no livro 129-A, à fl. 40. Foi instituída pela Grande Loja Maçônica do Rio Grande do Sul, em 5 de abril de 1983, com o objetivo de propugnar pelo desenvolvimento e pelo aperfeiçoamento do ensino de 1º e 2º graus e do Ensino Técnico Profissional, bem como de manter estabelecimentos de ensino e de educação e de desenvolver projetos de ensino, pesquisas e treinamento, contribuindo para o desenvolvimento e para a prática da solidariedade humana, promovendo o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem, incentivando a mobilização de recursos particulares e públicos, para a sua efetiva realização e dentro dos princípios que norteiam a Instituição Maçônica.

vê-se a urgência de integrá-los social e profissionalmente na sociedade de acolhimento (GROSSO, 2010). Essa inserção passa pelo domínio mínimo da língua portuguesa como ferramenta de comunicação, evidenciando-se a necessidade de se pensar sobre os processos práticos do ensino para a aprendizagem num contexto de imigrantes de crise em sua formação como indivíduos atuantes na sociedade, autônomos e ativos (AMADO, 2013). Justifica-se esta investigação pela necessidade de olhar para esses fluxos migratórios com a prática para a inclusão sociolinguística dos imigrantes haitianos na perspectiva interacionista de ensino para a aprendizagem que possa se concretizar em paradigma teorizado para futuros profissionais da educação na interação com esses grupos acolhidos.

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) terá uma abordagem qualitativa, do tipo de pesquisa descritivo-participativa e com revisão bibliográfica, pois as informações coletadas mensuram o tema, assim como o descrevem. Além da introdução, este trabalho está organizado em outras (4) seções. No primeiro momento, na fundamentação teórica, apresento as considerações acerca da língua de acolhimento e as concepções de língua e de linguagem sociointeracionista, passando, após, para o conceito de ensino remoto, e finalizo na tentativa de explicar a imigração haitiana no Brasil. Na sequência, informo os procedimentos metodológicos, seguidos dos relatos de experiências e o encontro das experiências relatadas. Para concluir, produzo algumas considerações finais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta reflexão está ancorada em teóricos como Grosso (2010), Amado (2013), Vygotsky (1987), Soares (2003) e tem como propósito uma breve revisão bibliográfica, a fim de contextualizar a língua de acolhimento, a linguagem, as abordagens de ensino, a metodologia de ensino, o ensino remoto e a imigração haitiana.

Busca-se com este trabalho contribuir para a discussão linguística no que diz respeito ao ensino de PLAc no Brasil. Com a intenção de compreender sobre as questões teóricas que envolvem o ensino de língua, foram apresentadas algumas noções dos conceitos de língua materna (LM), segunda língua (L2), língua estrangeira (LE) e língua adicional (LA), que se mostraram termos pertinentes aos estudos de ensino de PLAc.

### 2.1 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Português como língua de acolhimento é um termo que se refere ao uso da língua portuguesa como meio de comunicação e de integração para pessoas imigrantes que chegam a países lusófonos. É um conceito que busca facilitar a adaptação e a inclusão social desses indivíduos, fornecendo-lhes recursos linguísticos para interagir, trabalhar e estudar na sociedade receptora.

De acordo com Grosso (2010), o ensino de português como língua de acolhimento ultrapassa a motivação da aprendizagem do português como forma de lazer, de turismo para aquele público intercambista, que busca a língua com objetivos meramente acadêmicos.

É importante destacar que o termo *língua de acolhimento*, utilizado por Grosso, está relacionado com o *Programa Portugal Acolhe*, criado em 2001 pelo Estado Português e ampliado em 2007, com a apresentação do *Plano para a Integração dos Imigrantes*.

O ensino de PLAc no Brasil teve um crescente movimento na última década. Entretanto, Amado (2013) aponta que as iniciativas estão voltadas a um público com condições socioeconômicas, na sua maioria, privilegiadas. Mesmo sendo o Brasil um país de imigrantes, está muito longe de ter uma política de ensino de PLAc para aqueles estrangeiros com pouquíssimos recursos financeiros. Para Grosso (2010), a finalidade de uma língua de acolhimento é dar maior ênfase às áreas que promovem o conhecimento sociocultural, o saber profissional, a consciência intercultural, as relações interpessoais, a troca de saberes, favorecendo a solidariedade entre os envolvidos, desconstruindo estereótipos pela interação e pelo diálogo intercultural.

A terminologia PLAc tem sido utilizada para fazer referência ao ensino do português para imigrantes de crise no Brasil<sup>4</sup>. O uso dessa terminologia tem como objetivo evidenciar esse contexto de ensino, de pesquisa e de extensão, buscando estimar o interesse por esse campo, bem como pela sua institucionalização, ainda bastante principiante no Brasil, mas que ganha espaço a cada dia nos textos e nas discussões acadêmicas. Embora todos os imigrantes sob o escopo da terminologia imigrante de crise advenham de processos de migração forçada, isso não significa que seus percursos migratórios sejam idênticos (motivações, migrações anteriores, redes de acolhida etc.), pois se trata de um grupo heterogêneo (GROSSO, 2010).

Ainda que a prática em PLAc possa ser, em certos contextos, realizada de forma semelhante a outras de Português como Língua Estrangeira (PLE) ou de Português como Língua Adicional (PLA), os cursos de PLE e de PLA estão voltados, em sua maioria, a um público de trabalhadores de empresas estrangeiras, além de prestarem um serviço para alunos intercambistas e para professores visitantes, que, normalmente, permanecem de um a dois anos no Brasil (AMADO, 2013). Logo, acreditamos na necessidade de utilizarmos uma designação diferente, pelo ato político que isso representa (LOPEZ, 2018), portanto, há a necessidade de ressaltá-la com uma denominação particular, como uma especialidade.

Diferentemente do contexto apresentado sobre o público que busca o PLE e o PLAc. O PLAc açambarca aqueles estrangeiros que chegam ao Brasil, muitas vezes com pouquíssimos recursos financeiros. É importante evidenciar a necessidade de consciência sobre as suas implicações na prática pedagógica e no planejamento linguístico. Partindo dos pressupostos de que ensinar é um ato político (FREIRE, 1977) e de que tanto língua quanto identidade são construídas por relações de poder (BAKHTIN, 2006), o conhecimento do idioma é mais um ativo do qual o indivíduo pode lançar mão para melhorar sua condição de vida e/ou diminuir o isolamento social, pois aumenta sua capacidade de resposta (LOPEZ, 2018).

A língua de acolhimento tem uma dimensão afetiva, é a língua de acolhimento a primeira interação, serve também como meio de integração e se reflete nas práticas deste projeto desde o primeiro momento em que o aluno chega para fazer sua inscrição até a escolha e a elaboração dos materiais.

No que tange à concepção de Língua Adicional (LA), sabemos que esse termo é utilizado em diferentes situações, mas aqui entende-se que o português ensinado é uma língua adicional, pois os alunos atendidos pelo projeto vêm de um país plurilíngue, além do fato de

---

<sup>4</sup> Para Clochard (2007), as migrações de crise são aquelas em que as pessoas se deslocam forçadamente, motivadas por crises humanitárias ou por confrontos políticos, ideológicos e militares. Muitas vezes, nos países de destino, tais migrantes são vítimas de discriminação, sendo considerados indesejáveis e tidos ou tratados como ilegais.

que estão no Brasil em situação de imersão. Já a língua materna (ou língua nativa) refere-se à língua que uma pessoa adquire desde o nascimento ou nos primeiros anos de vida, geralmente no contexto familiar. É a língua na qual a pessoa se desenvolve primariamente, sendo sua língua materna aquela com a qual ela tem maior domínio e familiaridade, e sobre o ensino de PL2, os estudos afirmam que é uma língua adquirida posteriormente à língua materna, porém, é aprendida e utilizada em um ambiente onde essa língua é predominante. Geralmente, a aquisição de uma segunda língua ocorre no contexto escolar ou em um ambiente de imersão linguística. Por exemplo, uma pessoa cuja língua materna seja o espanhol e que aprende o inglês na escola adquirirá o inglês como segunda língua. No contexto de língua estrangeira (LE), é uma língua que não é nativa do falante e não é amplamente utilizada no ambiente onde ele vive. O aprendizado de uma língua estrangeira geralmente ocorre no contexto escolar ou através de cursos específicos. Nesse sentido, o aprendizado de PLAc está diretamente ligado à realidade socioeconômica, política e cultural em que se encontram esses estudantes.

Em resumo, a principal diferença entre língua materna, segunda língua e língua estrangeira está no contexto de aquisição e de uso da língua.

O perfil de muitos imigrantes e refugiados retrata falantes bilíngues, e até multilíngues. No caso dos haitianos, que, além do francês, falam o crioulo haitiano, muitos deles, na rota de fuga, por viverem em outros países, acabam aprendendo outras línguas antes de chegarem ao Brasil (AMADO, 2013). O mesmo ocorre com os alunos das duas turmas do projeto de ensino de português, alvo deste TCC.

A importância de adotarmos a abordagem do Português como Língua de Acolhimento está no fato de também poder envolver o uso de recursos educacionais específicos, como materiais didáticos adaptados às necessidades dos imigrantes e estratégias de ensino que incentivem a interação e a prática da língua em situações do cotidiano.

Essa abordagem visa promover a inclusão e o empoderamento dos imigrantes, permitindo-lhes desenvolver suas habilidades comunicativas em português, estabelecer vínculos sociais e profissionais e se tornar parte ativa da comunidade local.

## 2.2 CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA DA LINGUAGEM

Para Vygotsky (1987), o contexto social e o desenvolvimento cognitivo humano são inseparáveis no processo de aprendizagem. O autor tinha como maior preocupação o desenvolvimento da consciência do pensamento do indivíduo. Para o autor, tais desenvolvimentos só seriam possíveis através da interação social, ocorrida por meio da



linguagem, sendo essa a ferramenta básica para a construção de conhecimentos. Para o teórico, a consciência se desenvolve por meio de conhecimentos, papéis e funções sociais que são internalizados no convívio social. Dessa forma, o autor menciona que o indivíduo não é como um receptáculo vazio, mas um sujeito interativo, capaz de constituir conhecimentos e se reconstituir a partir de relações intra e interpessoais.

Vygotsky (1987) afirma que a linguagem possui duas funções básicas: intercâmbio social e pensamento generalizante, ou seja, o sujeito aprende na medida em que suas experiências anteriores tenham sido significativas. O sociointeracionismo aponta que a aprendizagem depende do contexto em que o sujeito está inserido. Para ampliar o seu conhecimento, precisa fazer conexões a partir do objeto que você já conhece, a abordagem pela zona proximal. Nesse sentido, essa teoria é fundamental para a pedagogia e para o acolhimento na elaboração de práticas de sala de aula nas aulas de PLAc. A função social no ensino da língua é fundamental para o momento atual das relações sociais daqueles estudantes.

A importância do outro e do meio, são afetados diretamente nesse processo de interação, se construindo nessa relação com o outro. A mediação do professor é responsável por essa intencionalidade educativa<sup>5</sup>, papel ativo e determinante (BRASIL, 2018).

É importante salientar que as atividades e práticas desenvolvidas foram alinhadas à concepção de linguagem como forma de interação.

### 2.3 LETRAMENTO

Segundo Soares (2003), avaliar o letramento de um indivíduo ou de uma sociedade é desafiador. Para a autora, a maior dificuldade em se avaliar o letramento está, em um primeiro momento, definir esse, para então, determinar os processos para avaliação. Para tanto, é preciso pensar nas diferentes situações em que os sujeitos estão inseridos. No caso dos imigrantes haitianos, o português como língua não materna é um tema que decorre de questões outras, como a finalidade pela qual o imigrante chega ao país, a condição e o tempo de permanência, além do seu grau de escolaridade. Qual seria a base para tais conceitos? Ela defende que o letramento deve ser compreendido como um processo social e cultural, indo além da simples decodificação de letras e de palavras. Para a autora, a alfabetização não se resume apenas ao domínio técnico das habilidades de leitura e de escrita, mas também envolve a compreensão

---

<sup>5</sup> A intencionalidade educativa é definida, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como intervenções pedagógicas planejadas e implementadas a fim de promover aprendizagens e desenvolvimento integral (BRASIL, [2018]).

crítica e reflexiva do uso da linguagem em diferentes contextos sociais (SOARES, 2003).

O letramento se estende por uma cadeia de conhecimentos, de habilidades, capacidades e funções, fazendo com que seja muito difícil contemplar todos esses aspectos em apenas uma definição.

O letramento possui duas dimensões, que são no mínimo paradoxais; a dimensão individual e a dimensão social (SOARES, 2003). Na dimensão individual, o letramento é visto no âmbito pessoal, enquanto na dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural. Em diferentes definições de letramento, encontramos as duas dimensões. As ideias apresentadas pela autora nos fazem perceber que está se propondo a definir precisamente o letramento, tendo em vista as suas dimensões sociais e individuais, sem perder de vista as diferenças socioculturais dos sujeitos. Nesse sentido, em relação à dimensão individual, fica difícil a sua definição, pois o letramento implica em diversas habilidades. A primeira dificuldade entra na questão de saber ler e escrever. Não se pode confundir e se acreditar que, necessariamente, quem sabe ler, sabe escrever, pois não é exato, e no contexto do ensino de L2 isso fica explícito no percurso das aulas. Temos que ter em vista as peculiaridades de cada uma dessas habilidades. Por leitura entende-se que essa ultrapassa a decodificação de letras. Leitura implica diversas habilidades, como captar significados, interpretar sequências de ideias ou de eventos, comparações, linguagem figurada e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, entre tantas outras habilidades (SOARES, 2003).

Na dimensão individual de letramento, entende-se um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, principalmente a capacidade de transmitir ideias ao leitor pretendido. É um processo de expressar ideias e organizar o pensamento em linguagem escrita (SOARES, 2003). No que tange à dimensão social do letramento, é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. As relações entre letramento e sociedade não podem ser dissociadas dos seus usos. Vem daí o termo letramento funcional, definido como sendo os conhecimentos e habilidades de leitura e de escritura que tornam uma pessoa capaz de engajar-se em todas aquelas atividades nas quais o letramento é normalmente exigido em seu contexto social (SOARES, 2003). Dessa forma, o letramento tem uma perspectiva de funcionalidade, que implica em adaptação dos indivíduos. O letramento é, assim, considerado como responsável por produzir resultados importantes no desenvolvimento cognitivo, econômico, social, no progresso profissional e na cidadania.

Alguns autores colocam que o letramento está intrinsecamente ligado à maneira como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social. Para Freire (1977), ao se tornar alfabetizado, o sujeito teria um meio para tomar consciência da sua

realidade e para transformá-la. Segundo o autor, o letramento tanto poderia ser um meio para a libertação como para a sua domesticação, dependendo do contexto ideológico em que ocorre.

## 2.4 ENSINO REMOTO

Ao longo da história, fez-se uso do formato de ensino remoto em situações como terremotos, furacões, como afirma Alves (2020), o ensino remoto (ERE) surge por meio de uma demanda emergencial. Recentemente, ele foi adotado no Brasil e em outros países no mundo, devido à pandemia da Covid-19. É nesse contexto que vem emergindo uma configuração do processo de ensino-aprendizagem denominada Educação Remota, isto é, práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos e as tarefas, plataformas síncronas e assíncronas, como o Google Classroom, o Google Meet, o Zoom. É importante entender que o ensino remoto não é um modo de ensino, e por esse motivo é diferente da modalidade de ensino à distância (EaD) (ALVES, 2020).

O ensino em EAD é feito em grande escala, tem tutores, todo um planejamento a longo prazo, enquanto, no ensino remoto, seus alunos são fixos, a turma permanece a mesma, tendo apenas que ter o cuidado de não sobrecarregar os estudantes, ter empatia, pois a intenção é não perder os alunos que estão ali conosco nesse cenário de incerteza. A mudança para o ERE exige que os professores assumam mais controle do processo de criação, de desenvolvimento e de implementação de cada aula. O ensino remoto é todo conteúdo que é produzido e disponibilizado online, que é acompanhado em tempo real pelo professor que leciona aquela disciplina, sempre seguindo cronogramas adaptáveis do ensino tradicional. Essa estratégia é utilizada para não acontecer atrasos no progresso escolar, tanto para crianças e adolescentes quanto para universitários. Esse tipo de ensino oferece todo tipo de suporte ao aluno e disponibiliza materiais para que o aluno permaneça com um ensino de qualidade, assim como seria nas aulas presenciais.

Como já mencionado, geralmente, o ensino remoto é uma medida emergencial, então, esse tipo de ensino é focado em não se diferenciar muito dos encontros presenciais na escola. Na prática, por meio de uma plataforma virtual online, professores se encontram com os alunos, seguindo os mesmos dias e horários das aulas presenciais.

Os softwares que são utilizados geralmente proporcionam a interação entre professor e alunos por meio de áudios, de vídeos, de chats e de compartilhamento de tela. A diferença maior entre as aulas presenciais e as remotas é o ambiente escolar, o qual possibilita o contato físico e social. Porém, sem esse contato, as aulas remotas suprem as necessidades de ensino, mesmo

com os estudantes em casa (ALVES, 2020).

## 2.5 IMIGRANTES HAITIANOS, VIDAS EM MOVIMENTO

O Haiti está localizado na América Central e é um dos países mais pobres do mundo, segundo o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FUNDAÇÃO ALEXANDRE DE GUSMÃO, 2011). Com baixo índice de desenvolvimento humano (IDH), tem sua economia baseada na produção nos setores secundário e terciário e importa muitos alimentos, a taxa de emprego é muito baixa e cerca de 50% da população é analfabeta, pois quase 80% da educação pertence à rede privada. Foi o primeiro país a abolir a escravidão, teve vários golpes de Estado, e foi em 2010, após o terremoto que devastou o país, que o fluxo migratório de haitianos para o Brasil iniciou um processo que acontece até os dias atuais. De 2010 até agosto de 2020, foram mais de 143.000 deles que chegaram ao país, principalmente pelos estados do Acre e do Amazonas, com forte migração para São Paulo e para o Rio Grande do Sul. A maioria obteve residência permanente por razões humanitárias, transformando-se em uma das maiores comunidades de imigrantes e de refugiados, e, segundo dados do Observatório das Migrações Internacionais (JUNGER et al., 2022), tendo alcançado, em 2021, o terceiro lugar na tabela de solicitações de refúgio no Brasil, quando o país recebeu solicitações de 117 nacionalidades, a maioria de venezuelanos (78,5%), seguidos dos angolanos (6,7%) e dos haitianos (2,7%).

São migrantes todos aqueles que deixam uma localidade de origem com a intenção ou não de residir em outro local (AMADO, 2013). A definição de migração encontra-se, portanto, no seu aspecto mais geral, amparada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), no art. 13, pelo direito de circular livremente no interior de um Estado e de sair e regressar ao seu país de origem.

Os haitianos vieram para o Brasil na condição de imigrantes com visto humanitário, diferente do fluxo migratório de venezuelanos, que vieram na condição de refúgio. Mas que nada muda a condição de deslocamento forçado, que chamo nesta pesquisa de imigrantes de crise, termo esse já descrito no capítulo 2.1.

O Brasil passou a receber – sobretudo, a partir da última década – fluxos migratórios de indivíduos advindos de diferentes partes do mundo, motivados por processos de deslocamento compulsório (LOPEZ, 2016). Estima-se que o país já abriga cerca de 140 mil imigrantes, entre refugiados<sup>6</sup> e outras populações, cujos processos de imigração, embora sejam considerados de

---

<sup>6</sup> Segundo a Lei de Refúgio nº 9.474/1997, para que um imigrante possa ser considerado refugiado no Brasil, deve comprovar estar sendo perseguido em razão de sua etnia, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião

crise, não se enquadram nas condições para reconhecimento de situação de refúgio pela legislação vigente brasileira – como é o caso dos imigrantes haitianos e venezuelanos, a quem são concedidos vistos de caráter humanitário (LOPEZ; DINIZ, 2018).

O perfil dos imigrantes haitianos se constitui entre aqueles que vêm acompanhados de seus familiares e aqueles que vêm desacompanhados. Esses últimos têm como objetivo enviar dinheiro aos familiares que permanecem no Haiti.

O idioma, para esses imigrantes, representa a possibilidade de se integrarem à sociedade brasileira e de alcançar melhores condições de vida. Dessa forma, a língua portuguesa torna-se uma ferramenta capaz de proporcionar uma acolhida tanto linguística quanto emocional a esse público na nova sociedade.

Figura 1 – Tabela número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado

<b>Tabela 2.1.1. Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual, Brasil – 2021</b>	
<b>Principais Países</b>	<b>Nº de solicitações</b>
<b>Total</b>	<b>29.107</b>
VENEZUELA	22.856
ANGOLA	1.952
HAITI	794
CUBA	529
CHINA	345
GANÁ	307
BANGLADESH	257
NIGÉRIA	246
ÍNDIA	139
COLÔMBIA	138
PERU	128
LÍBANO	90
GUINÉ	84
SENEGAL	79
SÍRIA	71
CAMARÔES	57
MARROCOS	57
NEPAL	55
PAQUISTÃO	41
GUINÉ-BISSAU	39
OUTROS PAÍSES	843

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado. (JUNGER et al., 2022, p. 11).

---

política, ou ainda ter sofrido grave violação dos seus direitos humanos. Para uma discussão desses instrumentos e um panorama das recentes iniciativas jurídicas de acolhimento a imigrantes de crise no Brasil, ler Lopez e Diniz (2018).

Essa onda migratória é reflexo da crise econômica e humanitária que atualmente assola esses países, causando caos social, aumento da criminalidade, fome e falta de acesso a outros direitos fundamentais dos cidadãos, como saúde, por exemplo. Com a esperança de conseguir um refúgio, muitos arriscam suas vidas fugindo do país, deixando tudo para trás para tentar recomeçar a vida. A língua local é o desafio mais evidente para aqueles que finalmente conseguem encontrar um refúgio, pois essa é uma ferramenta indispensável para a integração social das pessoas recém-chegadas. Logo, as dificuldades enfrentadas pelos imigrantes não cessam, apenas mudam de contexto. Assim, não conhecer a língua torna o imigrante ou refugiado mais vulnerável no processo de inserção que terá na comunidade em que irá recomeçar.

O perfil de muitos dos imigrantes refugiados retrata falantes bilíngues e até multilíngues (AMADO, 2013). No caso dos haitianos, falam francês, inglês e o crioulo haitiano. Contudo, não só as questões linguísticas devem ser consideradas. As condições psicológicas e sociais do refúgio, os planos para o futuro, a necessidade urgente de aprendizagem para inserção no mercado de trabalho e a integração na sociedade podem criar dificuldades no processo de aprendizagem. Por todos esses fatores extralinguísticos, é preciso pensar como trabalhar a língua como forma de acolhimento.

### 3 METODOLOGIA

A fim de responder ao problema de pesquisa e cumprir com o objetivo geral e os específicos, esta investigação teve como metodologia uma abordagem qualitativa, pois compreendemos que os processos de ensino/aprendizagem devem ser analisados a partir de uma perspectiva analítica de imersão fundamentada em uma compreensão ampla entre o objeto de pesquisa e a pesquisadora, portanto, não deve se ater apenas a procedimentos estatísticos, mesmo que venha a fazer uso deles (GIL, 2007).

Adotou-se uma abordagem descritivo-participativa a partir de relatos de experiências docentes em processos de ensino, especificamente as abordagens utilizadas para aulas de português como língua de acolhimento com e para imigrantes haitianos, e bibliográfica, na construção do referencial teórico e legal para que contribuam, nos resultados e na discussão, na articulação dos dados obtidos com a teorização desenvolvida.

Em relação ao universo e à amostragem, a população desta investigação foram os alunos do curso de Língua Portuguesa para imigrantes, atendendo exclusivamente haitianos do projeto de extensão da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, em parceria com a Fundação Maçônica de Educação. A amostragem foi constituída de 20 alunos, 18 encontros em aulas no modo remoto. Para colher os dados da análise, foram construídos diários de observação, rodas de conversa on-line, observação participante da pesquisadora-professora, coleta das histórias de vida dos alunos e questionários informais.

Esses dados foram interpretados à luz da observação participante da pesquisadora professora, com base na teorização desenvolvida, em articulação com os resultados e a discussão.

Assim, a organização para o estudo procedeu da seguinte forma: a cada aula observada, foram elaboradas perguntas específicas, como tempo no Brasil, acesso aos vídeos publicados e a inserção no mercado de trabalho, que estão no quadro da Seção 4, as quais foram dirigidas ao grupo, a partir do que foi sendo construído o perfil dos estudantes. Isso permitiu fundamentar a base para a investigação deste trabalho e, principalmente, para o desenvolvimento das aulas.

Esta análise teve como foco principal de pesquisa apresentar relatos de experiências docentes, nas aulas de língua portuguesa como acolhimento para refugiados haitianos, de forma remota.

Nesse sentido, a questão principal que norteia a pesquisa é: quais são as práticas pedagógicas mais favoráveis no contexto de ensino remoto da língua portuguesa como acolhimento para um grupo de imigrantes haitianos? A partir dessa questão, descrevi as

atividades de aquisição da competência de ler e de escrever desenvolvidas pela pesquisadora-professora com imigrantes haitianos; mostrei como foram desenvolvidas tecnologicamente as aulas em ambiente remoto com ferramentas existentes e compilei as práticas pedagógicas recomendadas de publicações pertinentes e vividas pela pesquisadora.

Para construir a paisagem geral acerca da temática, a busca foi sistematizada em artigos e em trabalhos de conclusão de curso, produzidas no Brasil e centradas na temática Português como Língua de Acolhimento (PLAc), explorando a página eletrônica do Google Acadêmico, ferramenta cuja função é reunir trabalhos acadêmicos dos mais diversos temas e fontes. Os termos de busca aplicados foram "língua de acolhimento", "ensino do português como língua de acolhimento no ensino remoto" e "imigrantes haitianos". Tanto o período como a área não foram delimitados, tendo em vista que o objetivo do estudo era captar o maior número possível de trabalhos registrados.

Dos mais de 20 trabalhos sugeridos, apenas 5 encontravam-se dentro do escopo da pesquisa. De modo geral, esses trabalhos foram defendidos em programas de pós-graduação da área de Linguística e de Letras, situados nas áreas de conhecimento de Letras, entre os anos de 2020 e 2022.



## 4 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

Neste capítulo, primeiramente, apresento um breve histórico da instituição onde foram realizados os encontros, o espaço escolar e as aulas do projeto de extensão. Em seguida, relato as características das turmas com as quais desenvolvi a prática, objeto deste relato.

### 4.1 A FUNDAÇÃO MAÇÔNICA EDUCACIONAL

A Fundação Maçônica Educacional (FME) traz em sua apresentação o lema “Educai as crianças para que não seja necessário punir os adultos”, e, com essa premissa, atua em frentes como: Educação, Cultura e Formação; Expansão; Relações com a Sociedade; e Solidariedade. A FME é uma entidade educacional e cultural laica, filantrópica e beneficente, busca promover a educação e a formação do indivíduo, do cidadão e da família, em todos os níveis, no intuito da conquista do progresso, da dignidade e da valorização dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. Oferece à comunidade diversos cursos, entre eles o de Português para estrangeiros: aproximando pessoas, ofertado em parceria com a UERGS.

Em 2021, ocorreu a terceira edição dessa parceria, a qual, como citado acima, desde sua primeira reunião, aconteceu de forma online devido às restrições da COVID-19. O objetivo do projeto é oportunizar ao aluno estrangeiro adquirir os recursos linguísticos e gramaticais, necessários para a comunicação no idioma estudado, a partir da leitura e da compreensão de textos escritos e orais, bem como a partir da produção oral e escrita, e promover a preparação de jovens e de adultos, estimulando o empreendedorismo e a autonomia. A meta da FME foi oportunizar a 60 alunos estrangeiros adquirir os recursos linguísticos e gramaticais necessários para compreender o Português voltado à comunicação dos imigrantes. O curso teve previsão de 10 meses, com carga horária total de 60 horas, conforme descrição na página da Fundação: “A programação do curso foi formatada para atender às necessidades do grupo aprendiz” (FME, 2023, online). Segundo a Fundação, os resultados esperados desse projeto eram atingir beneficiar os 60 jovens e adultos envolvidos diretamente; beneficiar 30 famílias, de forma indireta e envolver as comunidades contempladas pelo Projeto; promover o resgate da autoestima dos participantes; atingir, por meio da divulgação direta e indireta, o maior número de pessoas, do local e do entorno, a fim de comunicar o que está sendo feito e como o projeto está caminhando para o fortalecimento das suas ações (FME, 2023). A FME fornecia

mensalmente aos alunos uma cesta básica<sup>7</sup>, desde que houvesse presença contínua no curso.

A unidade situada na zona norte de Porto Alegre fica dentro das instalações do Centro Vida Humanístico, que é um espaço de cidadania com ações de saúde, trabalho, lazer, educação, esporte e cultura. Inaugurado em 1990, o Vida Centro Humanístico situa-se em uma área física de 120 mil metros quadrados, atendendo usuários de Porto Alegre e da Região Metropolitana. O centro já é uma referência às comunidades de imigrantes daquela região da cidade.

O espaço das aulas presenciais, no contexto de 2021, foi organizado de forma a receber os alunos das aulas remotas. Como citado neste trabalho, a realidade do imigrante não possibilita ao refugiado muitos acessos, entre eles, as aulas, que, mesmo de forma online, onde a condição para acesso é um dispositivo com sinal de internet. O que de fato ocorre nesses contextos é a falta de recursos para uso das tecnologias, e por esse motivo, mesmo em situação de isolamento social, devido à pandemia, os alunos somente teriam condições de participar caso fossem até as instalações da FME. Por esse motivo, foi colocado à disposição uma sala com uma tela grande, cadeiras e material para anotações. Apesar de que, em maio de 2021, já tínhamos acesso às primeiras doses, havia uma ordem de distribuição das vacinas contra a Covid, e por esse motivo a maioria não estava vacinada. Como toda unidade educacional, a FME também teve que se reorganizar para proporcionar aos alunos acesso às aulas. Para tanto, foi colocado um projetor que transmitia a aula via Google Meet e caixas de som e microfones, assim, eles poderiam ouvir e se comunicar com a professora-autora, que estava em sua casa. Em outros exemplos, teríamos acesso individual, cada aluno acessando de seu dispositivo, o que não foi possível neste projeto, sendo tudo adequado às necessidades do momento. Com o intuito de atender até 60 alunos, as aulas foram distribuídas da seguinte forma: duas turmas, às terças-feiras, tarde e noite, com 1h30 horas/aula por turno.

## 4.2 AS TURMAS

O projeto de ensino de português, desenvolvido em parceria da UERGS com a FME, contou com duas turmas, conforme mencionado anteriormente, todas do nível básico, que funcionavam no sistema porta-giratória, termo utilizado pelo projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH)<sup>8</sup> da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e que utilizo

---

<sup>7</sup> A Cesta Básica Nacional, regulamentada pelo Decreto nº 399 do Governo Federal, de 30 de abril de 1938, é uma lista formada por 13 produtos considerados fundamentais para a subsistência de uma pessoa durante um mês, assim como a quantidade necessária de cada item (BRASIL, 1938).

<sup>8</sup> Desde 2013, o projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária – PBMIH oferece aulas de português para migrantes portadores de visto de acolhida humanitária, refugiados, apátridas e/ou migrantes em

neste TCC, por entender que essa forma de acesso só faz aumentar o acolhimento do ambiente escolar com o aluno que ali chega. O fato de não haver nivelamento de turmas permite ao aluno acessar às aulas assim que procura a instituição, independente da data em que ele chega, e que esse aluno saia e retorne quando tiver possibilidade. O termo porta-giratória foi escolhido porque não há garantia de que os alunos virão a todas as aulas e, também, porque é provável que outros alunos entrem em qualquer momento do semestre. As turmas eram compostas exclusivamente por haitianos e tinham duração de 1h30, com a ideia de iniciar e terminar nela mesma, possibilitando o acolhimento de quem vai chegando ao longo do percurso. Assim, os materiais didáticos devem explorar uma temática com começo, meio e fim, tudo compreendido nessas horas de aula. Evidentemente, os temas podem ser retomados em outra aula, mas a outra aula também será uma unidade com começo, meio e fim.

Quadro 1 – Perfil dos estudantes

<b>ASSUNTO</b>	<b>RESULTADOS</b>		
<b>Gênero Declarado</b>	Feminino 8	Masculino 12	<b>Total 20 alunos</b>
Status migratório	Residência temporária		
Faixa etária	12 a 55 anos. A maioria está na faixa dos 20 aos 40		
Tem filhos	5		
Moram com filhos no Brasil	3		
Tempo no Brasil	Recém-chegados: 2 Entre 5 meses e 1 ano: 4 1 ano a 2 anos: 4 2 anos a 7 anos: 10		
Trabalham	Mulheres: 3	Total 11	
	Homens: 8		

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações retiradas das perguntas feitas pela professora-pesquisadora em rodas de conversa.

---

vulnerabilidade social moradores de Curitiba e na região metropolitana. O objetivo principal do projeto é promover o acolhimento desses sujeitos em nossa cidade (Curitiba), em nossa Universidade (Universidade Federal do Paraná – UFPR) e em nossa língua (o Português Brasileiro – PB).Disponível em: <http://www.prppg.ufpr.br/site/ppgletras/pbmih/>.

Quadro 2 – Nível de português e maiores dificuldades

<b>Assunto</b>	<b>Resultado</b>
Nível que considera seu português	Zero 2 Básico 6 Intermediário 10 Avançado 2
Dificuldade na língua portuguesa	Falar 16 Gramática 20 Escrever 18 Compreender 18 Ler 12

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações retiradas das perguntas feitas pela professora-pesquisadora em rodas de conversa.

Quadro 3 – Objetivos principais dos estudantes ao realizar o curso

Conversação Básica: saúde, lazer, escola	5
Melhor oportunidade de trabalho	13
Fazer o teste do CELP-Bras	2

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações retiradas das perguntas feitas pela professora-pesquisadora em rodas de conversa.

Conforme os dados apresentados, percebemos que a busca por trabalho é fator determinante na busca pelo curso de português. Como afirma Grosso (2010, p. 66), “raramente alguém deixa o seu espaço de afetos se não tiver uma forte motivação que passa muitas vezes pela própria sobrevivência”, situação dos imigrantes haitianos, os quais se deparam com a urgência de encontrar trabalho para, muitas vezes, enviar dinheiro àqueles que ficaram em seu país ou para trazer suas famílias ao Brasil.

Os alunos do curso de português para estrangeiros apresentam níveis de educação formal heterogêneos, alguns com educação superior completa, outros não concluíram o que equivale ao Ensino Fundamental II brasileiro, porém todos são alfabetizados. Não havia nivelamento de nenhuma forma para acesso ao curso, a turma foi classificada como nível 1 nos dois turnos, e as idades variaram de 12 a 55 anos. Sabe-se que o processo migratório desses estudantes deslocados forçados é complexo e traumático, o que provoca, muitas vezes, a interrupção temporária dos estudos, agravada pela dificuldade de adaptação ao novo país, sobretudo em relação à questão cultural e linguística.

Observa-se, também, que no turno da tarde a maior procura era por mulheres, pois apenas os homens estavam inseridos no mercado de trabalho, e algumas alunas, mesmo com os

filhos na creche, ainda estavam muito inseguras na busca por emprego.

O semestre letivo iniciou em maio de 2021 e encerrou em dezembro do mesmo ano, totalizando 28 encontros por turma, que ocorreram semanalmente, somando uma carga horária de 60 horas. Dos 28 encontros ocorridos, 18 foram alvo desta pesquisa. Essa escolha se deu pelo fato de o foco deste do TCC estar nos encontros que foram realizados remotamente. Uma das dificuldades encontradas é a frequência dos alunos, mesmo sendo no formato online, pois eles precisavam se deslocar até a FME, bem como a diferença de inserção na língua. Vale aqui ressaltar que a diferença de inserção não está diretamente ligada ao tempo de permanência no Brasil, mas, sim, a questões de resistência, identidade e letramento.

Ao longo do curso, houve casos de desistência, por conseguirem se inserir no mercado de trabalho, o que impossibilitava a permanência em aula, mas foi a minoria. Mesmo com todos os acessos às plataformas que foram disponibilizados, era comum alguns abandonarem por completo o curso.

A duração das aulas era prevista para 1h30, porém, havia muitos atrasos, problemas técnicos e mau uso dos equipamentos por parte dos alunos, pois os que entravam em aula diretamente do seu celular, faziam-no sem muito conhecimento da dinâmica de uma aula online, em que há a necessidade de fechar ou abrir o microfone somente quando necessário para que os ruídos externos não interfiram no rendimento de todos. Contudo, o objetivo do curso é auxiliá-los da melhor forma possível, portanto, todas as situações e necessidades foram sendo adaptadas, procurando ser flexíveis com suas limitações.

## 5 DESCRREVENDO EXPERIÊNCIAS

### 5.1 OUTROS RELATOS

Na tentativa de responder ao objetivo principal deste trabalho, que é descrever relatos de experiência docentes em ensino remoto para imigrantes haitianos, apresento, além de tudo que já foi relatado até aqui, três experiências distintas dentro do mesmo contexto de ensino. A pandemia trouxe inúmeros desafios para as adequações e estratégias no contexto remoto, principalmente para imigrantes em situação de refúgio, na prática de ensino e aprendizado do português de acolhimento.

#### 5.1.1 Produção de material didático para Ensino Remoto de PLAc

O artigo publicado em outubro de 2021, *Produção de materiais didáticos para ensino remoto de PLAc* (MORAES; MENDONÇA, 2021), apresenta o processo de elaboração de um material didático digital pela equipe de professores da Escola Vila Brasil, localizada no estado do Distrito Federal, demonstrando as ideias iniciais e como elas se transformaram ao longo da elaboração para que pudessem satisfazer as demandas dos professores e alunos envolvidos no projeto. Eles buscaram criar um material que abrangesse tópicos dos níveis A1 até B2, a fim de que os estudantes passassem brevemente por diversos assuntos necessários para a convivência, busca de emprego e interação no mercado de trabalho. Não tiveram a intenção de criar um aprofundamento em cada unidade, mas uma introdução para cada tópico gramatical e lexical.

O material produzido seria adaptado para o uso em smartphones e WhatsApp. O programa Português de Acolhimento da Escola Vila Brasil surgiu após a entrada massiva de imigrantes e refugiados no Brasil, em 2016, e inicialmente o programa foi baseado em aulas presenciais individuais e raras aulas com turmas. Os professores voluntários iam até a casa desses estudantes, mas, em março de 2020, tudo mudou devido à pandemia da Covid-19, o ensino que era presencial passou a ser remoto, com uso de smartphone e WhatsApp, uma vez que as condições de tecnologia e internet dos estudantes não permitiam o uso de dispositivos mais elaborados e nem alta tecnologia, devido ao alto consumo de dados da internet. Segundo os autores, os estudantes optaram por usar um dispositivo com um acesso mais prático, fácil e com pouco uso de dados. E foi nesse cenário que surgiu a ideia de criar um material adaptado para essa realidade, de modo que pudesse auxiliar o professor voluntário na regência das aulas. Esse material idealizado pelos autores do artigo teve como base os principais assuntos tratados

durante as aulas do programa, que são assuntos relativos à saúde, à educação, ao trabalho, a atividades cotidianas, à cidadania, à cultura e à história do Brasil.

### **5.1.2 Desafios e possibilidades no ensino de Português como língua de acolhimento com refugiados e imigrantes no Ensino Remoto**

O artigo *Desafios e possibilidades no ensino de Português como língua de acolhimento com refugiados e imigrantes no Ensino Remoto* (MILITÃO; CARVALHO, 2022) apresenta um relato de uma experiência no Projeto LER, de ensino de Português como Língua de Acolhimento, com refugiados e migrantes, na modalidade remota, de 2021 e 2022. O projeto concretiza-se em uma comunidade intercultural de aprendizagem, cujo objetivo é promover a emancipação e a autonomia dos participantes como cidadãos que, de fato, possam exercer seus direitos e a sua cidadania em terra estrangeira. Parte da emancipação social se relaciona com a atuação e o domínio das tecnologias digitais, já que, na contemporaneidade, e, especialmente pelo contexto de isolamento social, em 2020 e 2021, devido à Covid-19, muitos processos laborais, estudantis, documentais e informacionais se deram por meio delas. Nesse contexto, o manuseio e o domínio das ferramentas on-line e da internet tornaram-se absolutamente necessários. Face a esses desafios, buscou-se a elaboração de atividades, nos princípios pedagógicos propostos por Paulo Freire (1987 apud MILITÃO; CARVALHO, 2022), norteadores do Projeto LER, que pudessem contribuir para o aprendizado da Língua Portuguesa e para o letramento digital. Essas atividades, segundo o artigo, mostraram-se relevantes para os participantes do projeto aprimorarem suas habilidades de leitura, escrita, fala e escuta na língua portuguesa, como também foram importantes ferramentas de apoio ao trabalho de outros educadores da comunidade.

O Projeto LER, campo de relato de experiência do artigo, é um projeto de extensão universitária do Programa de Pós-Graduação em Letras, da PUC Minas, que se afilia à agenda internacional de defesa dos Direitos Humanos e da Cultura da Paz. Realiza-se, desde a sua origem, em uma estreita parceria com o Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados (SJMR).

O grupo de sujeitos do estudo foi formado por adultos em situação de refúgio ou deslocamento forçado (homens e mulheres), com idade entre 20 e 58 anos, participantes do Projeto LER. As nacionalidades são variadas: haitianos, venezuelanos, cubanos, indianos, peruanos e cubanos. A turma era de nível intermediário avançado, o que é muito importante ser ressaltado, pois talvez as atividades propostas não pudessem ser aplicadas para turmas de nível básico, já que os movimentos no ciberespaço foram e são pensados para um grupo de

participantes que já está em nível, pelo menos, intermediário na língua portuguesa (para entender os comandos, por exemplo). Além disso, todas as atividades elaboradas são predominantemente marcadas pelos princípios da pedagogia de Paulo Freire, já que todas elas são estruturadas a partir dos temas geradores. Todos os encontros do Projeto LER foram estruturados em três momentos: i) acolhimento; ii) engajamento; e iii) avaliação. Essa tríade, conduzida pelos valores metodológicos, podem ser descritas, respectivamente: i) momento de acolhida, em que se busca a construção de um ambiente seguro e confortável para a prática oral dos participantes, sempre por meio de perguntas ou dinâmicas que acolhem cada um individualmente, como também como grupo; ii) o momento do engajamento é elaborado a partir dos temas geradores, podendo contemplar questões diversas (sempre ligadas à cultura brasileira e à língua portuguesa), a estruturação fica passível de cada educador estruturar o encontro de conversação de forma que a aula seja um “círculo” em que todos falam e participam efetivamente (todas as falas são importantes); e iii) momento em que os participantes avaliam o encontro com suas percepções e também sugerem ações futuras. Segundo as autoras, pode-se perceber que os desafios do ensino do PLAc com esse grupo de estudantes se deram pela impessoalidade que o ambiente digital propicia, a falta de interação do grupo compromete o engajamento entre os participantes, já que muitas vezes as câmeras permaneciam fechadas, comprometendo o reconhecimento e o contato visual ou verbal. Ainda segundo o artigo, um dos maiores desafios, sem dúvidas, foi o distanciamento físico, uma vez que o objetivo dos encontros é criar senso de coletividade em uma tarefa em grupo, e on-line notaram que, para que esse fator fosse amenizado, a presença de um mediador (educador) em cada um dos grupos foi extremamente importante, uma vez que o mediador pode intervir de maneira a contribuir para que o grupo se manifeste. Além disso, a falta de letramento digital também pode ocasionar em desafios para tal atividade, pois alguns alunos não aprenderam o ambiente digital como um ambiente possível para movimentação. Percebe-se que os desafios enfrentados pelas autoras no que tange ao letramento digital dos alunos não difere muito do citado no meu relato.

Segundo as autoras, as dificuldades nascem juntamente com a possibilidade, pois ambos são decorrentes do mesmo fator: o ensino remoto, ou seja, a necessidade de incluir a tecnologia na rotina de aprendizagem.



### **5.1.3 Português como língua de acolhimento para venezuelanos(as): estratégias e práticas de ensino em tempos de pandemia**

O artigo de Sene e Matos (2021), publicado em dezembro de 2021, apresenta as estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas, em 2020, pelo projeto Português como Língua de Acolhimento para venezuelanos(as), ofertado pelo Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara. O projeto teve por objetivo oferecer, gratuitamente, o ensino emergencial e remoto de português, variante brasileira, a estudantes venezuelanos(as), tanto para adultos quanto para crianças, que estavam instalados no interior de São Paulo. O texto, dividido em três partes, mostra a trajetória do ensino presencial para o on-line; descreve as estratégias de ensino e apresenta o perfil dos estudantes; e, por fim, apresenta a avaliação dos autores sobre as estratégias de ensino. A análise que interessa a este trabalho está nas estratégias de ensino pensadas no projeto. As estratégias de ensino, as dinâmicas pedagógicas e didáticas planejadas e executadas pela equipe do projeto foram criadas a partir dos recursos humanos e físicos disponíveis, tendo em vista atender, de maneira mais adequada, o contexto de ensino, a faixa etária dos estudantes e as necessidades apresentadas por eles na aprendizagem do português. Dessa maneira, foram organizadas aulas temáticas, atividades interculturais e momentos de incentivo e acesso a livros. As aulas e as atividades eram planejadas conforme os temas escolhidos pelos alunos. Os estudantes, ao ingressarem no curso, preenchiam um questionário com 35 perguntas (fechadas e abertas). A partir dos resultados desse questionário, foram planejadas e elaboradas a dinâmica do curso e as materialidades de ensino, tais como o planejamento das aulas, os materiais didáticos, os procedimentos para experiência e a avaliação da aprendizagem da língua-alvo. Dentre as estratégias de ensino pensadas inicialmente para continuar com a oferta do ensino e aprendizagem de português, tanto para o grupo dos adultos quanto das crianças, a equipe de pronto descartou a possibilidade de realização de encontros síncronos, visto que, pela experiência e pela observação na oferta presencial com o grupo de alunos do projeto, foi uma preocupação que os estudantes pudessem não ter acesso a pacotes de internet e a aparelhos eletrônicos necessários e disponíveis para esse tipo de atividade. Levando isso em conta, foi pensada a produção de videoaulas curtas. O YouTube foi escolhido como plataforma para disponibilizar os vídeos, pois ele apresentava vantagens que iam ao encontro dos objetivos da equipe, tais como: a gratuidade da plataforma e o fácil acesso e uso. Dessa forma, foi aberto um canal no YouTube para o projeto PLAc on-line. A princípio,

foram criadas duas *playlists* no canal: uma com conteúdo voltado ao público adulto (PLAC Adulto), e outra para o público infantil (PLAczinho).

## 5.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO – AÇÕES PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA-PESQUISADORA

As práticas e estratégias de ensino foram pensadas e desenvolvidas pela perspectiva das teorias, pesquisas e experiências decorrentes da modalidade do português como língua de acolhimento e dentro da perspectiva sociointeracionista da linguagem. No entanto, é preciso compreender que cada contexto de ensino é diferente, nesse sentido demanda estratégias e práticas específicas. De acordo com Lopes e Diniz (2018), uma contribuição do PLAc é a transdisciplinaridade com outras áreas, pois a ideia de português como língua de acolhimento reconhece a importância do idioma como uma ferramenta essencial para a integração e para o acesso a serviços básicos, como educação, saúde e emprego. Uma vez que os encontros foram todos pensados e planejados na modalidade de ensino remoto, as práticas foram todas voltadas ao contexto digital, o uso das ferramentas existentes foi fundamental para o desenvolvimento do projeto. As estratégias de ensino foram todas planejadas a partir de recursos como: WhatsApp, Facebook, YouTube, Moodle e Google Meet. As atividades realizadas foram pensadas não somente como acolhimento, mas também como forma de inserção no letramento digital. Segundo Ribeiro e Coscarelli (2014), o letramento digital é conceituado por essas práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, ou seja, uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, em plataformas como e-mail, redes sociais, entre outros. As práticas sociais que integram o letramento digital são importantes para que se compreenda os obstáculos e a viabilidade do ensino de PLAc. Ao selecionarmos as plataformas a serem usadas pelos alunos, num primeiro momento, não nos demos conta de que nem todos os recursos estão acessíveis aos dispositivos móveis, como foi o caso da plataforma Moodle, em que a versão dos dispositivos móveis usados pelos alunos não suportava a versão que a instituição usava, e que espaços como o YouTube têm um consumo de dados muito grande, o que afeta diretamente os alunos com menos recursos financeiros. Dessa forma, o conteúdo das aulas estava disponível em todas as redes. Outra questão que veio à tona mais tarde tratava de como os alunos se relacionavam com o Facebook, local em que havia um canal de comunicação com o curso. Muitos alegaram não ter perfil nessa rede social e que não fariam apenas para acessar os conteúdos, o motivo me parecia estar além da falta de acesso. Importante ressaltar que o ensino e a aprendizagem do português na modalidade virtual

foram privilegiadas atividades de compreensão e expressão oral síncronas, com momentos de interação individual e em grupos. As atividades de compreensão escritas foram concentradas nos momentos assíncronos, por meio das plataformas descritas. As atividades de interação oral via WhatsApp e escritas via plataformas Moodle e Facebook (produção de diários e resumo de leituras e notícias de jornais). Porém, devido às questões de dados móveis, as atividades ficaram concentradas basicamente no WhatsApp.

Um grande desafio encontrado já no primeiro encontro foi a impessoalidade do ambiente digital, o distanciamento físico, imagens com baixa resolução, somados à dificuldade em ouvir e em ser ouvido. Esse momento de interação com o grupo por vezes comprometeu o engajamento de todos na turma. Nesse sentido, foi imprescindível a presença de um mediador, uma vez que ele pode intervir de maneira a contribuir para que o grupo se manifestasse. Outro desafio durante as atividades estava na comunicação efetiva, compreensão e verbalização das ideias, porém, havia um grande acolhimento entre os próprios alunos. Os mais inseridos na língua faziam a mediação, pois estavam todos na mesma situação em termos de aprender um novo idioma, vivendo os desafios.

O planejamento inicial das aulas foi pensado a partir da apostila Presente, criada por professoras de português na cidade de Florianópolis e de suas experiências com o ensino de PLAc na Pastoral do Imigrante. Segundo as autoras, o material surge justamente da necessidade de dar conta do desafio de aulas online no contexto de acolhimento:

O curso foi pensado para ser em um formato compacto, com aulas resumidas e pontuais; flexível, pois o aluno pode acessar de acordo com o seu ritmo e tempo disponível; e acessível, visto que é um material gratuito e aberto. O material didático foi elaborado para atender jovens e adultos que estão iniciando a sua aproximação com a língua portuguesa e também aqueles que já têm um conhecimento prévio da língua. (CURCI; PORTO, 2021, p.3).

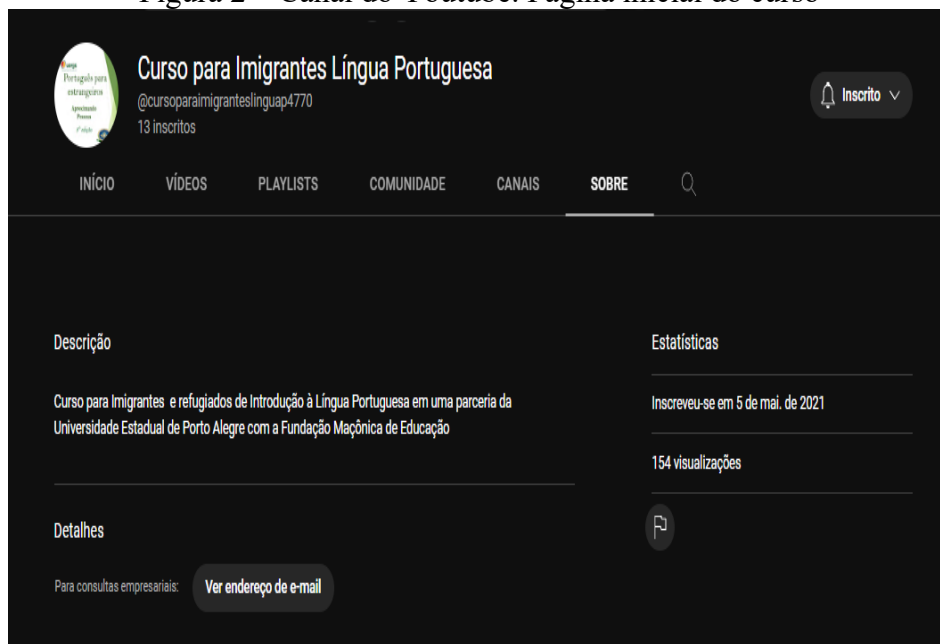
Durante as estratégias de ensino, pensadas inicialmente, a partir da apostila, foram criados slides para que os alunos pudessem visualizar melhor os conteúdos e as imagens ilustrativas nas aulas síncronas. Pensando nas plataformas que seriam usadas como reforço, as aulas eram gravadas e disponibilizadas num canal criado especialmente para o curso no YouTube, os slides eram colocados na plataforma Moodle, com exercícios para que os alunos realizassem atividades, bem como a apostila na íntegra também foi compartilhada. Como meio central e direto de comunicação, foi usada a rede WhatsApp, em que eles puderam tirar dúvidas sobre as aulas e os conteúdos, de uma forma geral. No grupo criado na rede Facebook, nesse caso em específico, usei minha conta pessoal, foram disponibilizadas páginas de ensino alternativas que encontrei na internet, com a intenção de agregar recursos ao curso. Outra

ferramenta de comunicação criado foi um e-mail. Todos tinham como ideia principal facilitar o diálogo com os alunos. Outra estratégia utilizada era a entrega de uma folha impressa na chegada às aulas, com as atividades dispostas nos slides, para que os alunos pudessem acompanhar melhor e, também, realizar o que era pedido.

Nas imagens a seguir, apresento como foram desenvolvidas tecnologicamente as aulas em ambiente remoto com ferramentas existentes. A ideia de utilizar ferramentas existentes na internet ajudou a otimizar o trabalho e ficar mais próximo dos ambientes virtuais conhecidos por eles. A ideia era que eles se inscrevessem no canal do YouTube para que recebessem as notificações automaticamente após cada vídeo disponibilizado. Esse recurso disponível no YouTube facilita as informações dos usuários com a plataforma. Quando iniciamos o planejamento do projeto, pensamos em apenas gravar as aulas com o recurso disponível no Google Meet, porém em reuniões de planejamento, percebemos que era possível usarmos outros recursos e plataformas disponíveis e, assim, replicamos o aprendizado.

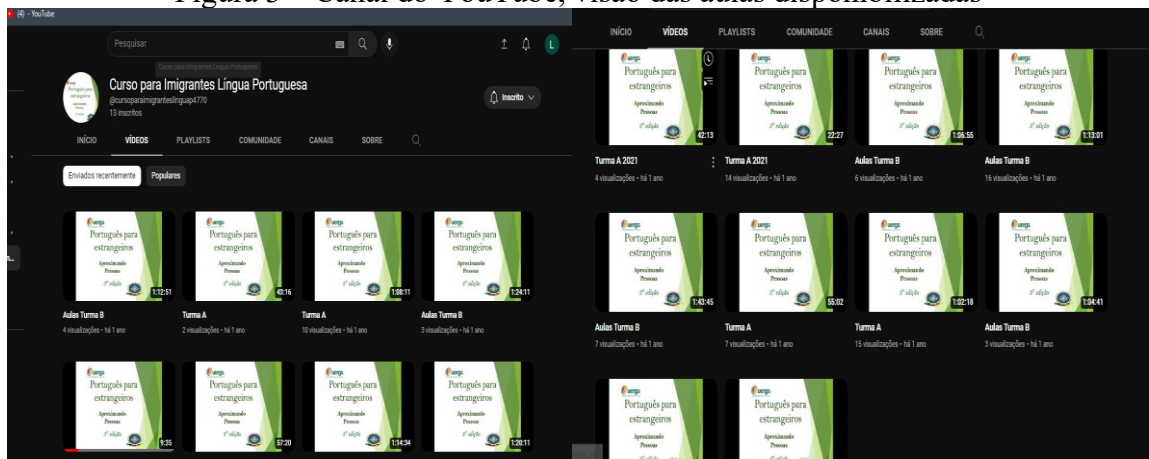
Ao criar o e-mail do curso, a plataforma disponibiliza automaticamente diversos recursos, entre eles a possibilidade de um canal no YouTube, e, assim, usando a logo feita para este projeto, criei a página. Ao final de cada aula, as gravações eram colocadas na plataforma e o link era direcionado nas outras redes do curso.

Figura 2 – Canal do Youtube. Página inicial do curso



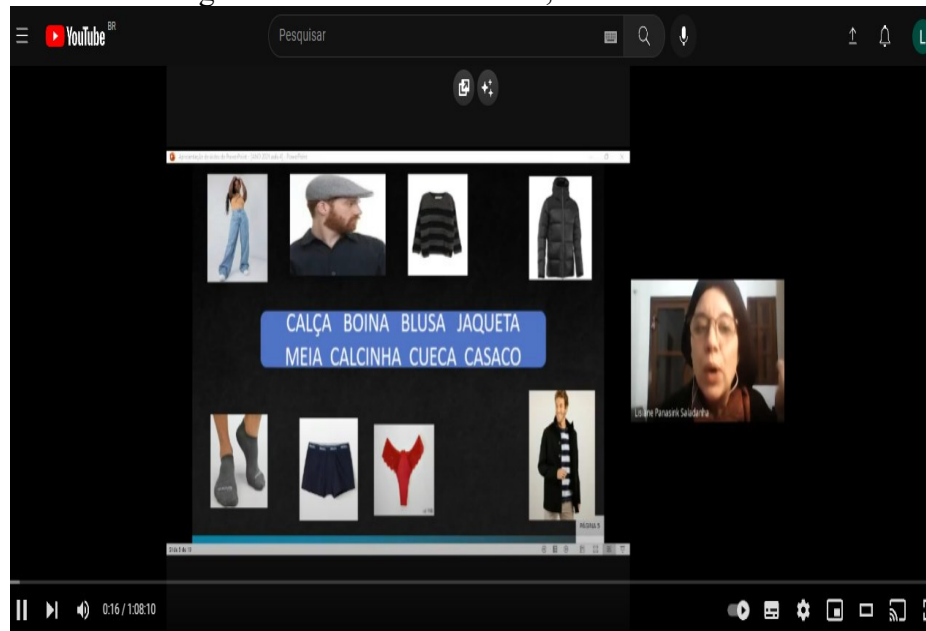
Fonte: Curso para Imigrantes Língua Portuguesa (2023).

Figura 3 – Canal do YouTube, visão das aulas disponibilizadas



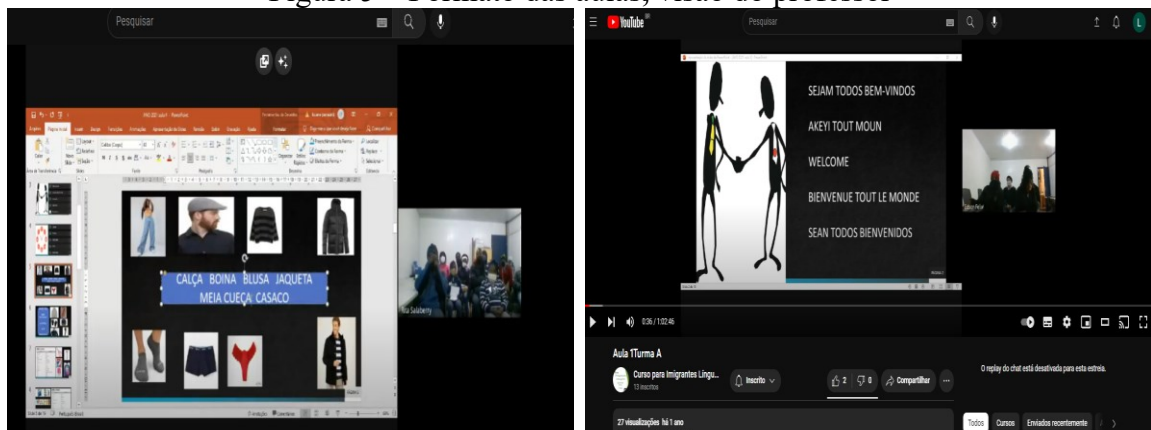
Fonte: Curso para Imigrantes Língua Portuguesa (2023).

Figura 4 – Formato das aulas, visão dos alunos



Fonte: Curso para Imigrantes Língua Portuguesa (2023).

Figura 5 – Formato das aulas, visão do professor



Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 6 – Grupo de WhatsApp



Fonte: Acervo da autora (2023).

Uma das disciplinas ofertadas no curso de letras da UERGS é sobre Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), na qual aprendemos, entre outras ferramentas, a usar os recursos do Moodle<sup>9</sup> na visão do professor, pois só usamos enquanto alunos. Decidi, então, solicitar à professora orientadora **acesso** a esse recurso para poder ofertar mais uma ferramenta aos estudantes do curso de português para acessarem às aulas e às atividades disponibilizadas nas aulas. O YouTube permite apenas que o estudante assista o que já aconteceu, enquanto os recursos do Moodle são de uma sala de aula virtual, o que permite fazer atividades sem a presença do professor, e a interação é direta. As aulas eram dispostas da mesma forma e na mesma sequência apresentada pela professora nas aulas via Google Meet. O acesso à plataforma se dava por meio de CPF ou de passaporte.

<sup>9</sup> Moodle é uma plataforma on-line para aprendizado à distância, um sistema de gerenciamento de aprendizagem. Nele, é possível fornecer cursos, aulas e todo tipo de treinamento on-line. MOODLE é o acrônimo de “*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*”. Traduzindo: ambiente de aprendizado modular orientado ao objeto. (CRIATIVA EAD, 2020).

Figura 7 – Página Moddle UERGS

The image shows a Moodle course page for 'Português para Estrangeiros' at UERGS. The top navigation bar includes 'Início', 'Painel', 'Eventos', 'Meus Cursos', 'Este curso', 'Ativar edição', 'Ocultar blocos', and 'Tela cheia'. The main content area is titled 'Boas-vindas' and contains a welcome message and a 'SEJA BEM VINDO' graphic. A 'Navegação' sidebar lists 'Painel', 'Página inicial do site', 'Página do site', 'Meus cursos', and 'AVA Experimental Materiais de Ensino 2 2022'. Below the sidebar, the 'AULA 1' content is shown, including a list of topics and a presentation slide titled 'CUMPRIMENTAR' with a list of phrases and a cartoon illustration of people.

Fonte: Acervo da autora (2023).

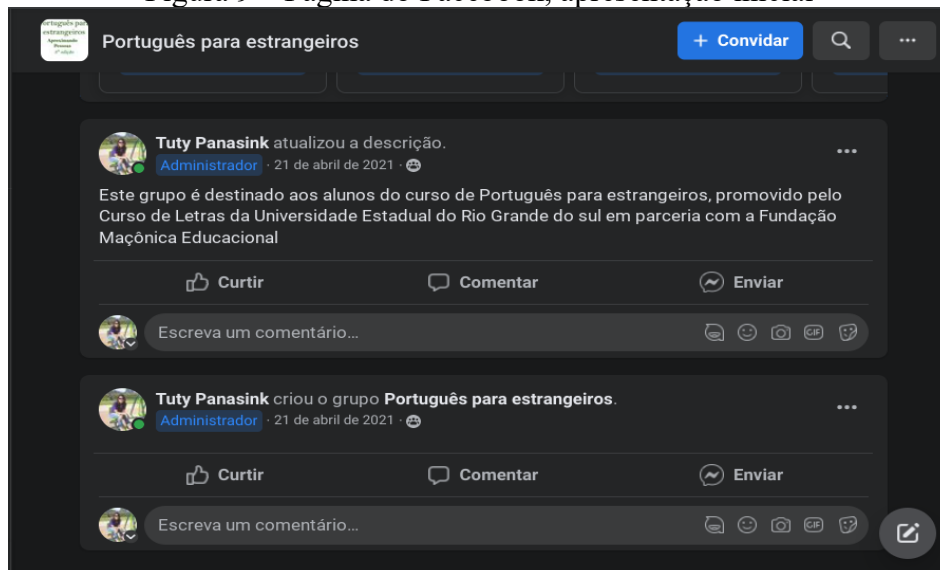
Outro recurso de fácil interação e conhecido por muitos é a rede social Facebook. Por já conhecer a plataforma e saber dos recursos disponíveis, pensei ser interessante criar um grupo do curso, porém o curso não tinha uma conta na rede, sendo assim, associei a página das aulas ao meu perfil pessoal, devido a uma das exigências da rede e que o administrador tenha uma conta associada. Ao pensar nos conteúdos para mais esse recurso, mantivemos a identidade do projeto, e a ideia de replicar os vídeos das aulas gravadas, mas também colocamos vídeos de outros cursos disponíveis no YouTube, bem como assuntos variados que fossem de interesse dos imigrantes.

Figura 8 – Página do Facebook, capa.



Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 9 – Página do Facebook, apresentação inicial



Fonte: Acervo da autora (2023).



Figura 10 – Página do Facebook, um dos conteúdos apresentados



Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 11 – Capa da apostila usada para orientar na sequência didática de conteúdos



Fonte: Curci e Porto (2021).

A escolha do material de apoio é fundamental para termos um bom desempenho e resultado, logo, busquei amparo no TCC da colega de curso Ariel. Em seu TCC, ela faz uma análise em materiais disponíveis para o ensino do português para estrangeiros e percebe que “apesar de haver um número razoável de exemplares atuais e de livre acesso para o estudo de PLE, a maioria deles ainda se baseia no behaviorismo, que não beneficia o aluno em situações de interação e comunicação reais” (BORGES, 2021, p. 60). A partir desse relato, senti a necessidade de ampliar a busca por materiais que viessem ao encontro do que se pretendia com o ensino de PLAc. Foi, então, que encontrei a apostila PRESENTE (CURCI; PORTO, 2021), recém-elaborada e totalmente pensada a partir das práticas das professoras consoante com as mudanças que tivemos do ensino presencial para o ensino remoto.

Um dos maiores desafios acerca das estratégias de ensino, pensando a partir de todos os pressupostos teóricos, foi planejar a dinâmica das aulas. Para tanto, o uso da apostila como

alternativa inicial foi fundamental, e conforme os encontros foram acontecendo, ficou decidido em reunião, que acontecia mensalmente com a responsável pela FME mais a professora orientadora do projeto, que seriam divididos por temáticas mais gerais, buscando trazer conteúdos que destacam as principais dificuldades dos imigrantes haitianos no processo de aprendizagem da língua. Trazer a temática da pandemia foi uma outra estratégia importante para o acolhimento desses alunos.

A criação de um canal de comunicação em todas as redes acima descritas surgiu na necessidade de ampliarmos as possibilidades de acesso dos alunos, visto a impessoalidade e as dificuldades individuais que poderiam surgir ao longo do curso. No entanto, a rede mais utilizada foi o WhatsApp. A falta de conhecimento e de manuseio gerou desinteresse pelas outras plataformas, ficando o YouTube e o WhatsApp os únicos recursos efetivamente utilizados.

Apesar de a meta da FME ser a de acolher até 60 imigrantes, o curso certificou de maio a dezembro de 2021 um total de 19 alunos e foram produzidos e disponibilizados no canal um total de 18 vídeos (turma A e B) e 9 aulas.

Conforme a interação dos alunos nas dinâmicas das aulas, os temas seguiam mais de um encontro. Saúde e trabalho certamente foram as temáticas em que aconteceu o maior interesse por parte dos alunos, eles traziam suas dúvidas, experiências e solicitaram orientações sobre como proceder, a quem recorrer em situações específicas. As diferenças culturais entre os países permearam todas as aulas, pois, a cada cada temática abordada, eles traziam relatos de seu país e percebiam que havia diferenças culturais entre regiões, muitas vezes, causando discussões sobre qual a mais importante e o que deveria ser “apresentado” para a professora.

### 5.3 ENCONTROS ENTRE AS EXPERIÊNCIAS RELATADAS

Ao longo deste capítulo, trago as principais abordagens e ferramentas utilizadas para o ensino do português como acolhimento no contexto remoto, a partir das experiências selecionadas para serem relatadas, destacando suas aplicações práticas nas plataformas digitais.

Pensar a importância de uma metodologia acessível e de boas práticas para garantir a permanência e o interesse dos alunos é fator primordial quando pensamos no ensino de PLAc no Brasil. Nos relatos acima citados, percebe-se que o maior desafio está nos recursos disponíveis aos alunos e na escolha das plataformas digitais acessíveis aos dispositivos comuns de uso entre eles. Por mais que a internet disponibilize recursos infindáveis na promoção da educação, nem todos estão acessíveis ao público-alvo dos projetos. Pensar o contexto digital é

pensar também em articulações metodológicas para que o ensino e a aprendizagem sejam, de fato, efetivos. Para isso, em todos os relatos, foi preciso promover atividades que favorecessem o letramento digital dos alunos assistidos nos projetos. Durante os encontros, a oferta das atividades em grupo buscou promover o acolhimento entre eles, além de se (re)conhecerem uns aos outros praticando a língua portuguesa. Pude perceber também que o desafio da impessoalidade propiciada pelo ambiente digital foi grande, quando comparada às aulas presenciais dos projetos. Esse fator está exposto em todos os relatos apresentados. Outro dado predominante nos documentos analisados está no planejamento, sempre elaborado em aulas temáticas, atividades interculturais e momentos de incentivo, promovendo a interação entre os alunos, estimulando a criação de um ambiente virtual colaborativo. As aulas e atividades eram organizadas com base nos temas escolhidos por eles e o acolhimento do educador com o aluno é fundamental para que não haja desinteresse nas aulas. A aprendizagem mútua é um dos fundamentos da nossa interação, pois à medida que nós educadores buscamos formas de aplicar o PLAc, os participantes também nos ensinam a melhorar nossas práticas, como também nos ensinam questões diversas, principalmente, humanas e interculturais.

A adequação às aulas online foi o fator desafiador, pois é necessário reconhecer particularidades e necessidades individuais dos alunos haitianos, adaptando o ensino de acordo com suas habilidades linguísticas, experiências prévias e seus interesses.

Uma das atividades promovidas por mim e que eles mais interagiam era dada pelo WhatsApp. Após selecionar vídeos curtos, a tarefa era encaminhada pelo celular, os arquivos tinham no máximo 3 minutos, e a temática era “reportagem local”, para trabalharmos a escuta, em que o aluno deveria transcrever de forma oral e escrita o seu entendimento acerca da matéria recebida. Apesar de a rotina de alguns estudantes não permitir que eles realizassem tarefas extraclasse, o que restringia as atividades, as tarefas de casa eram opcionais, e na maioria das vezes, acabavam sendo feitas em aula.

Como o objetivo do curso era auxiliá-los, procurando ser flexível com suas limitações, incentivou-se que eles produzissem diários semanais e inserissem a cada semana algum vocabulário novo. Esses diários poderiam ou não ser apresentados em aula, ou somente à professora. Essa estratégia surgiu a partir da leitura de outros artigos pesquisados para este TCC, nos quais a temática de estudo se dirige especialmente ao tema trazido no título deste trabalho.

Outra estratégia bem-sucedida foi pedir que o aluno se apresentasse, a cada aula, assim, ele praticava sua oralidade, as relações interpessoais, intrapessoais e o aumento progressivo do vocabulário. Eles se divertiam muito.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de PLAc para imigrantes haitianos no Brasil requer uma abordagem diferenciada, considerando o contexto de acolhimento de refugiados e de migrantes forçados, que muitas vezes chegam ao país sem uma política e estrutura eficiente de recepção. Nesse viés, é necessário levar em conta elementos culturais de referência dos alunos, assim como gêneros, mídias e linguagens familiares a eles. As práticas de ensino devem ser desenvolvidas de forma crítica, ética e democrática, utilizando textos e falas que ampliem o repertório cultural dos estudantes em direção a outros letramentos. É importante que as salas de aula e outros espaços sejam acolhedores e foquem nas áreas que promovam o conhecimento sociocultural, a consciência intercultural, as relações interpessoais e a troca de saberes. Essa abordagem também deve favorecer a solidariedade entre todos os envolvidos e buscar desconstruir estereótipos por meio da interação e do diálogo intercultural. A migração de pessoas nas sociedades contemporâneas é um fenômeno presente, resultado da busca por trabalho e por melhores condições de vida. Isso resulta uma diversidade étnica, cultural e linguística dos migrantes, bem como uma necessidade de compreensão por parte das sociedades que os acolhem. A integração dos migrantes requer esforço mútuo na compreensão de hábitos, costumes, valores, religiões e línguas, que muitas vezes são diferentes.

Nesse contexto, o direito à língua do país de acolhimento é prioritário, pois seu aprendizado permite o acesso à cidadania, não apenas como meio de evitar discriminação, mas também como um direito que possibilita o usufruto de outros direitos e o cumprimento de deveres. Conhecer a língua do país de acolhimento é essencial para autonomia e desenvolvimento pessoal, familiar, cultural e profissional. O desconhecimento da língua cria desigualdades e fragiliza as pessoas, tornando-as dependentes e mais vulneráveis. Aprender a língua do país de acolhimento permite a comunicação, interação, compreensão, defesa de direitos, além de possibilitar o acesso ao mercado de trabalho, moradia, serviços de saúde, educação dos filhos e participação na vida social, política e cultural do país.

Em resposta à pergunta que norteou esta pesquisa, *quais são as práticas pedagógicas mais favoráveis no contexto de ensino remoto da língua portuguesa como acolhimento para um grupo de imigrantes haitianos*, algumas práticas pedagógicas podem ser especialmente favoráveis: priorizar o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral e de escrita em situações reais, proporcionando aos alunos oportunidades de interação e prática da língua; incentivar a participação ativa dos estudantes por meio de atividades comunicativas, como diálogos, debates, simulações e tarefas colaborativas; contextualização cultural, ou seja,

explorar a cultura brasileira, sua história, seus costumes, suas tradições, suas festividades e suas expressões idiomáticas, de forma a ajudar os alunos a compreenderem e se familiarizarem com a sociedade e a vida cotidiana do país, incluindo materiais, como músicas, filmes, vídeos e textos literários, que permitam aos alunos conhecer e apreciar a diversidade cultural brasileira; e promover interações entre os alunos, estimulando a criação de um ambiente virtual colaborativo, por meio de fóruns de discussão e de trabalhos em grupo, incentivando a troca de experiências e conhecimentos entre os estudantes, criando oportunidades para que eles compartilhem suas vivências e aprendam uns com os outros. É importante ressaltar que essas práticas devem ser adaptadas de acordo com as características e demandas do grupo de alunos haitianos, levando em consideração sua diversidade linguística, cultural e níveis de proficiência em português. O envolvimento e o diálogo constante com os alunos são fundamentais para garantir que suas necessidades sejam atendidas.

Pensando nos objetivos específicos, listei três: no primeiro, falo sobre *quais as práticas pedagógicas favoráveis ao ensino remoto de língua portuguesa como língua de acolhimento*, e mostrou-se fundamental explorar o uso de tecnologia e recursos digitais existentes para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. O uso de plataformas online, aplicativos, vídeos e outros materiais interativos auxiliam no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, de forma a promover a inserção na língua de forma contínua e personalizada aos alunos, valorizando seus esforços e progresso. Uma estratégia muito importante de avaliação formativa é utilizar questionários, atividades práticas, tarefas de escrita e gravações de áudio, para verificar o aprendizado dos estudantes e identificar áreas que necessitam de mais atenção e apoio. Sempre que possível, é preciso ter flexibilidade e adaptação ao contexto, reconhecendo as particularidades e necessidades individuais dos alunos, adaptando o ensino de acordo com suas habilidades linguísticas, experiências prévias e interesses, oferecendo diferentes opções de atividades e materiais, permitindo que os estudantes aprendam no seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades específicas.

No segundo objetivo específico procurei descrever como foram desenvolvidas tecnologicamente as aulas em ambiente remoto com ferramentas existentes. Para tanto, anexo a este trabalho está o planejamento de aula e o link com acesso aos vídeos do YouTube. Trouxe recortes expostos em formas de figura, ilustrando as plataformas utilizadas e a forma como o material era apresentado aos estudantes do projeto.

Já no terceiro objetivo específico, falei sobre a importância de compilar as práticas pedagógicas recomendadas de publicações pertinentes e vividas por mim enquanto pesquisadora. No contexto do ensino do português como acolhimento no ambiente remoto, é

essencial considerar uma metodologia acessível e boas práticas para garantir o interesse e a permanência dos alunos. Um dos principais desafios enfrentados é a disponibilidade de recursos para os alunos, bem como a escolha de plataformas digitais acessíveis aos dispositivos comumente utilizados por eles. Embora a internet ofereça inúmeras possibilidades para a promoção da educação, nem todos os recursos estão acessíveis ao público-alvo desses projetos. Para garantir o ensino e a aprendizagem efetivos, os relatos mencionam a necessidade de promover o letramento digital dos alunos, ou seja, capacitá-los a utilizar as ferramentas digitais de forma adequada. Durante os encontros, foram realizadas atividades em grupo para promover o acolhimento entre os alunos, permitindo que conhecessem e praticassem a língua portuguesa. No entanto, foi observado que o desafio da impessoalidade proporcionada pelo ambiente digital é significativo em comparação às aulas presenciais dos projetos. O planejamento das aulas também teve um papel predominante na sequência do projeto, sempre com a elaboração de aulas temáticas e atividades interculturais. Além disso, foi estimulada a interação entre os alunos, buscando criar um ambiente virtual colaborativo. As aulas e atividades foram organizadas com base nos temas escolhidos por eles e o acolhimento do educador foi fundamental para evitar o desinteresse dos alunos.

Ao ter meu primeiro contato com o ensino de português para refugiados, pude perceber o quanto o professor deve ter um olhar atento no ensino da língua, pois as circunstâncias são muito diferentes do dia do educador em sala de aula de língua materna e sala de aula língua estrangeira. Estar atenta a essas questões me fez buscar por materiais que falassem sobre esse outro olhar no ensino de português aos imigrantes, e me deparei com o termo *língua de acolhimento*. Desde então, em todas as oportunidades que tive, sempre busquei estar de acordo com os preceitos dessa teoria, a fim de inserir meus alunos da melhor maneira possível no país de acolhimento. Os resultados esperados para esta pesquisa foram alcançados, conforme relatado aqui, contudo, ainda há muito campo a ser estudado, principalmente no que diz respeito à produção de mais materiais que possam contemplar os vários saberes que nossos alunos trazem em seus passaportes. Minhas considerações finais acerca das demandas observadas e trazidas pelos alunos são no sentido de que se conquiste um olhar para esses fluxos migratórios com a prática para a inclusão sociolinguística dos imigrantes haitianos, na perspectiva interacionista de ensino, e que este trabalho contribua para a aprendizagem e para o ensino de PLAc no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ALDEIA INFANTIL SOS. **Conheça**. São Paulo: Aldeia Infantil SOS, 2023. Disponível em: <https://www.aldeiasinfantis.org.br/conheca>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas - Educação**, [S.l.], v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- AMADO, Rosane de Sá. O ensino do português como língua de acolhimento para refugiados. **Siople**, Brasília v. 4, n. 2, p. [6 p.], 2013. Disponível em: [biblio.fflch.usp.br/Amado\\_RS\\_16\\_2685141\\_OEnsinoDoPortuguesComoLinguaDeAcolhimentoParaRefugiados.pdf](http://biblio.fflch.usp.br/Amado_RS_16_2685141_OEnsinoDoPortuguesComoLinguaDeAcolhimentoParaRefugiados.pdf). Acesso em: 15 fev. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BORGES, Ariel Gonçalves. **Livros didáticos para o ensino de português como língua estrangeira**: levantamento e descrição. 67 f. 2021. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Curso de Licenciatura em Letras, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: [https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1587/\\_tcc\\_ariel.pdf?sequence=-1&isAllowed=y](https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1587/_tcc_ariel.pdf?sequence=-1&isAllowed=y). Acesso em: 10 jun. 2023.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 399 de 30 de abril de 1938**. Aprova o regulamento para execução da lei 185, de 14/01/1936, que institui as comissões de salário mínimo. Rio de Janeiro, 30 de abril de 1938. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/523433/publicacao/15708212>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, [2018].
- CLOCHARD, Olivier. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. **EchoGéo**, [S.l.], n. 2, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/echogeo.1696>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- CRIATIVA EAD. **O que é o Moodle e quais suas principais características?** Criativa Ead, 2020. Disponível em: <https://www.criativaead.com.br/blog/o-que-e-moodle/>. Acesso em: 18 maio. 2023.
- CURCI, Natalia Benatti Zardo de; PORTO, Morena Pereira. **Presente!**: Português como língua de acolhimento no Brasil: módulo I. Florianópolis: SPM-SC, 2021. Disponível em: [https://www.spm-sc.com/\\_files/ugd/7350d4\\_1773de43dacf48bb9871f1790d18ebce.pdf](https://www.spm-sc.com/_files/ugd/7350d4_1773de43dacf48bb9871f1790d18ebce.pdf). Acesso em: 14 jun. 2023.

CURSO PARA IMIGRANTES LÍNGUA PORTUGUESA. **Descrição**. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/@cursoparaimigranteslinguap4770/about>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FME – Fundação Maçônica Educacional. **Programa social Português para estrangeiros: aproximando as pessoas**. FME, 2022. Disponível em: <https://www.fme.org.br/portugu%C3%AAs-para-estrangeiros/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FUNDAÇÃO ALEXANDRE DE GUSMÃO. **III Seminário Brasil-Noruega sobre paz e reconciliação**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011. Disponível em: [http://funag.gov.br/loja/download/883-III\\_Seminario\\_Brasil\\_Noruega.pdf](http://funag.gov.br/loja/download/883-III_Seminario_Brasil_Noruega.pdf). Acesso em: 20 jun. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de interação. **Horizontes de Linguística Aplicada**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886>. Acesso em: 10 jun. 2023.

JUNGER, Gustavo, *et al.* **Refúgio em Números**. 7. ed. Brasília, DF: OBMigra, 2022. (Série Migrações). Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-e-publicacoes/anexos/RefugioemNumeros.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LOPEZ, Ana Paula de Araujo. A aprendizagem de Português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação?. **Revista X**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 9-34, out., 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v13i1.60301>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. 261f. 2016. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/RMSA-AJTNHQ/1/disserta\\_\\_o\\_poslin\\_ana\\_lopez\\_2016.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/RMSA-AJTNHQ/1/disserta__o_poslin_ana_lopez_2016.pdf). Acesso em: 10 jun. 2023.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. **Siple**, Brasília, 2018.

MILITÃO, Josiane Andrade; CARVALHO, Sarah Gabriela Lima de. Desafios e possibilidades no ensino de Português como Língua de Acolhimento com refugiados e migrantes no ensino remoto. **Conecte-se! Revista Interdisciplinar de Extensão**, [S.l.], v. 6, n. 12, 2022. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/conecte-se/article/view/29661>. Acesso em: 10 jun. 2023.



MORAES, Eliani de; MENDONÇA, Marcos S. Produção de material didático para ensino remoto de PLAc. **Linguagens**, [S.n.], v. 39, n. 1, n. temático, 2021. Disponível em: <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/1336>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=porhttps://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao>. Acesso em: 14 de julho de 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento digital. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria da Graça de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SENE, Lígia Soares; MATOS, Tainara Lucia Corrêa de; GILENO, Rosângela Sanches da Silveira. Português como Língua de Acolhimento para Venezuelanos(as): estratégias e práticas de ensino em tempos de pandemia. **EntreLinguas**, Araraquara, v. 7, n. esp.6, p. e021157, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.29051/el.v7iesp.6.15490>. Acesso em: 24 jun. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

## ANEXO A - Planejamento inicial do curso para imigrantes: introdução à Língua Portuguesa



### PLANEJAMENTO INICIAL DO CURSO PARA IMIGRANTES: INTRODUÇÃO À LÍNGUA PORTUGUESA

**Prof.<sup>a</sup>:** Lisiane Panasink Saldanha

#### **Conteúdos e temas trabalhados:**

O curso tem por objetivo inserir os imigrantes de crise/refugiados na Língua Portuguesa, para tanto, a metodologia será, principalmente, expositiva e oral. Os conteúdos trabalhados foram:

- Apresentação
- Rotina
- Família
- Profissão
- Alimentos
- Vestimentas
- Partes e mobília da casa
- Saúde
- Educação
- Vestuário
- Financeiro
- Trabalho
- Celpe-Bras

Num processo contínuo serão observadas quais as maiores necessidades e dificuldades dos alunos, fazendo assim, com que o plano de aula seja adequado as maiores demandas por eles apresentadas.

### PLANO DE AULA

<b>Aula 1</b>		
<b>Data</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Atividades previstas</b>
27 de maio	Apresentação: Vocabulário relacionado a: expressões de saudação; números; alfabeto; palavras interrogativas. Foco sempre será na oralidade e situações reais de uso da língua Aula expositiva e dialogada	Aula inicial. Apresentação, conhecimento de formas de saudação, sondagem com os alunos, conhecer sua trajetória, e principalmente seu nível de inserção na língua brasileira, oral e escrita.
<b>Recursos necessários: Aula on-line</b> Folhas impressas das atividades trabalhadas em aula para quem estiver de forma presencial.		Tema para próxima aula Folha impressa (11/12) Material no WhatsApp e moodle
<b>Aula 2</b>		
<b>Data</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Atividades previstas</b>
07 de junho	Ações diárias Dias da semana Estações e meses do ano Horas Atividades Revisão dos números Introdução aos verbos Ser e Estar Expressões de uso informal	Aula expositiva Atividades orais e escritas Sempre motivando a comunicação oral
<b>Recursos necessários:</b> Folhas impressas das atividades trabalhadas em aula para quem esteja de forma presencial		Tema para próxima aula Folha impressa (13/14) Material no WhatsApp e moodle

Aula 3		
Data	conteúdo	Atividades previstas
14 junho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Família</li> <li>• Pronomes e artigos</li> <li>• Expressões que indicam posição</li> <li>• Expressões populares</li> <li>• Tema de casa</li> </ul>	<p>Aula focada na atividade oral e escrita, leitura, pensando sempre em desenvolver estratégias de adequação do novo ao que eles já conhecem.</p> <p>Música, para que possam ouvir e dizer o que foi compreendido</p>
<b>Recursos necessários:</b> Som, letra impressa da música, computador, folhas e canetas.		<b>Parâmetros avaliativos:</b> Avalia-se a interação no sentido de organizar as próximas aulas conforme demanda.
Aula 4		
Data	conteúdo	Atividades previstas
24 de junho	Higiene pessoal Tomando café da manhã Indo à feira Supermercado	A ideia aqui é trabalhar a rotina, incluindo itens do dia a dia, bem como possibilidades de futuros empregos em espaços de venda, e atendimento, onde é importante eles entenderem as dinâmicas destes espaços.
<b>Recursos necessários:</b> Som, vídeo, papel e material impresso		<b>Parâmetros avaliativos:</b> A avaliação do processo de aprendizagem acontece através da interação
Aula 5		
Data	conteúdo	Atividades previstas
01 de julho	Cômodos da casa Móveis Utensílios Leitura de texto Perguntas sobre o texto	Trabalhar os ambientes e móveis da casa, usando vocabulários já conhecido, palavras cognatas e sempre acrescentando novas palavras ao vocabulário
<b>Recursos necessários:</b> Som, vídeo, papel e material impresso		<b>Parâmetros avaliativos:</b> A avaliação do processo de aprendizagem acontece através da interação

<b>Aula 6</b>		
<b>Data</b>	<b>conteúdo</b>	<b>Atividades previstas</b>
08 de julho	Sistema de saúde Corpo humano Doenças temporárias e permanentes	Trabalhar partes do corpo, doenças temporárias e permanentes Sistema de saúde pública Verbos que expressam sentimentos (presente e pretérito)
<b>Recursos necessários:</b> Som, vídeo, papel e material impresso		<b>Parâmetros avaliativos:</b> A avaliação do processo de aprendizagem acontece através da interação
<b>Aula 7</b>		
<b>Data</b>	<b>conteúdo</b>	<b>Atividades previstas</b>
15 de julho	Sistema educacional Tempo verbal	Informações sobre o sistema educacional do Brasil. Informações sobre unidades de ensino Formas de acesso e leis
<b>Recursos necessários:</b> Som, vídeo, papel e material impresso		<b>Parâmetros avaliativos:</b> A avaliação do processo de aprendizagem acontece através da interação
<b>Aula 8</b>		
<b>Data</b>	<b>conteúdo</b>	<b>Atividades previstas</b>
22 de julho	Vestuário	Vocabulário relacionado a roupas e acessórios Adjetivos, formas de tratamento e atendimento. Pronomes demonstrativos
<b>Recursos necessários:</b> Som, vídeo, papel e material impresso		<b>Parâmetros avaliativos:</b> A avaliação do processo de aprendizagem acontece através da interação

<b>Aula 9</b>		
<b>Data</b>	<b>conteúdo</b>	<b>Atividades previstas</b>
29 de julho	Sistema financeiro	Informações sobre o sistema financeiro Moedas, pagamento, contas bancárias, juros e crédito
<b>Recursos necessários:</b> Som, vídeo, papel e material impresso		<b>Parâmetros avaliativos:</b> A avaliação do processo de aprendizagem acontece através da interação
<b>Aula 10</b>		
<b>Data</b>	<b>conteúdo</b>	<b>Atividades previstas</b>
05 de agosto	Leis trabalhistas Direitos e deveres do estado Férias Bonificação Seguro desemprego	Informações acerca de todo o procedimento para alguém empregado com ou sem carteira de trabalho
<b>Recursos necessários:</b> Som, vídeo, papel e material impresso		<b>Parâmetros avaliativos:</b> A avaliação do processo de aprendizagem acontece através da interação
<b>Aula 11</b>		
<b>Data</b>	<b>conteúdo</b>	<b>Atividades previstas</b>
12 de agosto	CELPEBRAS	Informações acerca para que possam conseguir certificação de proficiência na língua portuguesa
<b>Recursos necessários:</b> Som, vídeo, papel e material impresso		<b>Parâmetros avaliativos:</b> A avaliação do processo de aprendizagem acontece através da interação

Abaixo, referências dos materiais usados para estudo e preparação das aulas:

OLIVEIRA, Jacqueline Feitosa de et al. **Pode Entrar**: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados. São Paulo: ACNUR, 2015. Disponível em: [https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Pode\\_Entrar\\_ACNUR-2015.pdf](https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Pode_Entrar_ACNUR-2015.pdf). Acesso em: 10 jun. 2023.

Português para imigrantes. 2. Língua Portuguesa – Estudo e ensino. 3. Imigrantes – Brasil. I. São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania. II. Título. III. Coleção.

CURCI, Natalia Benatti Zardo de; PORTO, Morena Pereira. **Presente!**: Português como língua de acolhimento no Brasil: módulo I. Florianópolis: SPM-SC, 2021. Disponível em: [https://www.spm-sc.com/\\_files/ugd/7350d4\\_1773de43dacf48bb9871f1790d18ebce.pdf](https://www.spm-sc.com/_files/ugd/7350d4_1773de43dacf48bb9871f1790d18ebce.pdf). Acesso em: 14 jun. 2023.

INEP. Certificado de proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – CelpeBras. [S.l.]: INEP, 2023. <http://celpebras.inep.gov.br/celpebras>. Acesso em: 18 nov. 2021.

## ANEXO B – Canal curso para imigrantes Língua Portuguesa

<https://www.youtube.com/@cursoparaimigranteslinguap4770/videos>

TURMA	DATA	HORA	LINK
TURMA A	31/05	18H30	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=A87JzvGkM8s">https://www.youtube.com/watch?v=A87JzvGkM8s</a>
TURMA B	10/06	13H30	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=b0XH_oGFB64">https://www.youtube.com/watch?v=b0XH_oGFB64</a>
TURMA B	17/06	13H30	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=pzBbsyqRNko">https://www.youtube.com/watch?v=pzBbsyqRNko</a>
TURMA A	17/06	18H30	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=iHudebJ3f10">https://www.youtube.com/watch?v=iHudebJ3f10</a>
TURMA A	24/06	18H30	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=P8PN0BY2J5A">https://www.youtube.com/watch?v=P8PN0BY2J5A</a>
TURMA B	24/06	13H30	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=AMRfg55OpEs">https://www.youtube.com/watch?v=AMRfg55OpEs</a>
TURMA B	01/07	13H30	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=HfBCbSQIT9E">https://www.youtube.com/watch?v=HfBCbSQIT9E</a>
TURMA B	08/07	13H30	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=JyIRIcYbEMU">https://www.youtube.com/watch?v=JyIRIcYbEMU</a>
TURMA A	08/07	18H30	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Dg1DJmldITo">https://www.youtube.com/watch?v=Dg1DJmldITo</a>
TURMA A	15/07	18H30	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=7l0MVeE_alk">https://www.youtube.com/watch?v=7l0MVeE_alk</a>
TURMA B	15/07	13H30	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=q5C_rUi8rlw">https://www.youtube.com/watch?v=q5C_rUi8rlw</a>
TURMA A	22/07	18H30	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=9-4pJEqY9QI&amp;list=UULFlkrkq3CgfBd0tz9ZAr9-MA&amp;index=7">https://www.youtube.com/watch?v=9-4pJEqY9QI&amp;list=UULFlkrkq3CgfBd0tz9ZAr9-MA&amp;index=7</a>
TURMA B	22/07	13H30	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=9-4pJEqY9QI&amp;list=UULFlkrkq3CgfBd0tz9ZAr9-MA&amp;index=7">https://www.youtube.com/watch?v=9-4pJEqY9QI&amp;list=UULFlkrkq3CgfBd0tz9ZAr9-MA&amp;index=7</a>
TURMA A	29/07	18H30	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=al1e41LbK94">https://www.youtube.com/watch?v=al1e41LbK94</a>
TURMA B	29/07	13H30	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=2pVH-t2xEgU">https://www.youtube.com/watch?v=2pVH-t2xEgU</a>
TURMA B	05/08	13H30	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=VDXGI-Yr4Ec">https://www.youtube.com/watch?v=VDXGI-Yr4Ec</a>
TURMA A	05/08	18h30	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=2a9Tin3e748">https://www.youtube.com/watch?v=2a9Tin3e748</a>