

**DANIELE OLIVEIRA ANDRÉ MAGALHÃES**

**CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE  
EM UM CURSO DE (PLE) EM CONTEXTO FRONTEIRIÇO MULTICULTURAL  
E BILÍNGUE**

**Brasília  
2023**

DANIELE OLIVEIRA ANDRÉ MAGALHÃES

**CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE  
EM UM CURSO DE (PLE) EM CONTEXTO FRONTEIRIÇO MULTICULTURAL  
E BILÍNGUE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de mestra em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação

Linha de pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas

Orientador: Prof. Dr. Fidel Armando Cañas Chávez

**Brasília  
2023**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

OM189c Oliveira André Magalhães, Daniele  
CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE  
LE EM UM CURSO DE (PLE) EM CONTEXTO FRONTEIRIÇO  
MULTICULTURAL E BILÍNGUE / Daniele Oliveira André  
Magalhães; orientador Fidel Armando Cañas Chávez. --  
Brasília, 2023.  
159 p.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) --  
Universidade de Brasília, 2023.

1. Ensino de PLE; contexto bi-multilíngue; fronteira  
norte em Roraima; migração venezuelana; desafios para os  
professores.. I. Armando Cañas Chávez, Fidel, orient. II.  
Titulo.

DANIELE OLIVEIRA ANDRÉ MAGALHÃES

**CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE  
EM UM CURSO DE (PLE) EM CONTEXTO FRONTEIRIÇO MULTICULTURAL  
E BILÍNGUE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de mestra em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação

Linha de pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas

Defendida e aprovada em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

Banca examinadora formada por:

---

Professor Doutor Fidel Armando Cañas Chávez – Presidente  
Universidade de Brasília

---

Professora Doutora Nathália Oliveira - Avaliadora Externa à  
Instituição - Instituto Federal de Roraima

---

Professora Doutora Verônica Vinecky - Avaliadora Externa ao  
Programa - Universidade de Brasília

---

Professora Doutora Yamilka Rabasa Fernández – Avaliadora  
Interna - Universidade de Brasília

## AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente a Deus, que generosamente me concedeu uma segunda oportunidade e restaurou minha saúde, possibilitando estar presente neste momento.

À memória do meu avô, Antonio, cuja ausência será sempre sentida em nossos corações.

Agradeço aos meus pais, Conceição e Marcos por cuidarem de mim.

Agradeço ao meu filho, Lucas e a Jeniffer, que mesmo à distância, iluminaram o meu caminho com força, determinação, resiliência e cuidado.

Agradeço especialmente ao Junior, por me mostrar aquilo que eu não estava conseguindo enxergar. Sua perspectiva foi de extrema importância para expandir meus horizontes.

À minha irmã, Rafaela, quero expressar minha gratidão por sempre estar disponível para me ouvir.

Ao meu orientador, Professor Doutor Fidel Armando Cañas Chávez, por me aceitar como orientanda e por compartilhar seu conhecimento nas áreas de metodologia e pesquisa que muito aportaram a esta dissertação. Além disso, quero agradecer a paciência e por ser este ser humano incrível e iluminado. Não existem palavras para expressar o quanto foi importante nesta caminhada. Muito obrigada!

Ao Professor Doutor José Carlos Paes de Almeida Filho, quero estender minha sincera gratidão por participar de uma palestra sua em Roraima. Naquele momento, tomei a decisão de um dia estar em Brasília e ingressar no Programa de Linguística Aplicada na UNB como mestranda. Agradeço, também, por sua imensa contribuição em minha compreensão da importância da abordagem comunicativa e seu relevante papel nos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas.

Minha profunda gratidão à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nathália Oliveira pela leitura cuidadosa e por todo conhecimento compartilhado. Me sinto honrada pelos aportes e por mais uma vez fazer parte da minha trajetória!

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Verônica Vinecky, por suas contribuições e por gentilmente aceitar a participar da minha banca. Muito obrigada!

A todos os professores das disciplinas que tive a oportunidade de cursar neste programa. Suas aulas e orientações foram inestimáveis para o meu crescimento acadêmico. Muito obrigada!

Por fim, quero estender meus agradecimentos a todos que me apoiaram ao longo desta jornada e acreditaram que meu sonho era possível. Muito obrigada!

“Let us remember: one book, one pen, one  
child and one teacher can change the world.”

Malala Yousafzai

## RESUMO

Nos últimos anos o Estado de Roraima, situado no extremo norte do país, tem figurado no cenário nacional como porta de entrada para centenas de milhares de imigrantes venezuelanos, impulsionados por uma aguda situação política e socioeconômica que atinge o país vizinho. Dessa forma, a finalidade deste estudo foi investigar como ocorre o ensino e aprendizagem em um curso de PLE para imigrantes venezuelanos na cidade de Boa Vista, em Roraima, diante do contexto multicultural e bilíngue existente, mapeando as práticas de ensino e o reconhecimento da influência do contexto bi-multilíngue que se apresentam no ensino neste ambiente. Para esse propósito, foram adotados aportes teóricos sobre noção de fronteira Chauí (2006), Rajagopalan (1998) e Hall (2004), fronteira, identidade e linguagem, Zoppi-Fontana (2009) fronteira transnacional, Hamers e Blanc (2000), Grosjean (2010), Mackey (2000), Wei (2006, 2013) Weinreich (1953), Megale (2005) e Romaine (1995, 2006) conceitos de multilinguismo, bilinguismo e sujeitos bilíngues, Grosso (2010) português língua estrangeira e português língua de acolhimento, Leffa (2001), Brown (2000) e Paiva (2014) aquisição de segunda língua e desafios para o professor, Alarcão (2011) professores reflexivos e de Almeida Filho (1993, 2021) o ensino de línguas a partir da abordagem comunicativa. A metodologia desta pesquisa está baseada em um estudo de caso Godoy (1995), bibliográfico Gil (2009) de natureza qualitativa Lakatos e Marconi (2007). Como instrumento de coleta de dados a análise bibliográfica, documental, Figueiredo (2007) e entrevistas com duas professoras atuantes no ensino de PLE em uma instituição pública onde o ensino da língua portuguesa é ministrado a falantes de espanhol venezuelano. As entrevistas foram analisadas mediante a análise temática de Braun e Clarke (2006). Os resultados ao longo desta pesquisa revelaram múltiplos aspectos que evidenciam a relevância da abordagem comunicativa no contexto de ensino-aprendizado e também sugerem serem muitos os desafios enfrentados pelas professoras no ensino para os imigrantes venezuelanos, tais como a falta de formação específica em ensino de PLE e apesar dos esforços empreendidos pelas participantes no intuito de promover uma abordagem inclusiva, fatores socioeconômicos que afetam os imigrantes e a escassez de recursos pedagógicos são citados como complicadores que podem influenciar na aquisição do português como segunda língua neste contexto bilíngue e multicultural, o entendimento das competências linguísticas que serão desenvolvidas durante a aprendizagem, e por fim, o reconhecimento das características de multilinguismo e identidade bilíngue existente.

**Palavras-chave:** ensino de PLE; contexto bi-multilíngue; fronteira norte em Roraima; migração venezuelana; desafios para os professores.

## RESUMEN

En los últimos años, el estado de Roraima, ubicado en el extremo norte del país, ha figurado en el escenario nacional como punto de entrada para cientos de miles de inmigrantes venezolanos, impulsados por una aguda situación política y socioeconómica que afecta al país vecino. Por lo tanto, el propósito de este estudio fue investigar cómo se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje en un curso de Portugués como Lengua Extranjera para inmigrantes venezolanos en la ciudad de Boa Vista, en Roraima, en el contexto multicultural y bilingüe existente, mapeando las prácticas de enseñanza y reconociendo la influencia del contexto bilingüe y multilingüe en la enseñanza en este entorno. Para este fin, se adoptaron enfoques teóricos sobre la noción de frontera de Chauí (2006), Rajagopalan (1998) y Hall (2004), frontera, identidad y lenguaje, Zoppi-Fontana (2009) frontera transnacional, Hamers y Blanc (2000), Grosjean (2010), Mackey (2000), Wei (2006, 2013) Weinreich (1953), Megale (2005) y Romaine (1995, 2006) conceptos de multilingüismo, bilingüismo y sujetos bilingües, Grosso (2010) portugués como lengua extranjera y portugués como lengua de acogida, Leffa (2001), Brown (2000) y Paiva (2014) adquisición de una segunda lengua y desafíos para el profesor, Alarcão (2011) profesores reflexivos y de Almeida Filho (1993, 2021) la enseñanza de lenguas desde el enfoque comunicativo. La metodología de esta investigación se basa en un estudio de caso de Godoy (1995), bibliográfico de Gil (2009) de naturaleza cualitativa de Lakatos y Marconi (2007). Como instrumento de recopilación de datos, se utilizaron el análisis bibliográfico, documental de Figueiredo (2007) y entrevistas con dos profesoras que trabajan en la enseñanza de Portugués como Lengua Extranjera en una institución pública donde se imparte la enseñanza del idioma portugués a hablantes de español venezolano. Las entrevistas se analizaron mediante el análisis temático de Braun y Clarke (2006). Los resultados a lo largo de esta investigación revelaron múltiples aspectos que evidencian la relevancia del enfoque comunicativo en el contexto de enseñanza-aprendizaje y también sugieren que existen muchos desafíos que enfrentan las profesoras en la enseñanza para los inmigrantes venezolanos, como la falta de formación específica en la enseñanza de Portugués como Lengua Extranjera y a pesar de los esfuerzos realizados por las participantes para promover un enfoque inclusivo. Se mencionan factores socioeconómicos que afectan a los inmigrantes y la escasez de recursos pedagógicos como complicaciones que pueden influir en la adquisición del portugués como segunda lengua en este contexto bilingüe y multicultural, así como en la comprensión de las competencias lingüísticas que se desarrollarán durante el aprendizaje y en el reconocimiento de las características de multilingüismo e identidad bilingüe existentes.

**Palabras clave:** enseñanza de PLE; contexto bi-multilingüe; frontera norte en Roraima; migración venezolana; desafíos para los profesores.

## ABSTRACT

In recent years, the state of Roraima, located in the far north of the country, has been featured on the national stage as the gateway for hundreds of thousands of Venezuelan immigrants, driven by a severe political and socioeconomic crisis affecting the neighboring country. Thus, the purpose of this study was to investigate how teaching and learning occur in a PLE course for Venezuelan immigrants in the city of Boa Vista, Roraima, within the context of multiculturalism and bilingualism, mapping teaching practices and recognizing the influence of the bilingual-multilingual context that presents itself in this educational environment. For this purpose, theoretical contributions were adopted from Chauí (2006), Rajagopalan (1998), and Hall (2004) regarding the notion of borders, identity, and language; Zoppi-Fontana (2009) on transnational borders; Hamers and Blanc (2000), Grosjean (2010), Mackey (2000), Wei (2006, 2013), Weinreich (1953), Megale (2005), and Romaine (1995, 2006) on concepts of multilingualism, bilingualism, and bilingual subjects; Grosso (2010) on Portuguese as a foreign language and Portuguese as a host language; Leffa (2001), Brown (2000), and Paiva (2014) on second language acquisition and challenges for teachers; Alarcão (2011) on reflective teachers; and Almeida Filho (1993, 2021) on language teaching from a communicative approach. The methodology of this research is based on a qualitative case study (Godoy, 1995), bibliographic analysis (Gil, 2009). As data collection instruments, bibliographic and documentary analysis (Figueiredo, 2007) and interviews with two teachers actively engaged in teaching PLE in a public institution where Portuguese is taught to Venezuelan Spanish speakers were conducted. The interviews were analyzed using thematic analysis by Braun and Clarke (2006). The results of this research have revealed multiple aspects that underscore the importance of the communicative approach in the teaching-learning context. They also suggest that there are many challenges faced by teachers in teaching Venezuelan immigrants, such as a lack of specific training in PLE teaching. Despite the efforts made by the participants to promote an inclusive approach, socioeconomic factors affecting immigrants and a shortage of pedagogical resources are mentioned as complicating factors that can influence the acquisition of Portuguese as a second language in this bilingual and multicultural context. Additionally, the study emphasizes the understanding of linguistic competencies developed during learning and the recognition of the characteristics of multilingualism and bilingual identity in this context.

**Keywords:** Teaching PLE; bi-multilingual context; northern border in Roraima; Venezuelan migration; challenges for teachers.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pontos para a definição de bilinguismo	35
Quadro 2 - Dimensões de análise do bilinguismo	37
Quadro 3 - Principais características da pesquisa qualitativa	56
Quadro 4 - Perfil das participantes da pesquisa	59
Quadro 5 - Roteiro da entrevista	64
Quadro 6 - Roteiro final da entrevista	65
Quadro 7 - Descrição das fases da Análise Temática de Braun e Clarke (2006)	67
Quadro 8 - Pergunta central da pesquisa	71
Quadro 9 - Modelo de atividade para o texto: Quem sou eu?	98
Quadro 10 - Modelo de atividade para o texto saudações	101
Quadro 11 - Modelo de atividade para o texto Alfabeto, substantivo e adjetivo	104
Quadro 12 - Modelo de atividade para o texto pronomes e verbo ser	107
Quadro 13 - Modelo de atividade para o exercício 1 do material didático	109
Quadro 14 - Modelo de atividade para o exercício 4	111
Quadro 15 - Modelo de atividade para o exercício 10	115
Quadro 16 - Modelo de atividade para o exercício 14	119

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa Roraima e suas fronteiras	21
Figura 2 - Painel interiorização	24
Figura 3 - Representação do processo instaurado por uma abordagem comunicativa de ensino de línguas	52
Figura 4 - Modelo do material didático analisado	62
Figura 5 - Metodologia do plano de curso	76
Figura 6 - Avaliação e verificação de resultado	78
Figura 7 - Texto quem sou eu	96
Figura 8 - Saudações	99
Figura 9 - Alfabeto	102
Figura 10 - Substantivo e adjetivo	105
Figura 11 - Pronomes e verbo ser	106
Figura 12 - Exercício 1 do material didático	108
Figura 13 - Exercício 4 e 5 do material didático	110
Figura 14 - Exercício 8 do material didático	113
Figura 15 - Exercício 10 do material didático	114
Figura 16 - Exercício 12 do material didático	116
Figura 17 - Exercício 14 do material didático	118

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Abordagem Comunicativa
ACNUR	Agência das Nações Unidas para Refugiados
ASL	Aquisição de Segunda Língua
AT	Análise Temática
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CC	Competência Comunicativa
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
GGVDH	Grave e generalizada violação de direitos humanos
GLOSSA	Léxico Vital da Área de Ensino de Línguas na Perspectiva da Ciência Aplicada da Linguagem
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
MEC	Ministério da Educação
MD	Material didático
OGEL	Operação Global de Ensino de Línguas
OIM	Organização Internacional para as Migrações
PCNs-LE	Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PLE	Português Língua Estrangeira
SIPLE	Sociedade de Professores de Português Língua Estrangeira
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Roraima para além das fronteiras.....</b>	<b>20</b>
2.1.1 Delimitação geográfica.....	21
2.1.2 Crise migratória venezuelana.....	22
2.1.3 Potencial multilíngue em Roraima.....	25
<b>2.2 Fronteira, Identidade e Linguagem.....</b>	<b>26</b>
2.2.1 Fronteiras e distinções linguísticas.....	26
2.2.2 Linguagem e Identidade nas relações de fronteira.....	28
<b>2.3 O contexto bilingue existente e intensificado pelas relações fronteiriças.....</b>	<b>32</b>
2.3.1 Multilinguismo.....	32
2.3.2 Bilinguismo.....	34
<b>2.4 Desafios e perspectivas no ensino de línguas em contexto de fronteira.....</b>	<b>39</b>
2.4.1 O ensino de português língua estrangeira no Brasil.....	40
2.4.2 O ensino de português língua estrangeira atualmente.....	42
2.4.3 Desafios e perspectivas ao professor atuante neste contexto.....	45
<b>2.5 Abordagem comunicativa no processo de ensinar/aprender uma língua estrangeira.....</b>	<b>49</b>
2.5.1 Abordagem no processo de ensinar/aprender.....	49
<b>2.6 Síntese do capítulo da fundamentação teórica.....</b>	<b>53</b>
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>55</b>
<b>3.1 Método e natureza da pesquisa.....</b>	<b>55</b>
3.1.1 Método Qualitativo.....	56
3.1.2 Estudo de Caso.....	57
<b>3.2 Questionamento e objetivos da pesquisa.....</b>	<b>57</b>
3.2.1 Pergunta da pesquisa.....	58
3.2.2 Objetivos delimitados da pesquisa.....	58
<b>3.3 Contexto de pesquisa.....</b>	<b>58</b>
3.3.1 Participantes da pesquisa.....	59
<b>3.4 Coleta de dados.....</b>	<b>60</b>
3.4.1 Análise bibliográfica e documental.....	61

3.4.2 Entrevista semiestruturada.....	62
<b>3.5 Análise dos dados.....</b>	<b>66</b>
3.5.1 Temas recorrentes e significativos para a categoria de análise.....	68
<b>3.6 Considerações ética.....</b>	<b>68</b>
<b>3.7 Síntese do capítulo da metodologia.....</b>	<b>69</b>
<b>4 ANÁLISES E RESULTADOS.....</b>	<b>71</b>
<b>4.1 Análise do projeto de curso de PLE.....</b>	<b>73</b>
<b>4.2 Análise das entrevistas com as professoras de PLE.....</b>	<b>80</b>
<b>4.3 Análise do material didático de apoio para o ensino.....</b>	<b>94</b>
<b>4.4 Síntese do capítulo de resultados e análises.....</b>	<b>120</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA.....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO A – AMOSTRA DO MATERIAL DIDÁTICO DO CURSO –</b>	
<b>PÁGINAS ANALISADAS – 2 A 12.....</b>	<b>150</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A crise migratória em Roraima, estado brasileiro localizado no Norte do país que possui fronteiras internacionais com a Venezuela e a Guiana, tem enfrentado desafios significativos relacionados à migração, especialmente devido ao colapso humanitário que teve origem na deterioração da situação política, econômica e social no país vizinho nos últimos anos. Essa profunda instabilidade tem levado os venezuelanos a deixarem o seu país em busca de melhores condições de vida em nações vizinhas, incluindo o Brasil.

Neste sentido, Roraima tem sido um dos principais destinos dessa migração, na maioria, em consequência, à sua proximidade geográfica com a Venezuela. Este tráfego em massa tem gerado desafios socioeconômicos e humanitários para o estado e as suas comunidades. Os venezuelanos chegam a Roraima em condições precárias, muitas vezes sem recursos financeiros, abrigo adequado ou acesso a serviços básicos, como saúde e educação, colocando uma pressão significativa nos serviços públicos, nas infraestruturas regionais e sobrecarregando ainda mais os recursos locais, como habitação, saúde e educação.

Para lidar com essa situação, o governo brasileiro aprovou a Lei n.º 13.445, de 24 de maio de 2017<sup>1</sup>, conhecida como a Lei de Migração do Brasil. Ela estabelece normas para a entrada, permanência, saída e repatriação de estrangeiros no país, bem como define direitos e deveres dos migrantes, refugiados e apátridas. A principal mudança trazida por essa lei em relação à legislação anterior é a substituição, buscando uma abordagem mais humanitária e inclusiva, do termo "estrangeiro", um tema amplo que abrange todas as pessoas que estão em um país diferente do seu país de origem, pelo termo "migrante", que se refere a pessoas que se mudam para um país diferente do seu país de origem com a intenção de estabelecer residência permanente e na busca de melhores oportunidades econômicas, fugindo de conflitos, perseguição política, desastres naturais ou outros motivos. A nova lei também visa garantir o respeito aos direitos humanos e a dignidade das pessoas em situação migratória.

O estado e o governo brasileiro têm buscado soluções para lidar com os impactos da migração, ao mesmo tempo, em que garantem a dignidade e os direitos destas pessoas com a implementação de várias medidas de auxílio. Assim, foram estabelecidos abrigos temporários para acolhimento e o fornecimento de assistência básica. Além disso, programas de interiorização têm sido implementados, buscando realojar os venezuelanos para outras partes

---

<sup>1</sup> Institui a Lei de Migração. Art. 1º Esta Lei dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante.

do Brasil, onde possam encontrar melhores oportunidades de trabalho e integração. Organizações internacionais, como a Agência das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR)<sup>2</sup> e a Organização Internacional para as Migrações (OIM)<sup>3</sup>, também têm fornecido assistência e apoio nesse processo.

A situação em Roraima é complexa, desafiadora e envolve diversos aspectos que abrangem não somente o social, mas também o linguístico. Desta forma, a dificuldade linguística dos imigrantes em Roraima tem sido um desafio significativo, mesmo com a proximidade entre o português e espanhol<sup>4</sup>, e culturais existentes. A maioria dos imigrantes, estamos nos referindo aqui aos vários migrantes ao redor do mundo, não possuem fluência no idioma quando chegam ao país que os acolhe, e isso ocorre também com os venezuelanos quando chegam a Roraima. Essa falta de conhecimento do português pode dificultar a comunicação e a integração na sociedade local, afetando o seu acesso aos serviços essenciais, oportunidades de emprego, educação e saúde.

Para lidar com essas dificuldades iniciais no uso da língua, várias organizações não governamentais, agências governamentais e grupos comunitários em Roraima têm trabalhado para fornecer apoio e assistência aos imigrantes. Essas iniciativas podem incluir programas de integração cultural, assistência na obtenção de documentos, acesso a serviços básicos e aulas de português como segunda língua<sup>5</sup>. Essas aulas, organizadas de diferentes maneiras dependendo da instituição ou programa específico, são ministradas por meio de instituições federais e estaduais, organizações e projetos sociais, e buscam abranger habilidades básicas de comunicação como vocabulário, gramática, compreensão oral, leitura e escrita, podendo incluir atividades interativas, simulações de situações do cotidiano e exercícios práticos que promovam a aplicação do conhecimento adquirido na língua portuguesa, intensificando, assim, o contexto multicultural e bilíngue presente no estado.

O bilinguismo tem sido objeto de reflexão e investigações no âmbito da educação bilíngue e da linguística aplicada. A proximidade geográfica da Venezuela com Roraima, facilitou muito a migração de venezuelanos em busca de refúgio e melhores condições de vida

---

<sup>2</sup> Para saber mais sobre o trabalho da ACNUR no Brasil, acesse: <https://www.acnur.org/portugues/acnur-no-brasil/>

<sup>3</sup> A Organização Internacional para as Migrações (OIM) faz parte do Sistema das Nações Unidas e para conhecer o trabalho dessa agência, acesse: <https://brazil.iom.int/pt-br/quem-somos>

<sup>4</sup> A semelhança entre duas línguas pode ser vantajosa durante o estágio inicial da aquisição, à medida que o aprendiz avança em seu conhecimento, as diferenças entre as duas línguas se tornam mais evidentes e desafiadoras Carmolinda (1997), Espiga (1997, 1999) e Contreras (2001). É nessa fase mais avançada que a semelhança inicial entre as línguas pode se tornar uma desvantagem. Os aprendizes podem se apegar às estruturas e padrões da língua semelhante, criando uma "interlíngua" Selinker (1972).

<sup>5</sup> Usaremos este termo para nos referirmos a língua aprendida no contexto em que ela é falada por falantes de outra língua Paiva (2014), e como a segunda língua adquirida por uma pessoa após a língua materna.

em nosso país, porém, a falta de estrutura para lidar com o fluxo migratório, demonstrou o quanto o estado não estava preparado para enfrentar um deslocamento tão intenso. Dessa forma, a crise migratória e a necessidade ao chegar em nosso país e aprender o idioma, o português, para uma melhor integração, socialização e o impacto desse contexto multilíngue na sociedade local, são alguns dos fatores que influenciaram essa pesquisa.

O interesse por esse estudo surgiu de inquietações e indagações por parte desta pesquisadora no que diz respeito aos efeitos imediatos verificados e descritos como parte inicial deste trabalho no modelo de ensino e aprendizagem nos diversos cursos de PLE que surgiram na cidade de Boa Vista nos últimos anos como fator de integração linguística deste imigrante inserido neste contexto bi-multilíngue<sup>6</sup> vivenciado a partir da falta de compreensão mútua, gerando tensões sociais que se somam às condições difíceis enfrentadas pelos migrantes e pela população local diariamente. Assim, a pesquisa começou a ser sugerida após observação da crescente demanda de imigrantes no estado, reproduzindo aqui no Brasil a dramática situação que envolve as ondas migratórias pelo mundo e a necessidade premente de aprendizagem do idioma que os recebem.

Nesse sentido, o aspecto inicial que guiou este projeto foi a necessidade de investigar como ocorre o ensino e aprendizagem em um curso de PLE para imigrantes venezuelanos na cidade de Boa Vista, em Roraima, diante do contexto multicultural e bilíngue existente, no qual as línguas indígenas e portuguesa existentes sofrem um inesperado complicador com a inserção em massa do espanhol e, possivelmente, outros idiomas indígenas trazidos por essas pessoas em situação de refúgio na capital, requerendo uma observação atenta deste contexto.

A pesquisa objetiva (1) descrever minuciosamente o ensino e aprendizagem de PLE em um curso para imigrantes venezuelanos na região de Boa Vista, Roraima, num primeiro momento e, depois, (2) mapear, a partir da exploração dos dados coletados e investigados, se as práticas de ensino presente reconhecem e valorizam o quadro bi-multilíngue existente na aquisição<sup>7</sup> neste contexto. A análise incluiu também o delineamento das teorias e fatores que possam ser trazidos para uma definição precisa se a abordagem utilizada pelas professoras e presente no material didático favoreceram o desenvolvimento de habilidades linguísticas com oportunidades para os alunos praticarem a língua em situações reais, ou seja, o ensino

---

<sup>6</sup> O termo refere-se a uma pessoa ou comunidade que consegue falar mais de um idioma. "Bilíngue" é usado para descrever alguém que fala dois idiomas independente do grau de proficiência entre eles, Megale (2005), enquanto "multilíngue" se refere a pessoa que possui nalgum grau a habilidade em se comunicar diariamente em vários idiomas de acordo com diferentes contextos, Comissão Europeia (2007, p. 6).

<sup>7</sup> A aquisição de LE é a competência linguística adquirida de forma inconsciente. Enquanto, a aprendizagem de LE é adquirida de forma consciente Paiva (2014, p.177).

comunicativo como um facilitador neste processo de aquisição em um ambiente multilíngue e diversificado.

Esta investigação desenvolveu, portanto, um estudo teórico e prático sobre o ensino de PLE em um curso na cidade de Boa Vista em um ambiente potencialmente multilíngue e, principalmente, no âmbito fronteiriço, discutindo o papel do professor no ensino de línguas neste contexto, identificando a abordagem utilizada pelo docente e no material utilizado para o ensino da língua estrangeira. A reflexão, após análise das características de multilinguismo e identidade bilíngue resultante dessa convivência suscitada pelo refúgio que recai sobre os processos de ensinar e aprender PLE, vai, então, servir para fundamentar futuras investigações de estudantes e pesquisadores dedicados ao estudo do ensino de línguas em contexto bi-multilíngue de fronteira pluralizado pelo deslocamento em massa de pessoas nesse processo vivenciado por aprendizes e professores na capital de Roraima.

No capítulo que fundamenta este estudo, apresentamos em detalhes aportes teóricos de J. Santos, sobre a localização do Estado de Roraima e suas fronteiras, de Banducci Júnior (2010) noção de fronteira, de Chauí (2006), Rajagopalan (1998) e Hall (2004) Fronteira, identidade e linguagem, de Zoppi-Fontana (2009) Fronteira transnacional, de Hamers e Blanc (2000), Grosjean (2010), Mackey (2000), Wei (2006, 2013) Weinreich (1953), Megale (2005) e Romaine (1995, 2006) acerca dos conceitos de multilinguismo e bilinguismo, de Grosso (2010) português língua estrangeira e português língua de acolhimento, de Leffa (2001), Brown (2000) e Paiva (2014) aquisição de segunda língua e desafios para o professor, de Alarcão (2011) professores reflexivos e de Almeida Filho (1993, 2013) com subsídios para o ensino de línguas a partir da abordagem comunicativa, na qual o foco é colocado na comunicação autêntica e significativa, entre outros, e que serviram de base e amparo para as discussões e reflexões propostas.

Este estudo se caracteriza por ser um estudo de caso Godoy (1995) bibliográfico e documental, considerando que o processo de busca será em um curso de PLE de uma instituição pública na qual o ensino da língua portuguesa seja ministrado a falantes de espanhol venezuelano. Dessa forma, a metodologia está embasada na pesquisa qualitativa com o intuito de explorar e compreender fenômenos sociais complexos, permitindo que se obtenha percepções profundas sobre o estudo com o propósito de obter registros para posterior análise a partir de uma perspectiva rica, detalhada e uma compreensão mais acentuada do contexto social e cultural dos participantes Minayo (2001).

Esta dissertação é o resultado de pesquisa com 2 (duas) professoras atuantes no ensino de português, língua estrangeira aos imigrantes venezuelanos na cidade de Boa Vista, em

Roraima, onde, depois da entrevista semiestruturada Manzini (2003), observação e anotação pormenorizada dos registros ocorreu a análise e interpretação por parte desta investigadora. Foram considerados complementarmente posições, atitudes e afetividades obtidas por observação da entrevista, focando a análise em conteúdos desenvolvidos, modos de enunciação e índices lexicais registrados na atuação verbal das professoras participantes, no projeto e nos materiais didáticos do curso-alvo. O enfoque desta investigação foi o de buscar responder como ocorre o ensino e aprendizagem de PLE em um curso para imigrantes venezuelanos na cidade de Boa Vista, em Roraima?

Para tal, em análises e resultados serão expostos, inicialmente, os dados obtidos a partir da avaliação do projeto de curso de PLE, com o propósito de trazer um escopo sobre o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira neste contexto, o método e a abordagem predominante e o reconhecimento do contexto multilíngue e cultural envolvidos neste processo. Seguido da análise da entrevista com as professoras e o material didático utilizado onde, a partir da análise temática de Braun e Clarke (2006) verificamos como as práticas de ensino e aprendizagem de PLE em contexto multicultural e bilíngue, intensificado pela imigração e relação de fronteira, influenciam nas experiências, visões e desafios das professoras participantes, figuras centrais nesse estudo, e na adaptação do material para atender às demandas linguísticas deste grupo diversificado de estudantes, refletindo a diversidade cultural e linguística da região fronteira e considerando o potencial linguístico da região.

Por fim, apresentaremos nas considerações finais as conclusões desta investigação, refletindo sobre as principais descobertas, discutindo suas implicações práticas e teóricas e oferecendo insights adicionais com base nos achados deste estudo.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Atualmente, o extremo norte do nosso país se tornou conhecido da maioria dos brasileiros por estar recebendo muitos imigrantes venezuelanos em seu território. Essa exposição na mídia, demonstrou as riquezas e mazelas deste estado que estão muito além das belezas do tão falado Monte Roraima. Nesse sentido, os próximos capítulos trazem pressupostos onde discorreremos no primeiro tópico, em Roraima para além das fronteiras, sobre as delimitações geográficas que compõem o estado, um recorte do cenário migratório, as muitas línguas coexistentes na região, a crise migratória venezuelana e o potencial multilíngue existente.

No segundo tópico deste referencial teórico, trataremos acerca das definições de fronteira, identidade, e linguagem, temática importante para delinear o cenário, abordando em fronteira e distinções linguísticas a desmistificação da noção de fronteira como barreiras e separações, e na subseção linguagem e identidade nas relações de fronteira onde os habitantes fazem parte dessa sociedade diversificada em que a linguagem permeia as relações desenvolvidas no cotidiano.

O terceiro capítulo apresenta o contexto bilíngue existente e intensificado pelas relações fronteiriças, divididos em duas subseções, nas quais demonstramos o multilinguismo existente no encontro de pessoas com nacionalidades diversas e a conceituação do fenômeno do bilinguismo contemporâneo e intensificado pelas vivências de fronteira.

Na sequência, quarta seção, traremos discussões sobre os desafios e perspectivas no ensino de línguas em contexto de fronteira, a partir de subseções que trazem aportes em relação ao ensino do português como língua estrangeira no Brasil colonial até o ensino de Português, língua estrangeira atualmente e o papel do professor atuante nesta conjuntura, seguido de um delineamento, no capítulo 5, a respeito da abordagem comunicativa no processo de ensinar/aprender uma língua estrangeira como fator categórico de favorecimento da aquisição nas condições presentes, e por fim, a síntese do capítulo.

### **2.1 Roraima para além das fronteiras**

Neste capítulo, abordaremos em 3 subseções, tópicos relevantes para a compreensão do contexto existente ao trazer aportes sobre a localização do Estado de Roraima e suas fronteiras, a crise migratória venezuelana e o potencial multilíngue existente e potencializado pelo constante trânsito de pessoas em situação de migração e refúgio.

### 2.1.1 Delimitação geográfica

O Estado de Roraima é relativamente novo se comparado a outras unidades federativas do país. Apesar dos primeiros relatos históricos de invasão e dominação datarem do século XVIII, foi somente no ano de 1988, após a promulgação da Constituição, que Roraima ganhou o status de membro da federação brasileira, J. Santos (2010). Localizado na Região Norte do Brasil, integra a Amazônia Legal e se destaca no Brasil por ser o único Estado setentrional e acima da linha do equador, possuindo fronteiras internacionais que se estendem por 958 km ao norte e noroeste com a Venezuela, e 964 km ao leste com a República Cooperativa da Guiana, sendo estas, áreas de seguridade nacional, J. Santos (2010), e fronteiras nacionais ao sul e oeste com o Amazonas e ao sudeste com o Pará, IBGE (2020), como pode ser observado no mapa abaixo.

Figura 1 - Mapa Roraima e suas fronteiras



Fonte: by the authors themselves. Disponível em: arquivo da internet.

A fronteira entre Roraima e a Venezuela se estende por aproximadamente 2.200 km, demarcada principalmente pelo Rio Branco. A divisa entre Roraima e a Guiana é delimitada pelos rios Tacutu e Uraricoera e possui uma extensão de 1.500 km J. Santos (2010). Esta delimitação geográfica tem uma relação inerente no cotidiano dos moradores dessas regiões, influenciando, principalmente, na relação política, onde os governantes buscam o desenvolvimento das relações fronteiriças, na econômica, baseada nas atividades de agropecuária, comércio e mineração de ouro, diamante e cassiterita, e na relação social e cultural local que sofrem influências deste fluxo constante de imigrantes e de suas respectivas tradições.

Roraima possui 15 municípios e sua capital é Boa Vista. Com cerca de 652.713 habitantes em uma área territorial de aproximadamente 225 mil quilômetros quadrados, o que o torna o segundo menor estado brasileiro em extensão territorial, ficando à frente apenas de Sergipe. Ocupa o 27º lugar no ranking populacional comparado a outros estados da federação segundo o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2010). Porém, somente duas cidades são delimitadas internacionalmente, sendo elas, Pacaraima e Bonfim, que possuem fronteiras com as cidades de Santa Elena de Uairén na Venezuela, e Lethem na Guiana Inglesa, respectivamente, potencializando os vínculos comerciais e linguísticos entre os municípios.

Neste sentido, a Agência da ONU para Refugiados, ACNUR (2022, p. 01), salienta que, “a Guiana é historicamente um país rota de diversas nacionalidades que buscam por refúgio” no Brasil, embora, o fluxo migratório proveniente da Guiana seja menos intenso em comparação com a Venezuela, também existe um movimento de pessoas entre os dois países, todavia, Pacaraima, se destaca por ser a porta de entrada dos imigrantes venezuelanos, em maior número, que optam pelo nosso país fugindo da crise econômica e social que está assolando o seu país.

### 2.1.2 Crise migratória venezuelana

A crise humanitária, política e social que devasta a Venezuela nos últimos anos, tem sido um aspecto de discussões e preocupações em todo o mundo. Essa instabilidade no país iniciou-se ainda no governo do presidente Hugo Chávez, que governou o país de 1999 a 2013, a partir da crescente queda nos preços dos barris de petróleo e a inábil administração dos recursos públicos.

Após a morte de Hugo Chávez em 2013, o seu sucessor Nicolás Maduro toma posse com a promessa de devolver a estabilidade e o equilíbrio das contas públicas, contudo, o aumento desenfreado na inflação, denúncias de eleições fraudulentas, a violenta repressão política e aos manifestantes, somente intensificou o cenário que podemos observar atualmente, escassez de alimentos e remédios, aumento nos níveis de desemprego e acentuação da pobreza.

[...] a falta de confiança no Governo do presidente Maduro e suas políticas econômicas, o discurso do Presidente (que continua culpando à “oligarquia” das crises), a escassez de divisas oficiais e a instabilidade política, tiveram como consequências uma pressão cada vez maior no mercado paralelo de dólares, incrementando no diferencial cambial, ocasionando uma maior inflação e, portanto,

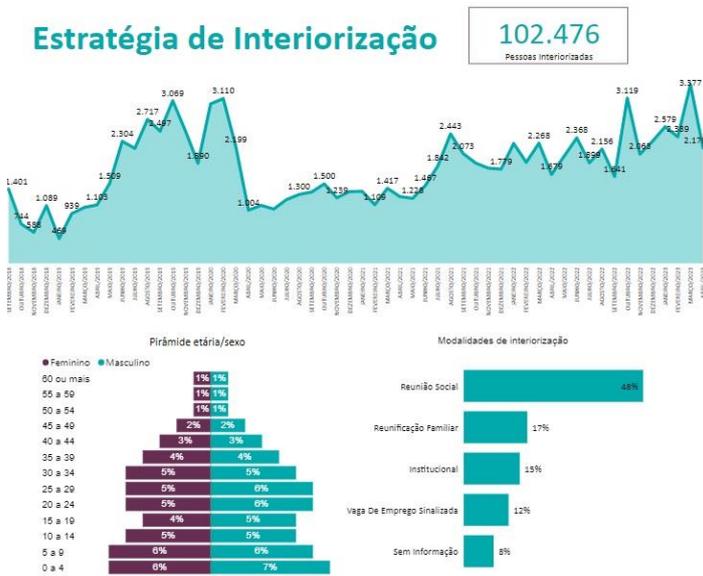
fazendo cada vez mais caro a importação de qualquer tipo de produto. (URRIBARRI, 2016, p.367-368)

Entre toda essa disparidade, a tensão entre população, governo e oposição crescem na mesma medida em que venezuelanos fogem em disparada de seu país e buscam refúgio, em maior quantidade, nos países vizinhos. Traduzido em números, significa que neste ano de 2023, existem mais de 5,4 milhões de refugiados e migrantes da Venezuela pelo mundo, totalizando um aumento de 8 mil por cento no total de venezuelanos que procuram refúgio, conforme dados da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), neste momento, mais de 264 mil venezuelanos estão vivendo no Brasil, destes, 7.500 são indígenas, muitos estão em abrigos disponibilizados na cidade de Boa Vista.

Conforme o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), mais de 178 mil pessoas solicitaram refúgio e residência temporária no Brasil entre os anos de 2015 e 2019, fixando moradia, principalmente, nos municípios de Pacaraima e Boa Vista, respaldados em parte pela aprovação da decisão do Comitê Nacional para os Refugiados (Conare) de 14 de junho de 2019 “de reconhecer a situação de grave e generalizada violação de direitos humanos (GGVDH) na Venezuela” (Silva et al., 2021, p.22), onde, apenas no ano de 2020, foram analisadas 63.790 solicitações de refúgio, sendo reconhecidos 26.675 pedidos em que 96,6% tratavam-se de indivíduos de nacionalidade venezuelana, sendo totalizadas 66,6% de solicitações somente no estado de Roraima (Silva et al., 2021, p.18).

Neste ano, a operação acolhida, uma ação conjunta entre diversos órgãos do governo brasileiro para acolher os venezuelanos que chegam ao país, atingiu a marca de mais de 100 mil migrantes refugiados e interiorizados, isso significa que mais de 10 estados e um total de 930 municípios no Brasil receberam estas pessoas dispostas a fazer esse deslocamento voluntário nos últimos 5 anos, segundo a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), entretanto, o número de indivíduos que ocupam os 13 abrigos existentes no estado aumentam diariamente, e conforme as estimativas do UNICEF (2023) mais de 31.943 pessoas estão vivendo em Boa Vista atualmente.

Figura 2 - Painel interiorização



Fonte: Ministério da Defesa.

Muitos destes venezuelanos que chegam, tem a intenção de ficar, ou seja, fixar residência permanente em nosso país. Os migrantes que optam pelo solo brasileiro, o fazem em busca de melhorar sua condição de vida, e ao solicitar refúgio e documentos, eles têm acesso ao mercado de trabalho, saúde e educação. A emissão destes documentos permite aos venezuelanos a saída da ilegalidade, proporcionando a integração, mediante, trabalho e geração de renda, mesmo com inúmeras dificuldades, muitos relatam uma sensação de pertencimento que já não sentiam em seu país de origem.

Em contrapartida, a chegada em massa gira entre 300 e 500 pessoas diariamente pelo estado de Roraima. A integração destes imigrantes na sociedade local depende de diversos fatores e diferentes agentes, nos quais, “a responsabilidade pela integração não é de um grupo em particular, mas de vários atores: do próprio imigrante, do Governo de acolhimento, das instituições e da comunidade”, consoante a OIM (2008), revelando muitas vulnerabilidades como a fome, condições precárias, falta de recursos do governo para atender tamanha demanda e a diferença linguística, mesmo com a proximidade entre os idiomas, se torna um fator a mais nas inúmeras dificuldades de integração, ainda que no estado coexistam diferentes línguas.

### 2.1.3 Potencial multilíngue em Roraima

Antes desse cenário migratório, Roraima e seus municípios já possuíam um potencial multilíngue cultural, diversificado e pouco estudado, pois, além do contato com o idioma inglês, proveniente da Guiana Inglesa e o contato com o espanhol venezuelano, este último intensificado pelo contexto, existem no estado, inúmeras etnias e comunidades indígenas que segundo o último censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são 274 línguas indígenas faladas por indivíduos pertencentes a 305 grupos étnicos diferentes no Brasil. Em Roraima, 49.637 pessoas se declararam indígenas, totalizando 15,2% da população, pertencentes a 8 grupos étnicos como os Ingarikó, Taurepang, Yanomami, entre outros., tendo os idiomas Macuxi e Wapichana como cooficiais na cidade de Bonfim, cidade próxima da fronteira guianense.

Os PCNs ao dar destaque para o contexto multilíngue do nosso país nos diz que é importante e significativo conhecer e utilizar outras línguas diferentes do idioma oficial do país, o português, como “ampliação de horizontes e também da compreensão da complexidade existente em nosso país”, Brasil (1997, p.154), reconhecendo exemplos de bilinguismo e multilinguismo nas escolas indígenas, escolas de fronteira e regionais que com suas características étnicas e culturais próprias, promovem e asseguram essa pluralidade cotidiana existente, considerando esse contexto linguístico ao promover e valorizar o desenvolvimento dos diversos fatores que abrangem o falar e a aprendizagem de um idioma.

Desta forma, a valorização e a convivência de diferentes idiomas em um mesmo ambiente favorecem não só a aprendizagem, amplia o conhecimento cultural e a compreensão de diferentes manifestações culturais e linguísticas. Kumaravadivelu (2006, p.131) destaca que “as vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo todo estão mais intensas e imediatamente interligadas”, à medida que avança o processo de globalização, permitindo a comunicação com diferentes pessoas em diversas partes do mundo, assim sendo, podemos dizer que Roraima assim como o Brasil é multilíngue e multicultural, e é imprescindível compreender os fenômenos que se produzem e estão subjacentes nessa conexão plurilíngue, intensificado em consequência do grande trânsito de pessoas e pelos limites físicos e imaginários existentes nesta vivência fronteiriça.

## 2.2 Fronteira, Identidade e Linguagem

Na sequência, nesta seção traremos subsídios acerca da significância presente nos termos fronteira, identidade e linguagem, onde na subseção, fronteiras e distinções linguísticas, as fronteiras passam a ser vistas não somente como uma linha imaginária ou física que separa duas áreas distintas, mas como uma “área de separação e aproximação [...] sobretudo, um espaço de tensões, de coexistência das diferenças e do estabelecimento de novas realidades socioculturais” Castello (1995, p. 18), que se originam nos conflitos provenientes desta relação identitária em uma comunidade ou grupo específico.

Na subseção Linguagem e Identidade nas relações de fronteira, partimos da concepção de que a “linguagem é nossa via de acesso ao mundo e ao pensamento, ela nos compreende e nos habita, assim como a compreendemos e a habitamos” Chauí (2006, p. 155), compartilhando nossos pensamentos, ideias, emoções e valores. Logo, a conceituação de identidade como “plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” Hall (2004, p. 12-13), pois, a identidade não é única, ela é desconstruída e reconstruída na ideação individual e coletiva que incorpora fatores sociais, pessoais e culturais em um determinado grupo ou comunidade.

### 2.2.1 Fronteiras e distinções linguísticas

Mesmo que grande parte da população brasileira só vislumbre a existência das fronteiras internacionais quando aparecem em noticiários, é inegável que vivemos em um país em que estes espaços fazem parte do cotidiano dos moradores dessas regiões de norte a sul. Nessas áreas fronteiriças, a proximidade com nações de língua espanhola é uma característica marcante. Essa vivência, proporciona oportunidades únicas para os habitantes no que diz respeito as relações linguísticas, sociais e culturais que se desenvolvem neste ambiente. Para mais, as associações comerciais e econômicas nesses locais muitas vezes dependem da interação transfronteiriça, criando uma dinâmica especial que molda a vida cotidiana destas pessoas.

Contudo, o termo fronteira ainda é sinônimo de separação e barreiras que delimitam os países. Para Sturza (2006, p. 26), “a Fronteira não significa apenas pela sua relação espacial, como o lugar que marca o limite entre territórios.” Portanto, a fronteira não é apenas um conceito geográfico, mas também um fenômeno complexo com outras dimensões e significados associados. Assim, Banducci Júnior (2010) aborda que:

A noção de fronteira não raro é associada à ideia de limite, de barreira, que determina territórios e estabelece descontinuidades, impedindo a livre comunicação entre os povos que habitam esses espaços. De outro lado, a visão romântica associa fronteira a populações unidas fraternalmente, ainda que separadas por uma linha divisória que lhes é exteriormente exposta. (BANDUCCI JÚNIOR, 2010. p. 08-09).

Dessa forma, não se pode definir fronteira como limites e barreiras impostas para impedir a comunicação, muito menos dizer que são pessoas que convivem separadas fisicamente por uma linha divisória. Existe neste espaço um dinamismo que transforma e promove sucessivas mudanças influenciadas por diversos fatores sociais e culturais. Estando além da relação cartográfica que limita um território, significando essa coexistência, “se definindo em si mesma como um espaço de contato, um espaço em que se tocam culturas, etnias, línguas e nações” conforme Sturza (2006, p. 26). Essa pluralidade constitui um estado de criação complexo e de significados distintos num ambiente de contato linguístico e cultural diversificado.

Esta multiplicidade, que envolve a diversidade existente, retrata o entendimento social e cultural nas comunidades existentes em região de fronteira que envolve diferentes aspectos. Para De Lima Bastos e Pessoa (2017, p. 142) a definição de fronteiras e distinções linguísticas podem ser entendidas como o “resultado de determinadas ideologias e que o importante é discutir como as pessoas usam os recursos multilíngues que elas têm disponíveis” neste ambiente. Já para Santos e Cavalcanti (2008), a conexão e integração dos indivíduos no mundo promove a ruptura das fronteiras. Essa ruptura traz em si uma ideia de conexão e integração, porém, pode gerar desigualdades e conflitos provenientes deste fluxo constante de pessoas.

Em contrapartida, o entendimento que acompanha esse contexto característico e que determina a utilização dos recursos multilinguísticos existentes, é um solo fértil para que se desenvolva essa inter-relação impulsionada, segundo a BNCC (Brasil, 2016, p.120), pela “interação com pessoas de outras formações socioculturais e nacionalidades, criando oportunidades para o aprendiz poder se ver como integrante de um mundo plurilíngue”, onde, “os limites cartográficos são referências simbólicas que significam a fronteira através de um marco físico, embora a vida da fronteira, o habitar a fronteira signifique, para quem nela vive muito mais” Sturza (2006, p. 26), a importância desses limites para aqueles que vivem nas proximidades dessas fronteiras assume um significado muito mais profundo e complexo.

A autora deixa claro que, enquanto estes limites são símbolos visíveis de fronteiras geográficas, se faz importante reconhecer que habitar a fronteira vai muito além desses marcos físicos, sendo um espaço de interseção de culturas, línguas e identidades, um lugar

onde as pessoas enfrentam desafios únicos e oportunidades peculiares. Desta forma, as fronteiras podem ser pontos de encontro e troca, mas também podem ser fonte de tensão e conflito.

A partir dessa perspectiva, ver-se como parte dessa sociedade diversificada, proporciona ao indivíduo a compreensão do pluralismo cultural e linguístico em que se encontra, sem esquecer do caráter social da língua que aproxima os falantes nesse cenário. Assim, “a língua estabelece uma identidade, tanto naquilo que faz dela uma unidade (por exemplo, brasileiro), como também em suas variedades, (por exemplo, regionais)” Fiorin (2013, p.149), demonstrando ser fundamental reconhecer que a língua desempenha um papel essencial na construção da identidade individual e coletiva.

### 2.2.2 Linguagem e Identidade nas relações de fronteira

O caráter social que envolve os parâmetros de língua e linguagem é fundamental para a construção da identidade de um indivíduo na comunicação e interação em grupos e comunidades. Para Elias Milani (2017), a linguagem é uma capacidade inata nos seres humanos, enquanto a língua é uma materialização social e histórica dessa capacidade. Essa distinção entre linguagem e língua ressalta a importância do aspecto social na formação da identidade linguística de um indivíduo. A esse respeito, Chauí (2006) ressalta:

[...] que a linguagem tem a capacidade especial de nos fazer pensar enquanto falamos e ouvimos, de nos levar a compreender nossos próprios pensamentos tanto quanto os dos outros que falam conosco. As palavras nos fazem pensar e nos dão o que pensar porque se referem a significados, tanto os já conhecidos por outros quanto os já conhecidos por nós, bem como os que não conhecíamos e que descobrimos por estarmos conversando. (CHAUÍ, 2006, p. 155)

A linguagem, de acordo com Chauí, não deve ser compreendida apenas pelos aspectos da comunicação, pelo contrário, ela é complexa, não neutra e permeia as relações desenvolvidas no cotidiano, sendo um instrumento que nos faz pensar, compreender e distinguir os nossos pensamentos, criando e ressignificando antigos e novos conceitos e refletindo não apenas a maneira como as pessoas se comunicam, mas também aspectos culturais, históricos e sociais de uma comunidade. A linguagem produz e modela o conhecimento, forma nossa percepção e sentido de mundo e dentro dele, “com efeito, toda relação do ser humano com o meio físico é mediada pela linguagem, e linguagem necessariamente envolve interação social e simbólica” Pinto e Mignolo (2015, p.385), e nos permite interagir, perceber e moldar o que nos cerca.

Assim, podemos afirmar que a linguagem desempenha um papel fundamental em nossa vida cotidiana, não apenas como uma ferramenta de comunicação, mas também como uma lente através da qual vemos e compreendemos o mundo. Ela não apenas reflete nossas ideias e experiências, mas influencia, criando uma interdependência constante entre linguagem e pensamento, Vygotsky <sup>8</sup>(1962) onde não pode ser vista apenas como um meio de transmitir informações, mas também um veículo de cultura e identidade que molda nossa visão de mundo e nossa conexão com outros seres humanos.

Essa interação e conexão que ocorrem em determinados grupos, comunidades e “espaços geográficos”, permitem a assimilação das estruturas sociais que se caracterizam por esta relação entre língua, linguagem e fronteira, onde “os mais heterogêneos agrupamentos humanos” Albuquerque (2010, p. p. 33), acabam por criar situações sociais e culturais que transcorrem na formação identitária do indivíduo. Tendo em vista que, a língua, tal e qual, a identidade de um indivíduo, evoluem constantemente nas interações sociais que ocorrem entre membros de uma comunidade, em que se torna fundamental compreender que essas conexões não apenas moldam a linguagem e a cultura, mas também desempenham um papel primordial na construção da identidade de cada pessoa. Rajagopalan (1998), corrobora ao dizer que:

“A construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso, por sua vez, significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo”. (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41).

A identidade, neste caso, “descreve o processo pelo qual nos identificamos com os outros, seja pela ausência de uma consciência da diferença ou da separação, seja como resultado de supostas similaridades” Silva (2000, p.18). Esse fluxo constante demonstra que a língua e a identidade não são entidades estáticas, pelo contrário, estão em permanente mudança e profundamente ligadas, transformando-se em conjunto as modificações na vida e cotidiano das pessoas em uma dinâmica contínua de trocas linguísticas e culturais em grupos diversos que enriquecem a experiência individual e coletiva e contribuem para uma compreensão mais profunda da complexidade das interações sociais e suas implicações na formação da identidade.

Essa dinâmica pode ser compreendida como influência das movimentações constantes existentes, permitindo que, “à medida que os sistemas de significação e representação cultural

---

<sup>8</sup> Segundo Vygotsky, a linguagem e o pensamento estão entrelaçados, sendo a palavra essencial para a formação de conceitos abstratos. O desenvolvimento do pensamento é influenciado pela linguagem e pela interação sociocultural.

se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis,” Hall (2004, p. 12-13), progressivamente mais complexas, autênticas e moldáveis e constituem a natureza fluida e dinâmica da sociedade contemporânea, na qual as fronteiras tradicionais de identidade estão em constante transformação. Esse processo contínuo de redefinição identitária desafia as concepções estáticas do passado e nos convida a reconhecer a diversidade e a pluralidade que as caracterizam nesta experiência cultural e social.

Nesse contexto, a compreensão e a aceitação das múltiplas identidades individuais e coletivas tornam-se elementos essenciais para a construção e ressignificação da sociedade. Logo, a identidade não é algo acabado, é “construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada”, Silva (2000, p. 97), moldada por uma interação complexa de fatores, uma construção em constante mutação que desafia a noção de uma identidade fixa e unívoca, sujeita a mudanças ao longo do tempo e em diferentes contextos.

A citação de Silva (2000) destaca a natureza contraditória e fragmentada da identidade, enfatizando que ela não é algo estático, mas sim um processo contínuo de autodescoberta e autodefinição. Portanto, é importante reconhecer a complexidade da identidade e a sua capacidade de se adaptar e se transformar ao longo da vida de uma pessoa. Se pensarmos esse processo como não fixo e em constante transformação, perceberemos que “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” Hall (2004, p.12), não são inertes, mas sim fluidas, adaptando-se constantemente às circunstâncias e às interações que enfrentamos em um processo contínuo de deslocamento e redefinição de identidades. Dado isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) cita abaixo sobre a integração existente entre linguagem e construção de uma identidade cultural.

Se, por um lado, as linguagens aproximam e podem constituir as formas de interação e a identidade cultural de grupos sociais, por outro lado, podem gerar discriminação e conflitos, decorrentes de percepções e representações sobre a realidade. Tendo em vista o caráter diverso, dinâmico e contraditório das práticas de linguagem, a atuação confiante dos sujeitos nessas práticas demanda oportunidades de participar delas, conhecer como se estruturam e compreender como interagem na construção de identidades, pertencimentos, valores, e da vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2016, p. 87).

A identidade possui uma certa permanência, podendo ser ajustada e remodelada, subsistindo ao longo do tempo. A linguagem aproxima os grupos sociais à medida que valores, culturas e crenças a constroem, podendo gerar processos excludentes de

discriminações e conflitos que são originários desse meio de pertencimento e formação diverso que abarca a construção identitária e as práticas de linguagem dos sujeitos, onde, “no centro de seus interesses e atividades, as questões relativas a desigualdades sociais, políticas, étnicas, culturais das muitas comunidades de aprendizes de língua” Kleiman, Vianna e Grande, (2019, p.725) permanecem “reproduzindo formas de hierarquização social” Nascimento (2016, p.541), que podem ser encontradas em diferentes contextos que conseguem se sobrepor, como o linguístico, o cultural e o histórico.

Por conseguinte, as diferenças linguísticas, culturais e históricas existentes em uma comunidade de imigrantes e/ou refugiados presentes num espaço longe das culturas e línguas diversas que os distinguem uns dos outros, forçados pelas circunstâncias a encontrar maneiras para falar entre si em um “novo mundo” Hooks (2008, p.859), acabam por destacar os confrontos existentes entre raça e relação de poder que produz “resignação, ou seja, a aceitação da inferioridade” Fiorin (2013, p. 147-164), por sua origem e modo de falar, levando a estigmatização de grupos linguísticos e culturais, reforçando estereótipos prejudiciais e perpetuando a desigualdade social.

É nesse contraditório deslocamento onde “o poder afeta o uso da língua” Fiorin (2013, p. 147-164), e “toda e qualquer identidade é construída” Castell (2000, p. 23-24) nas relações que provém dessa condição limítrofe em que a fronteira pode ser entendida como um espaço de formação de um determinado grupo no que tange o linguístico, social e cultural, permitindo discernir que a “construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa” Rajagopalan (1998, p. 41), na qual a comunicação é contínua e reflexo da comunidade em que é falada.

Isto posto, a identidade de uma pessoa, assim como a língua, é um processo em constante transformação, à medida que a língua evolui e se adapta às mudanças, a identidade também se adapta e se reconfigura, refletindo as influências e experiências vivenciadas ao longo da vida. Assim, para experienciar esse movimento plural e contínuo onde a língua é fundamental na construção de nossa identidade individual e coletiva, nos permitindo conectar com diversas pessoas ao redor do mundo, devendo ser pensada na qualidade de ferramenta essencial de integração em um contexto multicultural e multilíngue únicos. A língua, desta forma, transcende fronteiras geográficas e culturais, atuando como uma ponte para a compreensão mútua em um contexto global cada vez mais interconectado em um mundo caracterizado pela diversidade linguística, culturas, costumes e tradições de diversos povos.

Portanto, podemos considerar que a identidade e a diversidade linguística e cultural que permeia e forma a identidade do povo roraimense, em parte pela presença de diversas etnias indígenas no estado, adquiriu com a chegada em massa dos venezuelanos uma grande importância, enquanto o trânsito de diferentes grupos étnicos e culturais contribui com a integração e o multiculturalismo, pois, a língua portuguesa e a espanhola trafegam com significativas articulações e conexões no que tange a comunicação, transformando o estado em um campo rico de estudos e pesquisas sobre o ensino de língua estrangeira em contexto multicultural bilíngue.

### **2.3 O contexto bilingue existente e intensificado pelas relações fronteiriças**

Neste capítulo, abordaremos, na primeira subseção, o multilinguismo e suas implicações para o contexto atual. Nesse sentido, entenderemos por multilinguismo a capacidade de se comunicar em três ou mais línguas, segundo Kemp (2009). A segunda parte da discussão será sobre os conceitos de bilinguismo, sendo entendido como o indivíduo que usa duas línguas em situações cotidianas, segundo Grosjean (2010, p. 4) e que podem variar conforme os níveis de fluência no idioma. De acordo com Zimmer, Finger e Scherer (2008, p. 4), tanto o indivíduo multilíngue quanto o bilingue pode apresentar desempenhos distintos nas línguas, dependendo do contexto de uso, do propósito comunicativo, da prática, da idade de aquisição e outros fatores, ocorrendo também após a infância, por meio do aprendizado de uma segunda língua ou língua estrangeira em aulas e cursos de línguas para adultos, Baker (2006, p. 86). Logo, a conceituação destes termos é fundamental para aclarar as divergências existentes no ensino e aprendizagem e no contato constante entre diferentes línguas.

#### **2.3.1 Multilinguismo**

Quando os meios televisivos abordam acerca da imigração em massa na fronteira norte do nosso país, muitas pessoas devem imaginar somente a entrada de imigrantes venezuelanos pelo município de Pacaraima, em Roraima, porém, o que poucos sabem é que o Estado, anteriormente a crise humanitária na Venezuela, também é porta de entrada para outras nacionalidades que enxergam em nosso país uma chance de melhoria na qualidade de vida. Imigrantes de países como o Haiti, Cuba, China, Índia, incluso da Venezuela e Guiana, ingressam no Brasil a partir do Município de Bonfim, que faz fronteira com a República Cooperativista da Guiana.

Esse trânsito de pessoas com nacionalidades diversas, formam, em conjunto com os indígenas e cidadãos de diversas partes do Brasil, a Roraima da pluralidade linguística que se origina nesse cenário onde português, espanhol, inglês, macuxi, wapixana e francês representam as diferentes línguas em contato, onde o uso corriqueiro de duas ou mais línguas ocorrem em um mesmo espaço, línguas alóctones (de imigração), trazidas por imigrantes de outros países e criam novos contornos na língua, contatos linguísticos de fronteira com países vizinhos, permitindo a criação de dialetos de fronteira, e línguas cooficiais, os quais são dois idiomas com o mesmo status legal, reconhecidos e utilizados pela população, conforme Altenhofen (2008, p.137) destaca em seus estudos.

A diversidade vivenciada diariamente por esses moradores, reflete na particularização linguística existente na faixa de fronteira, em que, raramente, uma pessoa analisada individualmente pode ser considerada monolíngue, tendo em vista que nestes espaços as línguas transitam entre si, resultando em uma diversidade linguística impulsionada por diferentes grupos étnicos e culturais multilíngues. De acordo com Rezende (2020, p. 23), devemos “romper com essa cultura do monolinguismo” em que pensamos em uma “língua por vez”, observando a coexistência de diferentes línguas em contato.

Fenômeno comum em todo o mundo, o multilinguismo, se refere a habilidade que uma pessoa possui nalgum grau em se comunicar diariamente em vários idiomas de acordo com contextos sociais, culturais, geográficos, políticos e econômicos na qual está inserida Comissão Europeia (2007, p. 6), contando com “uma dimensão individual, que se refere a habilidade individual de comunicação e uma dimensão social, que se refere ao uso de várias línguas em uma comunidade” Cenoz Iragui (2010, p.26). O multilinguismo é mais que falar em várias línguas e permeia uma diversidade de significados comuns na comunicação em diferentes línguas.

De acordo com Romaine (2006, p. 388), “o multilinguismo está presente em praticamente todos os países do mundo, seja ele oficialmente reconhecido ou não, assim como o bilinguismo”, e para a autora, o multilinguismo também é considerado uma “questão de justiça social e igualdade”, e que o promover pode diminuir as barreiras linguísticas na sociedade. Por outro lado, Tuts (2007, p. 35-54) se refere ao multilinguismo como “a situação de coexistência entre línguas em sociedade, como as competências de um indivíduo em duas ou mais línguas, ou a interação entre falantes de língua distinta”, na comunicação em seu cotidiano e em diferentes níveis de proficiência, o que também poderia ser definido como plurilinguismo.

O uso dos termos “multilinguismo” e “plurilinguismo” possuem um significado particularmente distinto para alguns autores. Enquanto o primeiro pode ser entendido como a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade, o segundo compreenderia o conhecimento de um certo número de línguas Conselho da Europa (2001, p. 23). Dessa forma, o plurilinguismo seria utilizado para a dimensão individual, quando uma pessoa em dada comunidade faz o uso de várias línguas, e o multilinguismo a dimensão social, onde as pessoas e/ou grupos falam mais de duas línguas Jessner (2008, p. 18). Em alguns estudos também podemos perceber o uso de outro termo, o “bi/multilíngue”, que definiria em um mesmo contexto o falante e a sociedade linguística que este está inserido Wei (2013), por outro lado, não existindo um consenso entre os autores, os termos continuam a ser usados simultaneamente, “indistintamente” Cenoz Iragui (2010, p.26) e como sinônimos um do outro.

Em síntese, o multilinguismo é primordial na sociedade globalizada e plurilíngue em que vivemos, permitindo o reconhecimento da diversidade cultural, social e a possibilidade de se comunicar em dois ou mais idiomas em diferentes grupos. Ao uso de dois idiomas fluentemente se dá o nome de bilinguismo e para Wei (2013) multilinguismo e bilinguismo representam o contato e o sincronismo entre as línguas que compreendem estes fenômenos “onde uma pessoa vista como um agente social tem proficiência, de níveis variados, em diversas línguas e experiência de diversas culturas” Conselho da Europa (2001, p. 168), em diferentes contextos.

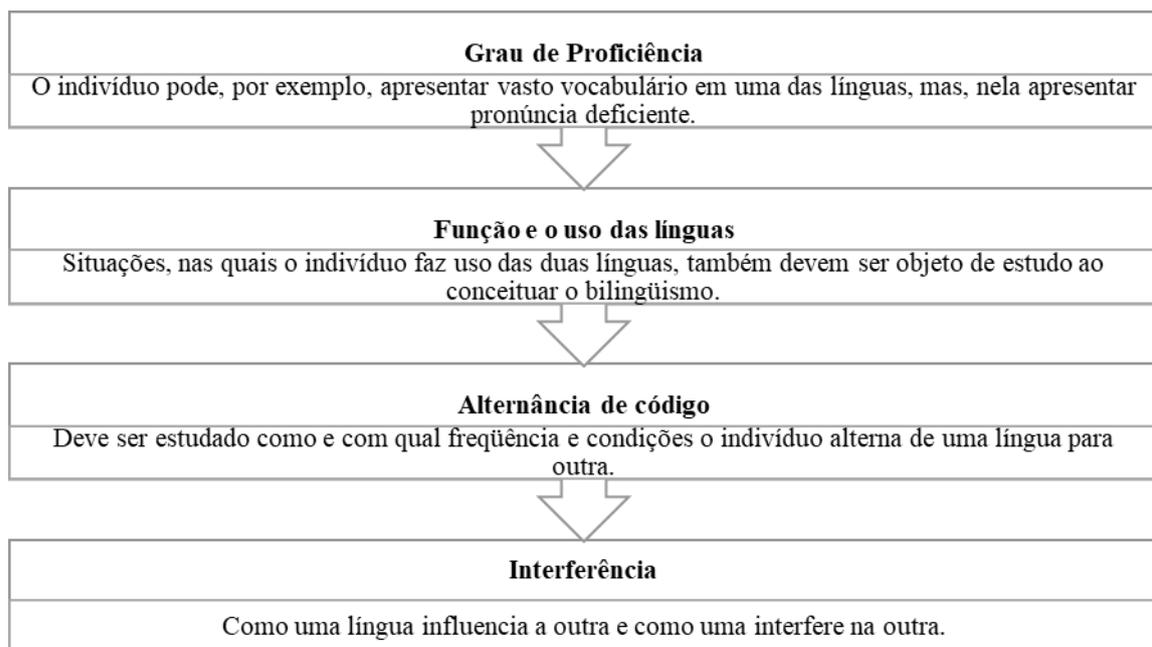
### 2.3.2 Bilinguismo

A definição do conceito de bilinguismo é complexa e formada por vários elementos e aspectos que caracterizam as diferentes conceituações. Megale (2005, p.12) nos traz que “um dos maiores problemas referentes a tais questões é que por causa das divergências nas definições, escolhas e classificações errôneas tem sido realizada”, resultando em uma falta de consenso sobre o que constitui verdadeiramente o bilinguismo. Alguns acadêmicos definem o bilinguismo estritamente com base na fluência igual em dois idiomas Bloomfield (1935 apud Harmers e Blanc, 2000, p.6) enquanto outros consideram fatores como a proficiência, a idade de aquisição e o uso cotidiano dos idiomas em questão Wei (2006), Mackey (2000), Harmers e Blanc (2000), entre outros. O contexto cultural, social e histórico também desempenha um papel fundamental na compreensão do bilinguismo.

Dessa forma, o bilinguismo poderia ser compreendido como as competências linguísticas de uma pessoa em falar, duas línguas diferentes em um determinado contexto, porém, segundo define Titone (1976, p. 13), o bilinguismo compreende “a capacidade de um indivíduo de expressar-se em uma segunda língua respeitando os conceitos e as estruturas da mesma”, assim sendo, o autor considera que um falante bilíngue seria aquele que se expressa de maneira fluente, sem erros, respeitando as regras gramaticais e outros fatores sociais e culturais da língua falada.

Em uma definição clássica de Weinreich (1953, p.71), para quem o bilíngue é o falante, “o bilinguismo supõe a prática de duas línguas usadas alternadamente”, e pode ser entendido como a alternância com fluência entre dois idiomas a depender da situação. Mackey (2000) considera quatro pontos a serem observados na definição de bilinguismo:

Quadro 1 – Pontos para a definição de bilinguismo



Fonte: Autora própria. Adaptado de Mackey (2000, apud MEGALE, 2005, p.3)

Analisando o quadro acima podemos verificar que diferentes aspectos são discutidos e precisam ser considerados ao definir o bilinguismo. O primeiro, “grau de proficiência” demonstra que possuir um vasto vocabulário na língua materna e/ou na aprendida, não significa possuir a capacidade de expressão e comunicação eficaz. O segundo, “função e o uso das línguas”, destaca a importância de compreender em que situações o indivíduo utiliza cada uma das línguas, tendo em vista que alguém pode ser bilíngue, mas pode preferir usar uma língua em contextos específicos, como em casa, e outra em contextos diferentes, como no

trabalho.

Em continuidade, no terceiro aspecto, “alternância de código”, que pode ser mais bem compreendida em estudar como algumas pessoas podem alternar entre as línguas fluentemente, enquanto outras o fazem de forma mais limitada, adaptando seu repertório linguístico conforme as circunstâncias. E por último, a “interferência”, que ocorre de diversas maneiras, como a transferência de regras gramaticais ou o uso de palavras de uma língua na outra, “inconscientemente pelo falante bilíngue, por fatores emocionais e situacionais que podem influenciar, em todos os níveis do sistema de uma língua”, Borstel (1999, p.62) e variar de pessoa para pessoa.

Estes pontos para definição de bilinguismo Mackey (2000), destacam a necessidade de observação e estudos de diferentes fatores que buscam determinar o nível de proficiência nas duas línguas, a competência que uma pessoa precisa alcançar em cada língua para ser considerada bilíngue, diferentes graus de equilíbrio, onde uma língua é mais dominante do que a outra, ou um equilíbrio mais igualitário entre as duas línguas e as dimensões culturais e sociais, em que o bilinguismo não se limita apenas às habilidades linguísticas, mas também está ligado à identidade cultural, às experiências vividas em diferentes comunidades linguísticas ao redor do mundo e ao envolvimento social nas duas línguas.

Desta forma, os autores Grosjean (1996) e Mackey (2000), consideram que a metade da população mundial é bilíngue, deste modo, alguns países têm uma longa tradição de bilinguismo, onde aprender duas línguas é uma prática comum e até mesmo incentivada. Por exemplo, na Suíça, onde quatro idiomas nacionais são reconhecidos oficialmente, alemão, francês, italiano e romanche, o bilinguismo é uma realidade normal e habitual. Em contraste, o bilinguismo, em muitos outros países, pode ser menos comum, especialmente ao tratar de uma língua estrangeira, como na China, que possui o mandarim como língua oficial do país, e apesar da existência de diversos dialetos regionais, por vezes eles possuem notáveis diferenças e inteligibilidade. Assim sendo, a percepção do bilinguismo como algo excepcional pode variar dependendo do contexto e das perspectivas e diferenças culturais em questão.

A pessoa bilíngue pode mudar entre dois idiomas, o que conhecemos como alternância de código Megale (2005), um fenômeno natural que ocorre entre os falantes quando eles se encontram em situações em que ambos os idiomas são usados, sendo que isso não ocorre da mesma forma com o monolíngue que tem alguma competência em outro idioma, podendo ter um pouco mais de dificuldades na transição entre as línguas, Romaine (1995). Para Mackey (2000), o bilíngue é a pessoa que além da competência que possui em sua primeira língua,

apresenta uma competência similar em outra, utilizando as duas com eficiência, porém, a ambiguidade é contínua e segue diante na definição dos termos.

Neste sentido, Valdés e Figueroa (1996, p.98) afirmam que seria mais significativo observar o bilinguismo e os sujeitos bilíngues como um “continuum” ao invés de buscar definições fechadas, tendo em vista que visualizar o bilinguismo sobre a perspectiva de “continuum”, favorece o entendimento e a complexidade das habilidades e experiências linguísticas de bilíngues, evitando, estereótipos reducionistas que influenciam em uma compreensão mais moldável e menos generalizada, permitindo, atualmente, maior flexibilidade no conceito, Wei (2006). Pesquisas realizadas por Hamers e Blanc (2000) sugerem que devemos analisar o bilinguismo a partir de seis dimensões demonstradas no quadro abaixo:

Quadro 2 – Dimensões de Análise do Bilinguismo

DIMENSÃO	CARACTERÍSTICAS
<b>Competência relativa</b>	<b>Bilíngue balanceado:</b> o indivíduo que possui competência linguística equivalente em ambas as línguas. <b>Bilíngue dominante:</b> entende-se o indivíduo que possui competência maior em uma das línguas em questão, geralmente na língua nativa (doravante L1).
<b>Organização cognitiva</b>	<b>Bilinguismo composto:</b> o indivíduo que apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes. <b>Bilinguismo coordenado:</b> o indivíduo que apresenta representações distintas para duas traduções equivalentes.
<b>Idade de aquisição</b>	<b>Bilinguismo infantil:</b> o desenvolvimento do bilinguismo ocorre simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo. Subdivide-se: em bilinguismo simultâneo, adquire as duas línguas ao mesmo tempo, e bilinguismo consecutivo, a criança adquire a segunda língua ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da L1. <b>Bilinguismo adolescente:</b> a aquisição da L2 ocorre durante o período da adolescência. <b>Bilinguismo adulto:</b> a aquisição da L2 ocorre durante a idade adulta.
<b>Presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente</b>	<b>Bilinguismo endógeno:</b> as duas línguas são utilizadas como nativas na comunidade e podem ou não ser utilizadas para propósitos institucionais. <b>Bilinguismo exógeno:</b> as duas línguas são oficiais, mas não são utilizadas com propósitos institucionais.
<b>Status das duas línguas na comunidade</b>	<b>Bilinguismo aditivo:</b> as duas línguas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança e a aquisição da L2 ocorre sem perda ou prejuízo da L1. <b>Bilinguismo subtrativo:</b> a primeira língua é desvalorizada no ambiente infantil, gerando desvantagens cognitivas no desenvolvimento da criança e neste caso durante a aquisição da L2 ocorre perda ou prejuízo da L1.
<b>Identidade cultural</b>	<b>Bilinguismo bicultural:</b> o indivíduo bilíngue que se identifica positivamente com os dois grupos culturais e é reconhecido por cada um deles. <b>Bilinguismo monocultural:</b> o indivíduo bilíngue se identifica e é reconhecido culturalmente apenas por um dos grupos em questão. <b>Bilinguismo acultural:</b> é considerado o indivíduo que renuncia sua identidade cultural relacionada com sua L1 e adota valores culturais associados ao grupo de falantes da L2. <b>Bilinguismo descultural:</b> se dá quando o indivíduo bilíngue desiste de sua própria identidade cultural, mas falha ao tentar adotar aspectos culturais do grupo falante da L2.

Fonte: Autora. Adaptado de Mackey (2000, apud MEGALE, 2005, p.4,5)

Podemos destacar que o bilinguismo muda consoante as dimensões e critérios utilizados para defini-lo. Algumas pessoas podem ser igualmente fluentes em ambas as línguas, enquanto outras, podem ser mais proficientes em uma língua do que na outra. Além disso, sabemos que o bilinguismo pode ser influenciado por fatores individuais, culturais e sociais, pela idade de aquisição, exposição contínua aos idiomas, uso regular e oportunidades de prática, por isso, se torna importante a observação deste fenômeno por entre a multidimensionalidade que o permeia, onde os diferentes graus de proficiência em cada idioma, diferentes contextos de uso e diferentes habilidades em diferentes áreas, como compreensão auditiva, fala, leitura e escrita, formam uma combinação única para cada falante bilíngue.

Em sua busca para definir bilinguismo e bilíngues, Macnamara (1967) chega à conclusão de que, para ser considerado bilíngue, é necessário possuir as seguintes habilidades no segundo idioma: falar, o bilíngue consegue se expressar verbalmente no segundo idioma de forma fluente e compreensível, compreender, ou seja, à compreensão auditiva do que é dito em um segundo idioma. Ler textos escritos no segundo idioma é uma habilidade indispensável para a fluência bilíngue. Escrever de forma correta e coerente no segundo idioma seria outra característica de um falante bilíngue, ressaltando que o nível de proficiência necessário em cada uma dessas habilidades poderia variar dependendo do contexto e dos critérios estabelecidos.

Segundo Macnamara (1967), um indivíduo seria considerado bilíngue quando demonstrasse competência nas quatro áreas mencionadas, mas Zimmer, Finger e Scherer (2008, p.04) divergem ao afirmar que “[...] é praticamente impossível atingir uma proficiência total em duas ou mais línguas, considerando-se as quatro habilidades linguísticas”. Dessa forma, as autoras sustentam que somente os nativos atingiriam essas habilidades, estando o falante bilíngue em um nível diferente de proficiência, o que, para Grosjean, seria uma vantagem para a comunicação em sua L2.

[...] encontrar bilíngues que só saibam ler e escrever numa das suas línguas, que têm reduzida fluência oral em uma língua que eles só usam com um número limitado de pessoas, ou que só sabem falar sobre um determinado assunto em um dos seus idiomas. (GROSJEAN, 1996, p.22)

Alguns falantes podem ser fluentes na fala e audição de uma língua, mas ter dificuldades na escrita e leitura. Outros podem ser proficientes na leitura e escrita, mas enfrentar desafios na compreensão auditiva e expressão oral. Isso demonstra que as quatro habilidades linguísticas estão interconectadas, mas podem ser desenvolvidas de forma

independente e em diferentes graus de proficiência. De acordo com Grosjean (1996), aqueles que não apresentam as características necessárias para o fazer bilíngue, tais como a fala, a escrita, a leitura e o conhecimento profundo da cultura do outro idioma, mas que conseguem se comunicar de uma forma ou de outra, muitas vezes com fluência limitada no segundo idioma, são considerados falantes bilíngues em um nível diferenciado de competência linguística bilíngue.

Assim, há diversas características que determinam o bilinguismo e a condição de ser bilíngue. No entanto, concordo que para alguém ser reconhecido como bilíngue, não é essencial possuir proficiência e fluência perfeitas. Em muitos casos, a diversidade linguística e a habilidade de se expressar de forma competente em ambientes diversos são mais valiosas do que a busca pela perfeição linguística. A riqueza do bilinguismo reside na diversidade de experiências culturais que ele proporciona, na facilidade de compreender perspectivas diversas e na habilidade de transcender barreiras linguísticas. Cada pessoa bilíngue é única em sua jornada, refletindo a complexidade e a dinâmica inerentes a esse fenômeno linguístico.

Podemos, então, perceber que as definições de bilinguismo e bilíngues, podem variar conforme o contexto e os critérios usados. Edwards (2006, p.7, apud ZIMMER, 2008) afirma que “todo mundo é bilíngue, ou seja, não há um único adulto que não saiba pelo menos algumas palavras em outras línguas que não a materna”, e apesar de não ser uma afirmação exata, parece indicar que uma grande parcela da população conhece ou usa um repertório, ainda que reduzido, de palavras que diferem da língua materna. Isso é bastante comum em diversas partes do mundo, especialmente em regiões onde diferentes línguas são faladas em contextos cotidianos, como em países multilíngues ou em áreas com grande concentração populacional e influenciadas pela imigração.

#### **2.4 Desafios e perspectivas no ensino de línguas em contexto de fronteira**

Este capítulo discorrerá em três subseções sobre os desafios que se apresentam no ensino de línguas em contexto de fronteira, potencializado pelas migrações no norte do país. Para tal, na primeira subseção, um recorte a respeito do Ensino de Português Língua Estrangeira no Brasil se faz necessário para compreendermos os principais marcos desse processo e o longo caminho percorrido desde a chegada dos portugueses, indo além do foco exclusivo na gramática e tradução para uma abordagem comunicativa e contextualizada, Almeida Filho (2012).

Na subseção, dois, discorreremos sobre o ensino de português língua estrangeira

atualmente. Dessa forma, partiremos do conceito de língua transnacional, onde os “espaços de enunciação transnacional se caracterizam pelo transbordamento das fronteiras”, Zoppi-Fontana (2009), para definirmos o português como uma língua de acolhimento (PLAc), que se refere à língua falada e usada por uma comunidade ou país para receber e integrar falantes de outras línguas que se mudaram, ou estão se mudando para esse lugar Grosso (2010), enfatizando a importância do ensino do português como segunda língua ou língua de acolhimento para a integração dos imigrantes venezuelanos em Roraima.

Na subseção, três Desafios e perspectivas ao professor atuante neste contexto, enfatizaremos a importância do ensino do português como segunda língua para a inclusão de imigrantes, contribuindo para uma melhor compreensão dos desafios e oportunidades relacionados à integração linguística dos aprendizes e ao papel do professor neste cenário. O ensino de línguas será abordado por meio de conceitos apresentados por Almeida Filho (2001), que envolvem uma abordagem mais contextualizada, significativa e voltada para a comunicação, fornecendo um suporte para a aprendizagem que permite uma compreensão mais ampla e profunda da língua, além de facilitar a aplicação prática do conhecimento adquirido, melhorando as perspectivas positivas no ensino e aprendizagem de línguas dos migrantes.

#### 2.4.1 O ensino de português língua estrangeira no Brasil

O ensino de português como língua estrangeira (PLE) no Brasil tem uma história que remonta ao período colonial, quando jovens foram desembarcados e deixados entre os indígenas “para que servissem os colonizadores como intérpretes das línguas brasileiras” Almeida Filho (2012, p. 725). A partir desse momento, o português se estabeleceu como a língua oficial do país, substituindo, gradualmente, as línguas indígenas que eram faladas pelas populações nativas. Durante este período, o ensino do português tinha como objetivo principal a catequização dos povos indígenas, visando a conversão ao cristianismo e a assimilação da cultura portuguesa.

Dessa forma, os jesuítas desempenharam um papel fundamental nesse processo de transmissão da língua portuguesa, fundando ao todo 17 colégios para o ensino do idioma e criando uma gramática das línguas indígenas. Porém, em 1758, o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas do país e de todas as terras sob o domínio português, empreendendo medidas para fortalecer o uso do português no Brasil e restringindo o uso de outras línguas, como o tupi-guarani, que era falado por muitas comunidades indígenas.

Com a chegada do período imperial no Brasil, no século XIX, houve um aumento no interesse pela língua inglesa e francesa. Visando promover o ensino dessas línguas estrangeiras, o imperador Dom Pedro II trouxe professores da Europa para atuarem na Corte. Esses docentes europeus eram considerados especialistas em línguas estrangeiras e eram contratados para ensinar inglês e francês para a elite brasileira. Estando responsáveis por ministrar aulas particulares aos membros da família imperial, bem como a outros membros da nobreza que desejavam aprender esses idiomas. Nesta época, o Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro, ganha destaque no ensino das respectivas línguas, tornando-se uma das instituições de ensino mais renomadas do país na época.

O século XX apresenta mudanças significativas no ensino de línguas estrangeiras modernas, com a criação da Universidade de São Paulo e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1934, e a Reforma de 42, que não apenas estabeleceu o ensino de latim e grego, mas também o de língua espanhola. A Reforma Capanema, implementada no Brasil durante o governo de Gustavo Capanema, que foi Ministro da Educação entre 1934 e 1945, enfatizava, dentre outras coisas, a relevância do ensino da língua portuguesa e a valorização do ensino de línguas estrangeiras, como o inglês, francês, alemão e espanhol.

Durante os anos 60 e 70, o ensino de línguas no Brasil passou por algumas modificações. Nessa época, foi atribuído grande importância ao ensino do inglês como língua estrangeira. Nos anos 60, o ensino de línguas estrangeiras estava concentrado em escolas particulares e era acessível apenas para uma parcela privilegiada da população. Eram baseados em uma abordagem tradicional e gramatical, com ênfase na memorização de vocabulário e regras gramaticais centrados na repetição de diálogos e exercícios de forma mecânica. Todavia, na década de 70, houve um aumento na demanda no aprendizado de línguas estrangeiras com o surgimento de inúmeras escolas de idiomas que adotaram novas abordagens pedagógicas.

Uma das mudanças mais importantes, nesta época, foi a transição de um ensino baseado principalmente na gramática e na tradução para uma abordagem mais comunicativa, a partir do surgimento de um novo método, o método comunicativo, “com a realização do primeiro seminário sobre a nova abordagem de ensino de línguas sob critérios não gramaticais” Almeida Filho (2012, p. 725). Esse método buscava desenvolver a habilidade de se comunicar efetivamente em situações reais, em vez de se concentrar apenas em regras gramaticais. Essa mudança de paradigma refletiu uma compreensão crescente de que a fluência na língua estrangeira não pode ser alcançada apenas através do estudo de regras gramaticais, mas sim através da prática constante da língua em contextos reais. Além disso, os

materiais didáticos também foram atualizados, incorporando textos autênticos e conteúdos relevantes para os alunos. O uso de áudios, vídeos e outros recursos multimídias também se tornaram mais comum, valorizando a interação entre os estudantes, o uso prático da língua e a contextualização das atividades de aprendizagem.

Outro fator importante foi a maior presença de leituras e práticas culturais relacionadas aos países de língua inglesa. O ensino de inglês passou a abordar não apenas a língua, mas também aspectos da cultura e da sociedade dos países de língua inglesa, a fim de promover uma compreensão mais ampla do idioma. Contudo, vale ressaltar que o ensino de línguas ainda enfrentava desafios, como a falta de formação adequada dos professores e a falta de recursos nas escolas públicas.

Esses desafios continuaram a ser enfrentados nas décadas seguintes, mesmo com a fundação da Sociedade de Professores de Português Língua Estrangeira (SIPLE) e o surgimento de cursos de formação para professores em língua estrangeira nas universidades. Estas instituições desempenharam um papel importante no ensino de PLE, oferecendo programas de graduação e pós-graduação em Letras com habilitação em português como língua estrangeira, além de cursos de extensão e especialização na área.

Ao longo do século XX, o ensino de línguas estrangeiras passou por transformações significativas, indo além do foco exclusivo na gramática e tradução para uma abordagem mais comunicativa e contextualizada. A expansão do acesso ao ensino, o reconhecimento da importância da cultura na aprendizagem de idiomas e o desenvolvimento de recursos tecnológicos como o ensino online, foram alguns dos principais impulsionadores dessas mudanças e ainda são questões relevantes no sistema educativo brasileiro na atualidade.

#### 2.4.2 O ensino de português língua estrangeira atualmente

O ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) no Brasil continua sendo uma área em desenvolvimento e com muitos desafios. Porém, atualmente, está ocorrendo uma demanda gradativa pela aprendizagem do idioma que pode estar relacionada aos crescentes interesses provocados pelos constantes deslocamentos de pessoas ao redor do mundo. A movimentação destes indivíduos, impulsionados pela globalização e o aumento do fluxo migratório, nos faz analisar o ensino de PLE a partir de um contexto linguístico transnacional Zoppi-Fontana (2009), ultrapassando fronteiras, em que pessoas de origens linguísticas e culturais diversas adotam a língua estrangeira para se comunicarem e serem compreendidas internacionalmente, destacando a importância de uma língua compartilhada para facilitar a

comunicação global e promover o entendimento linguístico entre as pessoas.

Todo esse fluxo de pessoas estrangeiras e a transnacionalidade linguística podem ser percebidos na fronteira norte do nosso país, onde imigrantes venezuelanos, em sua maioria, buscam o aprendizado do nosso idioma com o objetivo de ingressar no mercado de trabalho, bem como o de se fazer compreender mais facilmente pelos brasileiros. Dessa forma, inúmeros cursos de PLE surgiram no estado, em diferentes instituições e com programa diversificado, para atender as necessidades de integração linguística e cultural destes migrantes. Esses cursos podem variar em duração, formato e abordagem, mas no final, os objetivos convergem em capacitar os alunos a se comunicarem na nova língua e se integrarem na sociedade do país de acolhimento, neste caso, o Brasil.

O Português como Língua de Acolhimento (PLAc), de acordo com Grosso (2021, p.16), “abrange realidades e públicos que necessitam de forma urgente mais do que o ensino duma língua”, estas pessoas chegam com necessidades específicas e ao aprender o idioma o aluno tem mais chances de encontrar emprego, estabelecer conexões sociais e se envolver ativamente na vida em sociedade. Grosso (2010) traz que a PLAc se:

[...] o conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (GROSSO, 2010, p. 74).

Dessa forma, o português como língua de acolhimento está associado ao contexto migratório que condiciona o imigrante a aprender o nosso idioma. Esta “é uma constatação que tem originado que esta temática esteja sempre na ordem do dia nas discussões relacionadas com a imigração” Cabete (2010, p. 57), pois, essa aprendizagem está repleta de significados que se relacionam ao sucesso ou fracasso na integração e socialização. Assim, “quem chega precisa agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar” (GROSSO, 2010, p. 66), então se torna fundamental que essa língua seja um elo de interação afetivo e bidirecional, permitindo que os recém-chegados se comuniquem e se envolvam com os membros da comunidade local.

As autoras, Barbosa e São Bernardo (2017, p. 436), destacam que o termo “refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da aprendizagem dessa nova, sem perder de vista a relação conflituosa que se apresenta no contato inicial do imigrante com a sociedade

acolhedora”. Deste modo, tanto os falantes nativos da língua quanto os aprendizes têm a oportunidade de se envolverem emocionalmente no processo de comunicação que provém deste vínculo de tensão que se origina na vulnerabilidade, onde os falantes nativos devem estar abertos e dispostos a auxiliarem os recém-chegados a aprender e praticar a língua, enquanto os aprendizes devem estar motivados e abertos para se envolverem nesta aprendizagem.

É possível perceber que o conceito de língua de acolhimento, “ultrapassa largamente os saberes linguísticos e didáticos, aglomerando vários elementos de outros conhecimentos” Grosso (2021, p.16), transcendendo os aspectos puramente linguísticos e pedagógicos, envolvendo governos, instituições e incorporando uma variedade de elementos de conhecimentos essenciais para uma adaptação bem-sucedida em um novo ambiente que abrange o conhecimento sociopolítico e intercultural e promove o crescimento profissional e o bem-estar pessoal destes migrantes.

No ambiente educativo, a maioria dos professores, voluntários, desempenham um papel fundamental no ensino de português como língua de acolhimento, “ensinada para atender às necessidades e interesses urgentes e de sobrevivência, passando por questões de afetividade e identidade no novo contexto no qual, muitas vezes, estão em situação de vulnerabilidade”, conforme Rocha (2021, p.167), adaptando as estratégias de ensino às necessidades individuais e/ou coletivas dos estudantes, utilizando materiais didáticos específicos para o ensino de português como língua estrangeira, bem como outros recursos para enriquecer a experiência de aprendizagem.

A capacitação destes alunos envolve o desenvolvimento de habilidades de compreensão auditiva, expressão oral, leitura e escrita, além de acesso a oportunidades de prática da língua portuguesa dentro e fora da sala de aula. Para que isso ocorra, estes programas geralmente se concentram em situações e tópicos relevantes para a vida diária dos alunos, como vocabulário relacionado a compras, transporte, saúde, trabalho e interações sociais em situações cotidianas que exigem o uso da língua. A ideia é que ao aprender a língua do país que os acolhe, os imigrantes possam se comunicar melhor, obter emprego, acessar serviços públicos, interagir com a comunidade local e, conseqüentemente, se integrar de forma mais efetiva na sociedade.

### 2.4.3 Desafios e perspectivas ao professor atuante neste contexto

O ensino e aprendizagem de L2 ganharam novos olhares, a partir da necessidade de comunicação com os aglomerados de imigrantes que vivem hoje em dia no estado de Roraima. Diante deste cenário, a integração entre teoria e prática no ensino de uma língua estrangeira no ambiente escolar/educacional reforça a função social, cultural e aprimora as concepções de aquisição de uma segunda língua, permitindo a aplicação teórica em situações reais que desenvolvam as habilidades linguísticas de forma mais eficiente.

Neste contexto, o professor, deve pautar-se no conhecimento da língua e cultura, na metodologia e abordagem pensada para grupos específicos e em toda a dinâmica que a aprendizagem de uma língua estrangeira está inserida Freeman e Long (1994, p. 13 apud Schulz, 2012, p.2.). Assim sendo, o docente necessita compreender não somente a língua-alvo, mas os costumes, tradições e objetivos, traçando estratégias de ensino que produza oportunidades para uma aprendizagem eficaz, entendendo que esse processo é moldado por suas visões sobre a natureza da língua, do ensino e da aprendizagem Freeman e Anderson (2011, p. 9). Desse modo, o professor ao pesquisar e incorporar em suas classes os diferentes aspectos socioculturais dos alunos migrantes, estaria criando um ambiente inclusivo onde todos se sentiriam confortáveis para compartilhar suas experiências, valores e perspectivas.

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs para a língua estrangeira reforça que aprender um segundo idioma significa adquirir compreensão e uso, ou seja, um conhecimento global que envolve diversos níveis de organização linguística e um conhecimento de mundo originado de experiências únicas e pessoais que todos trazemos consigo (BRASIL,1998, p. 29-32). Essa aprendizagem é significativa, ou seja, “o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento” Ausubel (1963 apud Moreira, 1997, p.1), um processo complexo que vai além de simplesmente usar palavras e frases isoladas, envolvendo adquirir uma compreensão profunda da estrutura e uso do idioma, do mesmo modo, o conhecimento cultural associado.

Isso nos conduz a considerar o saber docente, na sua prática pedagógica, nas relações entre teoria e prática, no desenvolvimento da capacidade reflexiva que visa reconhecer “quais conhecimentos são desenvolvidos pelo professor ao atuar, no âmbito da cultura escolar e das condições mais adversas do seu trabalho” Guarniere (1996 apud NUNES, p. 6), tendo em vista que nestas circunstâncias, o professor precisa ser flexível e adaptar-se as diferentes

situações, aumentando “a compreensão de como a linguagem funciona”, desenvolvendo “maior consciência do funcionamento da própria língua materna” Brasil (1998, p. 37) e procurando encontrar soluções criativas para superar obstáculos, ajustando seu planejamento segundo as circunstâncias, fazendo uso eficiente dos recursos disponíveis e encontrando maneiras de engajar os alunos mesmo em condições desafiadoras.

O docente atuante em um ambiente bilíngue, neste caso, determinado pelas relações fronteiriças que geram condições únicas, deve ter em seu currículo formativo o conhecimento destes afloramentos de conflitos que se formam e são resultantes do “confronto entre os saberes diversificados dos diferentes grupos sociais e aquele saber sistematizado que a escola se propõe a transmitir”, Damasceno e Silva (1996 apud NUNES, 2001, p. 20). Essa compreensão é fundamental para lidar de forma eficaz com a diversidade e promover um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor, sendo importante reconhecer que os alunos trazem consigo conhecimentos e experiências provenientes de suas famílias, comunidades e culturas.

Neste sentido, esses saberes diversificados podem diferir significativamente do conhecimento formalizado e padronizado ensinado na escola, considerando que quando essas perspectivas entram em conflito, podem surgir tensões, mal-entendidos e até mesmo desigualdades na sala de aula. Além disso, o docente pode buscar estratégias pedagógicas que promovam a valorização da diversidade de saberes e a construção de conhecimentos colaborativamente, podendo incluir a incorporação de diferentes fontes de conhecimento nas atividades e discussões em sala de aula, o estímulo ao diálogo e à troca de ideias entre os alunos, e o uso de exemplos e contextos que sejam relevantes para a realidade dos estudantes.

Nesta interação, os aprendentes poderão utilizar “toda a bagagem que possuem na língua-alvo, tudo o que aprenderam ou casualmente adquiriram” Barbirato e Almeida Filho (2016, p. 51). No entanto, esse processo não é passivo; o aprendiz ativamente relaciona essa aprendizagem ao seu conhecimento prévio, ajustando e modificando sua estrutura cognitiva à medida que novos significados são adquiridos, podendo gerar conflitos que surgem quando o aprendiz encontra diferenças significativas entre sua língua materna e a língua-alvo, resultando em desafios e frustrações no processo de aprendizado. Desta forma, esses conflitos não devem ser encarados como obstáculos insuperáveis, mas sim como oportunidades para uma compreensão mais profunda e reflexiva da língua e da cultura associada a ela.

Portanto, o professor atuante no ensino de uma segunda língua, deve estar preparado para lidar com o afloramento de conflitos entre saberes diversificados, buscando promover o diálogo na resolução de problemas, a compreensão mútua e a valorização da diversidade de

conhecimentos presentes na sala de aula, promovendo uma aprendizagem que seja significativa na aquisição do novo idioma e que desenvolva habilidades de fala e escrita para se comunicar efetivamente no cotidiano. Considerando ainda alguns conceitos que favoreçam a capacidade de utilizar a língua aprendida em situações reais, nos diferentes grupos sociais e que acompanham os comportamentos, valores e crenças, favorecendo assim sua prática docente no ambiente e no ensino em um espaço bilíngue:

- 2.4.1 Um conceito de aprendiz de língua como pessoa em processo de socialização humanizadora;
- 2.4.2 Um conceito de língua estrangeira e de linguagem humana;
- 2.4.3 Um conceito de aprender outra língua que não a LM;
- 2.4.4 Um conceito de ensinar uma nova língua a quem deseja ou precisa dela;
- 2.4.5 Um conceito de sala de aula de língua estrangeira (ou de representação do lugar de aprendê-la);
- 2.4.6 Um conceito de papéis a desempenhar no processo seja como aluno seja como professor. (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 20)

O desafio para o professor de língua estrangeira nesta situação, particularmente o que está ministrando português para estrangeiros em Roraima, é coordenar o ensino de conceitos, proporcionando um ambiente de aprendizagem eficaz que ofereça aos estudantes o conhecimento intercultural, a compreensão global e o reconhecimento da cultura do outro, segundo o PCNs (1998), através de um aprendizado contextualizado, no qual a língua é apresentada em contextos autênticos e relevantes, proporcionando oportunidades para praticar a fala, a escuta, a leitura e a escrita em contextos relevantes.

Ao considerar esses conceitos, o professor de língua estrangeira preparará os alunos para a utilização efetiva da língua em contextos reais, tendo em vista a diversidade de saberes presentes em diferentes grupos sociais. Para superar esses desafios, é necessário o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e de abordagem que sejam eficazes e proporcionem um ambiente no qual os alunos possam aprender mutuamente, compartilhando suas visões e experiências que permitam este aprendizado complexo. Em outras palavras, ao aprendermos uma língua estrangeira, estamos também aprendendo novos conhecimentos, significando o desenvolvimento de um novo código desassociado da linguagem materna, Méier (1974) que permite a aquisição singular de novos grupos de saberes e estruturas linguísticas distintas, o que, ao mesmo tempo, implica a compreensão e a internalização de uma cultura diferente.

Durante este processo de aprendizagem, é comum ocorrer uma desconexão entre a língua materna e a língua estrangeira. A estrutura gramatical, o vocabulário e as convenções de comunicação podem ser bastante diferentes, exigindo que o aprendiz adquira novas formas

de expressão e compreensão. Essa dessemelhança inicial entre a língua materna e a língua estrangeira pode diminuir à medida que o aprendiz ganha proficiência e se torna mais fluente na língua estrangeira. Em contrapartida, aprender outro idioma contribui no processo de interpretação dos códigos linguísticos na língua materna e na estrangeira, favorecendo o conhecimento intercultural e bilíngue que se originam a partir desta.

De acordo com Leffa (2001, p.5), o estudo de uma língua não deve ser entendido como uma entidade abstrata na mente do indivíduo, mas sim como um instrumento que pode ser usado para a comunicação entre as pessoas em diferentes contextos, auxiliando os estudantes a desenvolverem habilidades práticas e relevantes para a interação, considerando não apenas a estrutura e as regras gramaticais, mas também a cultura, a sociabilidade e a adaptabilidade linguística necessária para a comunicação.

Entender a língua como instrumento de uso, neste caso, permite a associação com situações práticas e cotidianas no emprego do conhecimento adquirido. Logo, esta realidade de fronteira e o mundo globalizado em que vivemos reforçam a importância da integração no ensino entre as duas línguas. À medida que as relações internacionais se multiplicam, a capacidade de se comunicar em mais de uma língua se torna uma habilidade valiosa e oferece benefícios tanto do ponto de vista individual quanto do social, promovendo a compreensão intercultural e a tolerância.

Refletir sobre a forma em que a comunicação e o aprendizado ocorrem nesse contexto de compartilhamento de informações e experiências que somente o ambiente bi-multilíngue existente pode trazer, nos leva a considerar a cultura do outro como componente essencial no decurso de seu aprendizado, Bakhtin (2003), isso é especialmente relevante em áreas de fronteira, onde a interação entre culturas e idiomas é frequente.

Neste caso, aprender PLE também é uma resposta às demandas do mercado de trabalho em nosso país, enquanto a fluência em língua portuguesa pode abrir portas para oportunidades de emprego e impulsionar a carreira profissional, uma vez que ao aprender sobre nossa língua e cultura, os estudantes migrantes desenvolvem uma visão mais ampla do mundo em que estão inseridos agora e são capazes de se comunicar com as pessoas e compreender a diversidade existente.

São muitos os desafios e perspectivas que estão subjacentes no ensino e aprendizagem de PLE, neste caso, em um contexto intensificado pela imigração e relações de fronteira onde o aprendizado deve ser visto tanto do ponto de vista individual, ampliando as oportunidades e necessidades específicas de comunicação dos aprendizes, quanto do ponto de vista social, promovendo a compreensão intercultural e a tolerância que reduz as barreiras culturais e

fortalece as relações e a troca de conhecimentos. Desse modo, o professor deve estar atento e ter uma compreensão mais profunda das perspectivas e valores dos alunos, demonstrando sensibilidade às diferenças culturais, desenvolvendo, quando possível, estratégias individuais de ensino ao planejar suas aulas, adaptando o material didático para refletir a diversidade cultural, incorporando exemplos e casos relevantes para os alunos e fornecendo oportunidades para expressarem suas próprias experiências culturais.

Assim sendo, os professores que atuam neste cenário devem ter consciência dessas experiências que chegam ao ambiente de ensino, influenciando e moldando o uso dos métodos, incentivando-os a compartilhar suas expectativas e objetivos de aprendizado. Onde, a abordagem, vista como uma força potencial orientada “sob condições de ensino”, de acordo com Almeida Filho (2013, p. 30) diversificadas, proporcionaria um ambiente no qual o ensino e o aprendizado da segunda língua ocorreriam em situações reais de comunicação, o que favoreceria uma aquisição mais contextualizada e relevante para os alunos, criando um ambiente de aprendizado mais estimulante.

## **2.5 Abordagem comunicativa no processo de ensinar/aprender uma língua estrangeira**

Nesta última seção (2.5), apresentaremos o conceito da abordagem comunicativa no processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Por estar centralizada na comunicação que permite desenvolver a língua em uso de aprendizes e professores, bem como na formação e na formulação de materiais de ensino e planos de curso, a abordagem é reconhecida na área do ensino de línguas como representante e “o estabelecimento de marco significativo no/para o processo da formação e para atuação de professores em seu fazer pedagógico” Viana (2020), guiando os inúmeros processos que se põem em andamento quando ao ter início a aprendizagem de um idioma.

### **2.5.1 Abordagem no processo de ensinar/aprender**

A abordagem possui um importante papel no processo de ensinar/aprender uma língua estrangeira, perpassando e “organizando o próprio plano das ideias em torno de um eu e o plano das concretudes com suas fases ordenadas” Viana (2020, p.7-16), constituindo e direcionando o ensino de línguas. Dessa forma, o plano da abordagem aproxima e cria essa “força potencial capaz de orientar todas as decisões e ações” Almeida Filho (1993, p.13), que compõem essa base de conhecimentos constituída por crenças e pressupostos teorizados que

agregam e transformam essas mesmas crenças, tais como: condicionantes afetivos, atitudes mantidas e as competências de ensinar e aprender que se estabelece, segundo o Glossa (2021), nas “concepções dos agentes sobre língua, aprender e ensinar que orienta o processo real de ensino e aprendizado dessa língua-alvo marcando-o com os traços distintivos de uma filosofia de trabalho”, tornando-se, assim, a bússola que direciona e influencia a eficácia do processo de ensino e aprendizado.

[...] uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua alvo (que orienta o processo de ensino aprendizagem). (Almeida Filho, 2013, p.30).

Nesse sentido, coexistem duas grandes reduções de abordagens no ensino de línguas contemporâneas que são a estrutural-sistêmico-gramatical, que se constitui em uma “percepção de língua como sistema de regras”, e a comunicativo-interacional, que tem a sua motivação no “crescente interesse em se adquirir uma capacidade de uso real de novas línguas” Glossa (2021), definidas também como macro abordagens. Deste modo, o professor trabalha no concreto, refletindo e agindo na ação, em que a abordagem está na parte de cima, no plano das ideias que se condensa e vai para a materialidade, assegurando o trabalho dos docentes em sala de aula e fornecendo o “conhecimento teórico que lhe permita atuar sobre bases sólidas que o capacitem a desenvolver o seu trabalho de forma crítica” Viana (2020, p.7-16) favorecendo assim a sua prática pedagógica.

A abordagem se mantém gramatical, ou seja, “na língua como sistema” Viana (2020, p.7-16), mas os métodos que podem ser compreendidos como um “conjunto de procedimentos para fazer os aprendentes experienciarem a nova língua” Glossa (2021) variam bastante, existindo diversos métodos ligados a uma abordagem. Anthony (1972, p.4-8) diferencia abordagem, método e técnicas como um “conjunto de pressupostos correlacionados com a natureza da língua e do processo de ensino e aprendizagem. É um ponto de referência na forma de ideias, ato de fé, filosofia, algo em que se acredita, mas não se pode comprovar necessariamente.” Assim sendo, Anthony (1972, p.4-8) conceitua método como “um plano geral para a apresentação ordenada do material linguístico, sendo que nenhuma parte deve se contradizer, e todo o plano deve basear-se numa abordagem selecionada,” enquanto Prabhu (1990, p.163) “questiona a existência do método ideal.” De acordo com Almeida Filho (2011, p.32), os autores Richard e Rodgers (1986), trouxeram a abordagem para a etapa das materialidades “confundindo o plano das ideias com o das concretudes do ensino e da aprendizagem.”

No que se refere à abordagem comunicativa, “que indica foco primordial na interação com propósito”<sup>9</sup> Viana (2020, p. 4-8), esta deve expressar-se integralmente nos princípios da comunicação, sem excluir completamente a gramática que em alguns momentos articula o fazer docente de forma coesa. Almeida Filho (2002, p. 9) salienta que, “comunicar-se é atividade que apresenta alto grau de imprevisibilidade e criatividade tanto na forma quanto nos sentidos construídos no discurso.” Dessa forma, podemos dizer que a abordagem comunicativa “abre uma perspectiva mais ampla sobre o ensino de línguas” Littlewood (1981, p.43). Nunan (1985 apud BROWN, 2000) atribui cinco características à abordagem comunicativa:

- 1- Uma ênfase no aprender a comunicar-se através da interação com a língua-alvo;
- 2- A introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem;
- 3- A provisão de oportunidades para os alunos, não somente na linguagem, mas também no processo de sua aprendizagem;
- 4- Uma intensificação das próprias experiências pessoais do aluno como elementos importantes na contribuição para aprendizagem em sala de aula;
- 5- Uma tentativa de ligar aprendizagem da linguagem em sala de aula com a ativação da linguagem fora da sala de aula. (Nunan 1985 apud Brown, 2000, p.85)

Deste modo, a importância de aprender a se comunicar na língua-alvo por meio da interação com ela implica que o foco do ensino não deve ser apenas na gramática, mas na capacidade de se expressar eficazmente na língua, expondo os alunos a textos autênticos, favorecendo a sua autonomia neste processo e proporcionando para intensificarem suas vivências que contribuam para uma aprendizagem efetiva da linguagem dentro e fora da sala de aula. Logo:

O ensino não deveria ser pautado por critérios sistêmicos da língua e, sim, por comunicação compreensível organizada em torno de temas e tópicos, conteúdos de outras disciplinas, projetos e tarefas que valorizam continuamente a produção de sentido entre os participantes da pequena comunidade de uma sala de aula como aspirantes ao uso situado da nova língua. (Glossa, 2021, p.6).

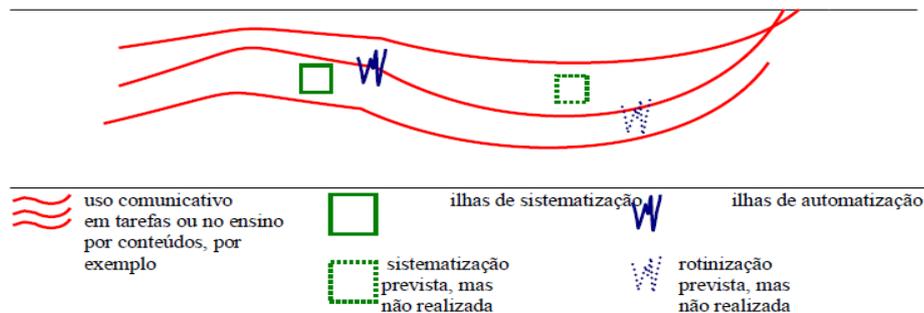
Compreender a abordagem comunicativa através da organização e tarefas que induzam a produção e articulação dos sentidos, permitindo a expressão integral nos princípios da comunicação sem excluir totalmente a gramática, criando condições para que os estudantes do grupo minoritário, neste caso, os aprendizes venezuelanos, possam conceber formas de estudar e para a utilização tangível da língua Almeida Filho (1993), é essencial para que o ensino comunicativo e a possibilidade de comunicação ocorram em sua totalidade. Esse

---

<sup>9</sup> A interação com propósito, de acordo com Barbirato e Freitas (2016, p.20) “envolve expressão de opiniões, sentimentos e ideias significativamente e de maneira adequada.” Você pode saber mais sobre a “interação e aquisição na aula de língua estrangeira” lendo o livro de mesmo nome organizados por Barbirato e Almeida Filho.

processo comunicativo que se instaura em uma sala de aula de línguas pode ser percebido na figura abaixo:

Figura 3 - Representação do processo instaurado por uma abordagem comunicativa de ensino de línguas



Fonte: Almeida Filho

Portanto, as dimensões distintas do processo de ensinar e aprender uma língua, demonstram que a comunicação em sala de aula cria as condições em que a aquisição ocorre, a sistematização corta caminho na longa jornada rumo a essa aprendizagem e a rotinização acelera a utilização das formas do sistema, enquanto dá prioridade ao uso do idioma com foco na interação e no sentido em um ambiente motivador que proporcione ao aprendiz adquirir a língua alvo Almeida Filho (1993).

A abordagem comunicativa envolve “um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto a natureza de uma linguagem humana” Almeida Filho (1993, p.13) que promove no indivíduo, a partir da competência, “a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado (sobretudo) em conhecimentos” Siloto (2011, p. 4) que se tornam possíveis por meio do modelo de operação global do ensino de línguas (OGEL) <sup>10</sup>ao colocar em prática toda essa operação que tem início com uma aprendizagem de línguas, fator essencial para a integração do imigrante em nosso país.

Assim sendo, o processo que se inicia no decurso de aquisição da língua estrangeira vem acompanhado de muitas possibilidades, desafios e perspectivas, tendo em vista que o ensinamento de práticas próprias da utilização do falar em contextos específicos Signorini (1998), onde o “aprender e ensinar e os papéis de alunos e professores” Almeida Filho (1993, p.13), em sala de aula são balizadores da assimilação por meio da teoria e da práxis no ensino de uma segunda língua, nas quais, o modelo OGEL e o ensino comunicativo, guiados pela

<sup>10</sup> A Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL) proposta em 1993 por Almeida Filho ressignifica a conceituação de abordagem no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira ao “apresentar as materialidades da sala de aula (planejamento, produção de materiais, procedimentos e avaliação), que correspondem às ações diretamente ligadas ao fazer da sala de aula” Freitas (2013).

abordagem, promoveriam uma comunicação efetiva em uma L2, desenvolvendo as habilidades de leitura, escrita fala e audição com foco em diálogos e atividades práticas e cotidianas a partir da interação entre professor e aluno, favorecendo, assim, uma aprendizagem mais significativa no âmbito das necessidades de aprendizagem trazidas pela migração de venezuelanos em Roraima.

## **2.6 Síntese do capítulo da fundamentação teórica**

Nesta seção, apresentamos os fundamentos teóricos que embasaram esta pesquisa. Dessa forma, está estruturado em 5 seções e suas respectivas subseções que trazem pressupostos e contextualizam o ensino de PLE na fronteira entre o Brasil e Venezuela.

Na seção, Roraima para além das fronteiras, trouxemos em suas subseções o contexto fronteiriço e de migração existente, com explicações sobre localização geográfica do estado, a situação política, econômica e social na Venezuela que ocasionou a crise migratória que vivenciamos atualmente e um recorte sobre o multilinguismo já existente no estado e intensificado por essas relações de fronteira.

Na segunda seção, fronteira, identidade, e linguagem, abordamos na subseção fronteira e distinções linguísticas, sobre as definições de um “entrelugar” que está muito além de uma linha divisória, abrangendo no segundo subcapítulo, linguagem e identidade nas relações de fronteira, acerca do movimento linguístico que se forma e provém deste contato diário entre as pessoas. Na sequência, terceira seção, apresentamos o contexto bilíngue existente e intensificado pelas relações fronteiriças em duas subseções em que apresentamos os conceitos de multilinguismo e bilinguismo situados no ambiente intensificado pelas relações de fronteira.

Na seção quatro, discutimos sobre os desafios e perspectivas no ensino de línguas em contexto de fronteira, a partir do subcapítulo o ensino de português língua estrangeira no Brasil, traçamos um panorama a respeito da educação em língua estrangeira desde o período colonial até a atualidade, exposta na subseção o ensino de português língua estrangeira atualmente. Na última subseção, discutimos o papel do professor em desafios e perspectivas ao professor atuante neste contexto que enfrentam desafios e dificuldades que abrangem aspectos linguísticos, a escassez de materiais didáticos específicos para o PLE, incorporar recursos digitais e tecnológicos em suas aulas, despertar o interesse dos alunos, integrar os diversos aspectos culturais e linguísticos nas aulas e garantir que os alunos compreendam a conexão entre língua e cultura na aprendizagem do idioma.

Na quinta e última seção, discorreremos quanto aos preceitos da abordagem comunicativa no processo de ensinar/aprender uma língua estrangeira, em que versamos sobre a força potencial da abordagem que orienta o complexo sistema de ensino e aprendizagem de outro idioma, favorecendo a adaptação de materiais didáticos e balizando a ação do professor rumo a um ensino eficaz que permita o uso efetivo da língua.

### 3 METODOLOGIA

Esta dissertação integra o campo da Linguística Aplicada, uma vez que analisa a compreensão da linguagem no âmbito educativo e multidisciplinar, acercando as teorias que nos permitem compreender o processo metodológico que subjaz a concepção do ensino e aprendizagem em um contexto multicultural e bilíngue, guiado pelos princípios de que as estruturas linguísticas devem entender-se como uma forma de comportamento social que requer uma análise mais ampla dos fatores sociais e contextuais que influenciam sua produção e interpretação.

Nesse sentido, a partir de um “procedimento racional e sistemático cujo objetivo é proporcionar respostas aos problemas propostos” Gil (2008, p. 19), garantindo a objetividade e a confiabilidade dos resultados obtidos, exploraremos nas seções seguintes o método e a natureza qualitativa da pesquisa, alicerçados em um estudo de caso de cunho exploratório e descritivo. Em seguida, apresentaremos as perguntas de pesquisa e os objetivos do estudo, descrevendo em detalhes o contexto em que ele se insere.

Apresentaremos também o método de coleta de dados, detalhando os instrumentos utilizados, bem como os procedimentos adotados para a análise desses dados. Destacaremos as considerações éticas envolvidas na pesquisa e, por fim, faremos uma síntese do capítulo, resumindo os principais pontos abordados.

#### 3.1 Método e natureza da pesquisa

A pesquisa científica compreende um “conjunto de procedimentos sistemáticos, baseado no raciocínio lógico, que objetiva encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos”, Andrade (2003, p. 121). Ao depararmos com os questionamentos que estão implícitos em uma investigação, o uso dos métodos nos permite buscar respostas para os questionamentos apontados, Silva e Menezes (2001). Dessa forma, segundo Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 27), “podemos compreender método como a ordem que se deve impor aos diferentes processos necessários para alcançar um determinado fim ou o resultado esperado”, em um estudo específico.

Assim, o método de abordagem, que segundo Andrade (2001, p.131-132) pode ser entendido como “procedimentos gerais, que norteiam o desenvolvimento das etapas fundamentais de uma pesquisa científica”, a ser utilizado será o indutivo, que busca “levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam”,

Lakatos e Marconi (2007, p. 86), produzindo inferências relevantes baseadas em casos específicos.

### 3.1.1 Método Qualitativo

A pesquisa de natureza qualitativa segundo Godoy (1995, p.21), é “um fenômeno que pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada” que possibilita a investigação de contextos sociais e culturais complexos, onde “o nível de realidade não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes” Minayo (2001, p. 21), no qual o “entorno natural é a fonte direta para a coleta de dados e o investigador a ferramenta chave”, Lakatos e Marconi (2007, p.17), permitindo a construção de significados conforme o contexto. Dicker (2009), observa algumas características próprias deste método de investigação:

Quadro 03 – Principais características da pesquisa qualitativa

<b>PESQUISA QUALITATIVA</b>	
<b>Dimensão</b>	Qualitativa
<b>Objetivo</b>	Compreender razões, valores, motivações e fenômenos.
<b>Abordagem</b>	Observacional
<b>Pressuposição básica</b>	Realidade construída a partir de fenômenos socialmente construídos
<b>Pesquisador</b>	Participante do fenômeno
<b>Amostra</b>	Pequena, poucos casos
<b>Coleta de dados</b>	Não- estruturada
<b>Análise de dados</b>	Análise não-estatística, subjetiva, interpretativa
<b>Resultados</b>	Compreensão inicial, baixa generalização e replicação

Fonte: adaptado de Dicker (2009, p. 47)

Assim, essa abordagem envolve a interpretação de dados que quando analisada a partir da integração no contexto em que se é produzido o fenômeno investigado, propicia o registro das perspectivas individuais dos sujeitos envolvidos, “considerando todos os pontos de vista relevantes” Godoy (1995, p. 21), que estão consolidados nos hábitos e cultura do grupo pesquisado.

### 3.1.2 Estudo de Caso

Como procedimento metodológico, o estudo de caso serviu para alcançar os objetivos propostos, sendo compreendido como uma ferramenta educativa utilizada para descrever um tema, e para Duarte Barros (2009) deve ser a melhor estratégia quando se quer responder os questionamentos que surgem em um tema em particular, a partir de uma investigação qualitativa que “visa um exame detalhado do ambiente, do sujeito ou de uma situação em particular”, Godoy (1995, p. 25), o que significa examinar um fenômeno característico em um contexto específico.

Desta forma, o estudo de caso objetiva investigar “um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” Yin (2005, p.32), contribuindo para uma análise aprofundada e detalhada das interações existentes “de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” Yin (2002, p.27), e engloba “as etapas de formulação e delimitação do problema, da seleção da amostra, da determinação dos procedimentos para a coleta e análise de dados, bem como dos modelos para sua interpretação” Gil (2009, p.5), alinhando os dados teóricos aos resultantes empíricos obtidos por meio da observação direta dos acontecimentos no grupo estudado dentro do seu contexto real, explicando o funcionamento em cada cenário e a relação com os demais tipos de comportamentos sociais e culturais, respondendo aos questionamentos que englobam a conexão entre linguagem e sociedade.

### **3.2 Questionamento e objetivos da pesquisa**

Nesta seção serão apresentados a pergunta base deste estudo, assim como os objetivos que deram suporte para esta pesquisa e que estão apoiados nas premissas existentes no processo de ensino e aprendizagem de PLE na fronteira Brasil - Venezuela, no papel do professor no ensino de línguas neste contexto e no material utilizado para o ensino da língua estrangeira.

### 3.2.1 Pergunta da pesquisa

No âmbito do contexto educacional para imigrantes em Boa Vista, Roraima, busco entender minuciosamente de que modo acontece o processo de ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE) em um curso para imigrantes venezuelanos em contexto de fronteira, imigração e refúgio?

### 3.2.2 Objetivos delimitados da pesquisa

O objetivo geral deste estudo foi investigar como ocorre o ensino e aprendizagem de PLE para imigrantes venezuelanos na cidade de Boa Vista, em Roraima, diante do contexto multicultural e bilíngue existente.

Para alcançar a problemática desta pesquisa, os seguintes objetivos específicos foram delineados: analisar as premissas existentes no processo de ensino e aprendizagem de PLE na fronteira, discutir o papel do professor no ensino de línguas neste contexto, identificar a abordagem utilizada pelo professor e no material utilizado para o ensino da língua estrangeira considerando o potencial bilíngue da região e refletir, por fim, sobre a natureza dessa convivência suscitada pelo refúgio que recai sobre os processos de ensinar e aprender PLE, marcados por características do multilinguismo e identidade bilíngue existentes.

## 3.3 Contexto de pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da análise de um curso de português língua estrangeira (PLE) de uma instituição pública de ensino na cidade de Boa Vista, Roraima. O curso faz parte de um projeto de extensão destinado aos imigrantes venezuelanos que chegam em massa ao estado e desejam romper com a barreira linguística inicialmente imposta. A preferência por essa instituição, em detrimento das outras, se deve ao fato de a oferta do curso ser quase concomitante ao “boom” de imigrantes na capital Boa Vista no ano de 2017, permanecendo o ensino de PLE até este momento. Além de que, o estabelecimento é reconhecido por ser referência na educação e oferta de cursos técnicos, de graduação, pós-graduação e ações de extensão na cidade.

O acercamento a este campo de pesquisa se deu a partir de observações desta pesquisadora ao intenso tráfego de pessoas de outras nacionalidades pelo estado, em sua maioria, venezuelanos fugindo da grave crise em seu país e que enxergaram no Brasil uma

oportunidade de buscar melhores condições de vida e sobrevivência. Inicialmente, essa pesquisa procurava responder num escopo mais amplo como se davam as práticas linguísticas numa ou mais salas de aula no contexto multicultural e bilíngue. Isso exigiria uma imersão contínua e um público ampliado, porém, após conversas e orientações, optamos por delimitar um pouco mais o tema e, conseqüentemente, o número de pesquisados. Dessa forma, foram analisados os documentos pertinentes e, posteriormente, realizada a entrevista com duas professoras e a investigação do material didático utilizado no referido curso.

Assim, a partir da análise documental, estudo do material didático e conversa com as professoras acerca do contexto multicultural e bilíngue ao qual estão inseridos, onde os critérios de avaliação foram o de examinar as premissas existentes no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa para migrantes venezuelanos, discutindo o papel do professor no ensino de línguas neste contexto, foi possível traçar um panorama de como tem ocorrido o ensino de PLE na fronteira Brasil-Venezuela.

### 3.3.1 Participantes da pesquisa

Antes de mergulharmos nos procedimentos de coleta dos dados desta análise, se faz importante apresentar uma descrição das participantes envolvidas neste estudo. O processo envolveu a realização de entrevistas com duas professoras atuantes no ensino de português língua estrangeira (PLE) para imigrantes na capital do estado de Roraima.

Quadro 4 - Perfil das participantes da pesquisa

Participantes	Formação	Especialização	Atuação
<b>Professora 1</b>	Letras espanhol e literatura hispânica	Ensino da língua portuguesa e suas literaturas	Atua desde a faculdade a partir do projeto PBAEX. Professora de língua espanhola na rede pública de ensino no estado de Roraima.
<b>Professora 2</b>	Letras espanhol e literatura hispânica	Cursando Especialização em Didática e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	Atua desde a faculdade a partir do projeto PIBID e PBAEX. Professora de língua espanhola na rede pública de ensino no estado de Roraima.

Fonte: Elaborado pela autora

### 3.4 Coleta de dados

Os dados desta pesquisa foram coletados em um primeiro momento, a partir da realização de uma pesquisa bibliográfica e documental que se baseou em parte em material analítico já existente, Gil (2008), e que segundo Oliveira (2007, p.69) compreende a busca de informações em “documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”, como livros e artigos acadêmicos, abordagem que contemplou todos os tópicos previamente estruturados e proporcionou, a partir de um diálogo espontâneo, as bases para o estudo.

Posteriormente, foi realizada com as professoras uma entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, conforme especificado por Lüdke e André (1986, p. 34), “ela permite a captação imediata e a corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”, possibilitando, segundo Alves Mazzotti e Gewandsznadler (1998, p. 168), que fossem feitas “perguntas específicas,” deixando “que o entrevistado responda em seus próprios termos”, favorecendo a observação que permitiu estabelecer “um relacionamento multilateral [...] na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico” May (2001, p.177), fundamental para dar início a verificação do processo.

O exame do material utilizado e a observação dos parâmetros da entrevista, foram importantes nesta etapa da pesquisa por possibilitar “um contato pessoal estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” Lüdke e André (1986, p.26), permitindo verificar se as professoras fizeram ajustes em sua abordagem de ensino, currículo, métodos de avaliação e estratégias de aprendizagem, explorando novas maneiras de apresentar o conteúdo ou incorporando novos materiais relevantes.

Simultaneamente, foram realizadas gravações em áudio e anotações em um diário de bordo, sendo estas, “descrições, devidamente contextualizadas, que revelam conhecimentos sobre algo que, normalmente, é complexo e sujeito a interpretação” Alarcão (2011, p.56), e que serviu para reflexão acerca de um dado concreto e perspectivas significativas, permitindo, assim, uma compreensão aprofundada do tema em questão.

### 3.4.1 Análise bibliográfica e documental

Buscando aprofundar o conhecimento e análise dos problemas que guiam este processo, explorando diferentes perspectivas, foi realizada uma análise bibliográfica e documental que objetivaram examinar as informações, esclarecendo certas questões, Figueiredo (2007), que permitiu um estudo crítico e reflexivo do conhecimento e informações existentes.

Considerando, segundo Alves-Mazzotti e Gewandszndjer (1998, p. 169), “como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação”, e que, ao trabalhar com os dados coletados, “o trabalho do investigador(a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não tiveram antes qualquer tratamento científico” Oliveira (2007, p.70), e contém em si uma variedade de informações que complementam os dados obtidos, delimitando, assim, o contexto investigado após a seleção dos documentos relevantes para o tema da pesquisa.

Desta forma, a análise minuciosa do material didático e do projeto de curso, tratados aqui como documentos, desempenhou um papel fundamental na produção de novos conhecimentos e na criação de novas perspectivas para a compreensão do fenômeno estudado Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 14), o ensino e aprendizagem dos imigrantes venezuelanos na fronteira norte do Brasil.

A análise crítica e reflexiva de fontes de informações relevantes para a temática desta pesquisa, exigiu tempo e atenção aos detalhes, mas, ao final, foi possível tecer considerações objetivas e imparciais baseadas no material disponível, que contemplou avaliar a adequação ao contexto das estratégias de ensino propostas, a clareza e a organização da estrutura, os temas e tópicos relevantes para os estudantes e a abordagem predominante na apostila utilizada no curso de PLE que corroboram a problemática na qual se demanda um retorno.

Figura 4 - Modelo do material didático analisado

Francisco **está** no Brasil há 2 meses e **está** em São Paulo há 1 mês. Ele **está** feliz porque tem muito amigos brasileiros. Todos admiram Francisco porque ele **está** sempre **na moda**. Ele **está** sempre **elegante**. Ele é uma pessoa calma e divertida, mas hoje ele **está** **nervoso** porque tem uma reunião com o dono de uma loja que **está** **interessado** em lhe oferecer um emprego.

**Usa-se ESTAR para indicar:**  
 Localização no espaço - Nós estamos na faculdade.  
 Sentimento transitório - Nós estamos felizes  
 Sensação transitória - Nós estamos com fome.

**Atenção:**  
**Estar com** - frio; calor; fome; sede; raiva; medo; dor de cabeça; enjoo; o braço quebrado.  
**Estar -** Contente; Feliz; Alegre; Cansado; Chateado; Entediado; Animado; Preocupado; Nervoso.  
**Estar em (na – no)** - Sala de aula; Casa; Supermercado; Juiz de Fora; Brasil; Minas Gerais; Cinema; Saião de beleza.

**14) Para treinar**  
**Complete o texto com os verbos SER e ESTAR:**



\_\_\_\_\_ duas horas da tarde. Lúcia e sua colega Tânia \_\_\_\_\_ na piscina: \_\_\_\_\_ verão e \_\_\_\_\_ muito quente. Elas \_\_\_\_\_ apaixonadas por natação. Lúcia \_\_\_\_\_ muito ágil, apesar de ter apenas dez anos. Tânia \_\_\_\_\_ mais medrosa. Elas \_\_\_\_\_ com fome. Seus pais e os irmãos \_\_\_\_\_ no estádio de futebol. \_\_\_\_\_ dia de jogo de futebol. Sua mãe \_\_\_\_\_ preparando o almoço. Lúcia \_\_\_\_\_ feliz hoje porque \_\_\_\_\_ seu aniversário.

**15) Complete a pergunta e a resposta com ser ou estar:**  
 1. Você \_\_\_\_\_ professor? Não. Eu \_\_\_\_\_ aluno.  
 2. Você \_\_\_\_\_ garçon? Não. Eu \_\_\_\_\_ cozinheiro.  
 3. Elas \_\_\_\_\_ com fome? Não, elas \_\_\_\_\_ com sede.  
 4. Os copos \_\_\_\_\_ na mesa? \_\_\_\_\_ sim.  
 5. Mariana, você \_\_\_\_\_ com sono? \_\_\_\_\_ sim.

Fonte: Arquivo da autora

### 3.4.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada consiste em um instrumento básico na coleta de dados a partir de perguntas previamente selecionadas, mas que permitem ao pesquisador explorar e obter informações detalhadas dos pesquisados. Esse tipo de instrumento, estabelece uma relação de confiança com o entrevistado, permitindo criar um ambiente propício de compartilhamento e interpretação das diferentes expectativas Lakatos e Marconi (2007).

A aplicação desta ferramenta, teve o intuito de compreender a visão das professoras acerca do ensino e aprendizagem de PLE, tendo sido realizada visando responder aos questionamentos que se relacionaram a coleta de informação, as variáveis que afetam a recolha e a sua análise e as indagações que surgiram no processo de avaliação dos dados que foram obtidos como objetivos desta pesquisa Manzini (2003), obtendo insights relevantes para estudar o fenômeno em questão.

De natureza fenomenológica Triviños (1987, p. 150), nesse caso, esse modelo de entrevista favoreceu a seguida análise dos dados, por meio das informações resultantes das conversações e do acercamento ao contexto, para posteriormente fazer as elaborações desta investigação e as suas correspondentes conclusões, e que de acordo com Triviños (1987, p. 152), “[...] favorece não somente a descrição dos fenômenos sociais, mas também a

explicação e compreensão de sua totalidade”, enfatizando a compreensão profunda e a experiência subjetiva dos participantes, buscando capturar a essência dos fenômenos em estudo e o entendimento dos colaboradores em relação ao ser bilíngue neste contexto.

A preferência pela entrevista semiestruturada em uma abordagem fenomenológica nesta pesquisa se deve ao fato de possibilitar não somente a aproximação ao contexto, mas permitir que se possa ter mais flexibilidade nos questionamentos, obtendo informações detalhadas e baseadas em uma relação de confiança com o entrevistado, permitindo aprofundar com maior riqueza de detalhes no fenômeno de estudo, segundo Flick (2004, p. 89), “é mais provável que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta do que numa entrevista estandardizada ou num questionário” e, quando orientadas para a obtenção de descrições claras e detalhadas dos acontecimentos sociais, permitem aos participantes expressarem suas experiências subjetivas e proporciona ao pesquisador uma compreensão mais profunda dos temas em análise.

Ao se referir aos tipos de perguntas na entrevista semiestruturada, Triviños (1987) argumenta que a perspectiva fenomenológica requer perguntas abertas, que permitam aos participantes expressarem suas percepções, experiências e significados atribuídos as situações em questão. Diferentemente de perguntas fechadas, que oferecem respostas pré-determinadas, nas perguntas abertas busca-se evitar influenciar ou limitar as respostas dos entrevistados, proporcionando uma oportunidade para que eles expliquem livremente suas visões de mundo. Dessa forma, visando obter descrições claras e detalhadas para uma compreensão mais profunda dos temas em análise, os seguintes roteiros foram delineados:

Quadro 05 - Roteiro da entrevista

<b>QUESTIONAMENTOS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b>
<b>Planejamento Final</b>
<b>Tópico 1- Perguntas introdutórias</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual é o seu nível de formação acadêmica e qual área específica você se especializou?</li> <li>• Como você foi apresentada ao curso de português língua estrangeira como voluntária e quais motivos a levaram a se envolver nessa iniciativa?</li> <li>• Desde quando você iniciou sua carreira na área da educação atuando como docente?</li> </ul>
<b>Tópico 2- Contexto multicultural e bilíngue</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O curso considera o contexto multicultural e bilíngue presente nas relações de fronteira?</li> <li>• Como você caracterizaria esse contexto em termos de diversidade cultural e linguística?</li> <li>• Você acredita que a proficiência em Língua Portuguesa por parte dos imigrantes venezuelanos facilita sua integração na nossa sociedade?</li> <li>• Em sua opinião, qual é a importância do domínio do português nesse processo de inserção?</li> <li>• Como você avalia a semelhança entre a língua portuguesa e a espanhola?</li> <li>• Você considera que essa proximidade linguística ajuda ou dificulta a aquisição da língua portuguesa como segunda língua?</li> <li>• Você acredita que o conhecimento da língua materna pode facilitar a aprendizagem da Língua Portuguesa nesse contexto de ensino-aprendizagem?</li> <li>• Bilinguismo e multilinguismo são conceitos que descrevem a coexistência e o contato entre diferentes línguas (WEI, 2013). Como você definiria e caracterizaria esses termos no contexto da convivência de diferentes línguas?</li> </ul>
<b>Tópico 3- Considerações docente sobre o ensino e aprendizagem</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na sua aula, qual abordagem você considera predominante em relação ao ensino de línguas? Você prioriza o desenvolvimento da competência comunicativa ou a ênfase recai mais na competência gramatical?</li> <li>• Dentre as diferentes abordagens utilizadas no ensino, ao considerar o material didático utilizado, qual abordagem você considera que se destaca como predominante?</li> <li>• Quais estratégias e recursos pedagógicos além do material didático você utiliza para lecionar nesse contexto específico?</li> <li>• Você enfrenta alguma dificuldade particular ao utilizar esses instrumentos metodológicos?</li> <li>• Dentre as habilidades linguísticas de fala, compreensão oral, leitura e escrita, qual delas você considera como sendo a mais crucial para a aquisição de uma língua estrangeira?</li> <li>• Você acredita que todas essas habilidades são igualmente importantes para a comunicação efetiva na língua estrangeira?</li> <li>• Ao término do curso, os alunos conseguem atingir a competência comunicativa básica desejada para a comunicação efetiva?</li> <li>• Foi possível identificar se os alunos que falam espanhol também têm proficiência em algum outro idioma? Em caso afirmativo, quais idiomas eles falam além do espanhol?</li> <li>• Quando se trata do ensino e aprendizagem de línguas, como você avalia o seu papel como professor/professora nesse contexto?</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a etapa inicial de elaboração do roteiro de entrevista (Quadro 4), parte fundamental do processo em uma pesquisa qualitativa, que fornece uma estrutura básica enquanto permite certa flexibilidade para explorar temas emergentes e adaptar as perguntas conforme necessário Triviños (1987), foram observadas as seguintes considerações propostas por Manzini (2003, p.11,25) na preparação de um roteiro: “1) cuidados quanto à linguagem; 2) cuidados quanto à forma das perguntas; e 3) cuidados quanto a sequência das perguntas nos

roteiros” ao formular as questões para as entrevistadas. Esses cuidados contribuíram para o processo de formulação das questões e para obter respostas mais precisas, coerentes e imparciais, aumentando a qualidade e confiabilidade dos dados coletados na pesquisa.

Neste sentido, e observando os cuidados apontados pelo autor, sentimos a necessidade de reformular as questões, garantindo ainda mais a neutralidade e a imparcialidade da pesquisa, tendo em vista que “é possível, por meio de um roteiro elaborado por perguntas, descobrir as imperfeições do roteiro e das perguntas, bem como servir como treino simbólico antes da coleta” Manzini (2003, p.6). Desta forma, e seguindo uma sequência que fizesse mais sentido, usamos uma linguagem clara, simples e acessível na reformulação das novas perguntas, criando, assim, uma fluidez na entrevista que facilitou a compreensão e respostas das entrevistadas. Portanto, após ajustarmos o número, a extensão das perguntas e considerarmos o tempo necessário para a realização das entrevistas, o seguinte planejamento final foi traçado:

Quadro 06 - Roteiro final da entrevista

<b>QUESTIONAMENTOS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b>
<b>Planejamento Final</b>
<b>Tópico 1- Perguntas introdutórias</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual é a sua formação acadêmica e especialização?</li> <li>• Desde quando atua como docente?</li> <li>• Como você começou a ser voluntária no curso de português língua estrangeira e por que decidiu se envolver nessa iniciativa?</li> </ul>
<b>Tópico 2- Contexto multicultural e bilíngue</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como você considera o contexto multicultural e bilíngue presente nas relações de fronteira, em termos de diversidade cultural e linguística para a sua prática de ensino?</li> <li>• Qual é a importância da proficiência em Língua Portuguesa para a integração dos imigrantes venezuelanos na sociedade brasileira?</li> <li>• Como a semelhança entre a língua portuguesa e a espanhola influencia a aquisição da língua portuguesa como segunda língua? Como o conhecimento da língua materna pode facilitar a aprendizagem da Língua Portuguesa nesse contexto de ensino-aprendizagem?</li> </ul>
<b>Tópico 3- Considerações docente sobre o ensino e aprendizagem neste contexto</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual é a abordagem predominante no ensino de línguas em sua aula: comunicativa ou gramatical? Por quê?</li> <li>• Qual abordagem você considera predominante no material didático utilizado no ensino de línguas?</li> <li>• Quais estratégias e recursos pedagógicos além do material didático foram utilizados em sua aula? Quais dificuldades você enfrentou ao usá-los?</li> <li>• Qual habilidade (fala, compreensão oral, leitura ou escrita) você considera mais crucial para a aquisição de uma língua estrangeira? São todas igualmente importantes para a comunicação efetiva?</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora

Os questionamentos delimitados no roteiro final para a entrevista, consideraram três contextos distintos para serem observados. O primeiro explorou aspectos gerais e pessoais de formação das docentes participantes e a motivação para atuarem como voluntárias nessa

iniciativa. O segundo abordou o reconhecimento do contexto multicultural e bilíngue existentes nas relações de fronteira, a proximidade entre os dois idiomas, inglês e espanhol, e a compreensão dos termos bilinguismo e multilinguismo para o contexto. E por fim, o terceiro questionou a prática docente no ensino e aprendizagem de PLE no que se refere as habilidades e competências desenvolvidas e se a abordagem utilizada pelo professor em sala de aula favoreceu a aquisição e comunicação em nosso idioma pelos estudantes, imigrantes venezuelanos na cidade de Boa Vista.

### **3.5 Análise dos dados**

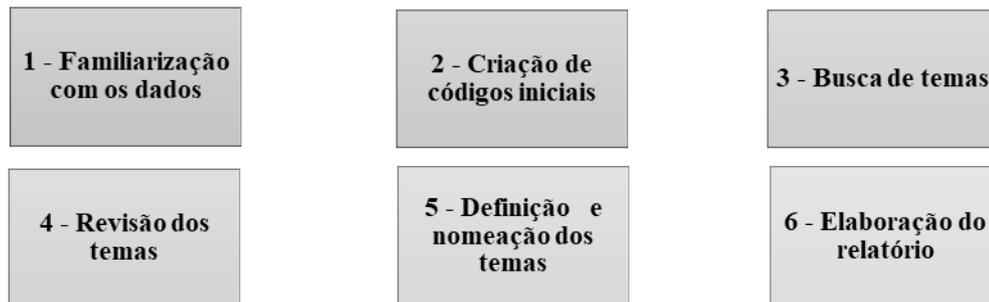
Nesta investigação foram analisadas as seguintes técnicas de coleta de dados, análise documental e bibliográfica que focou nos documentos e material didático do curso de PLE para imigrantes e na entrevista semiestruturada, que buscou se aprofundar no papel do professor no ensino de línguas neste contexto. Gil (2008, p. 168) explica que “a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação,” que neste caso se concentra em responder como ocorre o ensino e aprendizagem de PLE para imigrantes venezuelanos na cidade de Boa Vista em Roraima diante do contexto multicultural e bilíngue existente.

Assim, o procedimento utilizado para análise das informações foi baseado na Análise Temática (AT), “uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo de dados” Braun e Clarke (2006, p. 3), ajudando a compreender o significado e a estrutura dos dados e favorecer uma compreensão mais produtiva e especificada do fenômeno em estudo.

A análise temática permite ao pesquisador organizar e interpretar diversos conjuntos de dados em um tema ou padrão, explorando as perspectivas, opiniões e experiências dos participantes e possuindo “aspectos como busca por padrões, recursividade, flexibilidade, homogeneidade interna nas categorias/temas e heterogeneidade externa entre as categorias/temas” Souza (2019, p. 53), fatores essenciais de investigação em pesquisas qualitativas que podem ser adaptados consoante as necessidades do pesquisador, sendo um “método que funciona tanto para refletir a realidade, como para desfazer ou desvendar a superfície da ‘realidade’” Braun e Clarke (2006, p. 8), buscando compreender e representar precisamente as características, ideias e experiências presentes nos dados analisados, identificando padrões subjacentes, relações ocultas e significados mais profundos que podem não ser imediatamente percebidos pelo pesquisador.

As autoras, Braun e Clarke (2006), salientam que por ser um processo que envolve a identificação e o estudo dos temas ou tópicos presentes em um conjunto de dados, a análise temática segue algumas fases, seis ao todo, que envolvem desde a preparação de dados, familiarização, entre outros, até chegar nos resultados que serão relatados na pesquisa.

Quadro 7-Descrição das fases da Análise Temática de Braun e Clarke (2006)



Fonte: Adaptação da autora de Braun e Clarke (2006, p.78) e Souza (2019)

Este processo de fases a serem seguidas na análise temática inicia-se com a familiarização, essa etapa ajuda a se familiarizar com os dados ao identificar questões iniciais que formam uma visão geral dos temas abordados. O pesquisador realiza anotações que serão retomadas quando necessário. Na sequência, na criação de códigos iniciais, a codificação, podem ser usadas várias técnicas, como marcação direta nos textos previamente familiarizados, uso de software de análise qualitativa ou categorização por meio de planilhas, ou outras ferramentas. Na fase de buscar os temas, o uso de mapas, tabelas e anotações auxiliam na procura dos temas que serão, posteriormente, utilizados ou descartados segundo a relevância atribuída aos dados na revisão dos temas, 4ª fase de análise, que pode envolver a partir da triangulação dos dados, uma busca de relações entre temas, a identificação de exceções ou padrões divergentes e a elaboração de explicações, ou teorias com base nos resultados.

Para Braun e Clarke (2006), no estágio de definição e nomeação dos temas, nomes descritivos ou etiquetas devem ser atribuídos para cada tema identificado. Os nomes devem ser concisos, claros e representar adequadamente o conteúdo dos dados relacionados ao tema, levando por fim, a elaboração de relatório, que pode incluir a descrição dos temas identificados, exemplos de dados para ilustrar os temas e uma discussão das implicações e significados dos resultados. Desta forma, a sequência de fases propostas pelas autoras, exige do pesquisador uma análise crítica e interpretação dos dados, podendo visitar e refinar os

temas, permitindo a descoberta de novos dados e múltiplas perspectivas à medida que avança na análise temática da pesquisa.

### 3.5.1 Temas recorrentes e significativos para a categoria de análise

Os temas emergentes foram aprimorados e definidos com base em critérios de consistência, relevância e contribuição para os objetivos da pesquisa Braun e Clarke (2006), consistindo na triangulação, combinando e cruzando diferentes pontos de vista que permitam uma “interação, crítica intersubjetiva, e comparação” Minayo (2005, p. 29), dos dados obtidos através do projeto de curso, entrevista semiestruturada e material didático, influenciando assim o delineamento do contexto multicultural e bilíngue, bem como a prática docente no ensino de uma segunda língua.

O projeto de curso de PLE foi analisado quanto aos objetivos geral e específicos, justificativa, metodologia, avaliação, adequação ao contexto que favoreça a prática docente e a aquisição pelos imigrantes venezuelanos.

A análise dos questionamentos da entrevista com as professoras de PLE, buscou identificar a complexidade existente na comunicação e na diversidade intercultural, autonomia docente, adaptação das atividades e conteúdo do manual, a competência comunicativa em suas abordagens de ensino, estratégias para promover a participação ativa dos alunos e a situação socioeconômica e cultural.

No material didático foram verificados a adequação ao contexto bi-multilíngue, a abordagem predominante, a organização do conteúdo, a progressão das atividades e a presença de exemplos relevantes.

## 3.6 Considerações ética

A conceituação de ética pode ser compreendida por meio de diversos prismas, Chauí (2003, p.310) a define como “uma reflexão que discuta, problematize e interprete o significado dos valores morais”, sendo uma base de reflexão dos pensamentos que estão subjacentes na moral e pilar fundamental “que marca a fronteira da nossa convivência. [...] é aquela perspectiva para olharmos os nossos princípios e os nossos valores para existirmos juntos”, segundo Cortella (2009, p. 102), orientando a nossa forma de atuação, conduta e atitudes a partir de preceitos e concepções a serem seguidas no contato entre pessoas em um meio social.

Neste sentido, esta pesquisa se fundamentou na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, respeitando os “referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado” (BRASIL, 2012, p.01). Esta resolução foi baseada no Código de Nuremberg, um documento internacional que traz recomendações sobre os aspectos éticos nas pesquisas que envolvem seres humanos.

A coleta de dados foi realizada por meio de gravações em áudio, anotações em um diário de bordo e entrevista semiestruturada com professores do curso de PLE, respeitando a sua autonomia, individualidade e desejo prévio em participar desta pesquisa. Durante a coleta, estive disponível para as colaboradoras fazerem os seus questionamentos e tirarem dúvidas quanto à natureza e relevância desta pesquisa. Os dados levantados ficarão de posse desta pesquisadora pelo período necessário para a análise, tabulação e posteriores pesquisas, respeitando os preceitos de confiabilidade e anonimato.

Os procedimentos que foram realizados nesta investigação, encontram-se de acordo as legislações concernentes, tendo em vista que a coleta de dados se deu após previa autorização dos participantes, a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que pode ser visualizado no Apêndice A, e que versou sobre a finalidade e a confidencialidade deste estudo, que teve início após análise e aprovação de acordo aos preceitos do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) na Universidade de Brasília (UNB).

### **3.7 Síntese do capítulo da metodologia**

Nesta seção, foram apresentados os caminhos metodológicos que guiaram esta pesquisa. No início foi feita uma síntese das seções que seriam apresentados e que seguiram a seguinte ordem, respectivamente, o primeiro foi o método e a natureza da pesquisa, seguido da apresentação do questionamento e objetivos, foram descritos o contexto, o método de coleta de dados, os instrumentos de coleta, os procedimentos para a análise dos dados e as considerações éticas.

A seção acerca do método e natureza da pesquisa definem esta investigação numa abordagem qualitativa e como um estudo de caso de cunho etnográfico, permitindo compreender e captar os fenômenos linguísticos e sociais complexos que se apresentaram pela perspectiva dos participantes no contexto específico.

Na sequência, a seção questionamento e objetivos da pesquisa, apresentam a pergunta base deste estudo, assim como os objetivos que deram suporte para esta pesquisa. A pergunta

geral da pesquisa foi realizada com o intuito de responder como ocorre o ensino e aprendizagem de PLE em um curso para imigrantes venezuelanos na cidade de Boa Vista em Roraima? E para amparar esta indagação os seguintes objetivos foram traçados:

Objetivo geral - investigar como ocorre o ensino e aprendizagem de PLE para imigrantes venezuelanos na cidade de Boa Vista, em Roraima, diante do contexto multicultural e bilíngue existente. Objetivos específicos - analisar as premissas existentes no processo de ensino e aprendizagem de PLE na fronteira, discutir o papel do professor no ensino de línguas neste contexto, identificar a abordagem utilizada no currículo do curso e no material utilizado para o ensino da língua estrangeira considerando o potencial bilíngue da região e refletir sobre a natureza dessa convivência suscitada pelo refúgio que recai sobre os processos de ensinar e aprender PLE, marcados por características do multilinguismo e identidade bilíngue existentes.

No método da coleta de dados, foram realizadas, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica e documental que consistiu em um levantamento sistemático de fontes de informação já existentes. A seguir, a utilização de uma entrevista semiestruturada com a professora, a partir de um roteiro previamente estruturado, serviu para buscar a compreensão dela a respeito do ensino e aprendizagem neste contexto, bem como, o entendimento dos fenômenos que subjazem este processo de aquisição em ambiente multicultural, bilíngue e influenciado pelo processo de imigração na fronteira.

Na análise dos dados, a partir da Análise Temática de Braun e Clarke (2006), a análise da entrevista semiestruturada, formulada com base nos capítulos do referencial teórico, objetivou verificar a atuação das docentes neste contexto e se elas fizeram ajustes em sua abordagem de ensino. Posteriormente, uma análise bibliográfica e documental no projeto de criação do curso de PLE e nos materiais didáticos utilizados teve em vista verificar se eles refletem a diversidade e riqueza linguística existente neste contexto.

Por fim, a descrição das considerações ética, retrata o procedimento ético e êmico da pesquisa, que foram realizados tendo em consideração o respeito aos participantes da pesquisa, observando as regras da ética e valores morais nas relações pessoais e de convivência em um meio social. Desta forma, e para seguir os preceitos éticos, os participantes puderam conhecer os procedimentos desta pesquisa, a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em consonância ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Brasília (UNB), e esteve disponível, durante e após a coleta, para as colaboradoras fazerem os seus questionamentos e tirar suas dúvidas quanto à natureza e relevância desta pesquisa.

## 4 ANÁLISES E RESULTADOS

A aquisição de um idioma é um processo que demanda uma abordagem minuciosa e recursos apropriados para facilitar o aprendizado dos estudantes. Nesse sentido, nesta seção, apresentaremos a análise detalhada dos dados empíricos coletados por meio de entrevistas e da avaliação de documentos pertinentes, conduzindo uma interpretação aprofundada dos resultados obtidos. A discussão do material reunido durante a investigação sobre o ensino de línguas para imigrantes na fronteira norte de nosso país proporcionou uma compreensão mais profunda, revelando diversos temas relevantes para a compreensão do fenômeno em estudo.

Adotamos uma abordagem indutiva e interpretativa para examinar minuciosamente os dados e identificar temas, padrões e insights relevantes. Inicialmente, procedemos à análise qualitativa dos dados coletados, os quais compreenderam entrevistas com as participantes e uma análise aprofundada do projeto de curso e do material didático utilizado, com o intuito de responder à questão central de pesquisa deste estudo.

### Quadro 8 - Pergunta central da pesquisa

**De que modo acontece o processo de ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE) em um curso para imigrantes venezuelanos em contexto de fronteira, imigração e refúgio?**

Fonte: Elaborado pela autora.

Fundamentados no questionamento central desta investigação e procurando alinhar-se as temáticas iniciais que consistiram em descrever minuciosamente o ensino e aprendizagem de PLE em um curso direcionado aos imigrantes venezuelanos na região de Boa Vista, Roraima. Nosso objetivo foi o de mapear se as práticas de ensino adotadas nesse contexto reconhecem e valorizam o ensino comunicativo como um facilitador da aquisição da língua, considerando o quadro bi-multilíngue presente nesse processo, seguimos pautados na análise temática dos dados.

A análise temática é uma técnica de pesquisa qualitativa que envolve a identificação e interpretação de padrões e temas emergentes em um conjunto de dados textuais Braun e Clarke (2006). Nessa etapa, examinamos as categorias em busca de temas recorrentes e significativos. Os temas emergentes foram refinados e definidos com base na consistência, relevância e contribuição para os objetivos desta pesquisa. Utilizamos técnicas como comparação constante e triangulação para aumentar a confiabilidade e validade dos resultados Braun e Clarke (2006), mapeando os temas recorrentes nas teorias e fatores que surgiram e

influenciaram no delineamento do contexto multicultural e bilíngue e, na prática docente de ensino de uma língua estrangeira, o português, para alunos falantes de espanhol, e possivelmente outras línguas, na cidade de Boa Vista.

As entrevistas realizadas neste estudo, foram conduzidas com base em um roteiro cuidadosamente elaborado, visando a criação de um ambiente propício para as participantes poderem expressar suas opiniões e compartilhar suas experiências. Sendo planejadas e agendadas segundo a disponibilidade das professoras, considerando a necessidade de criar um ambiente confortável e acolhedor para facilitar a comunicação aberta. Em um primeiro momento ocorreu um encontro desta pesquisadora com as entrevistadas, posteriormente a coleta se deu por meio do aplicativo WhatsApp com gravação de áudio. Cada entrevista foi realizada em um local tranquilo e privado, onde as participantes se sentiram à vontade para compartilhar suas perspectivas. As respostas foram transcritas precisamente e submetidas a uma análise qualitativa detalhada por meio da codificação temática, resultando em insights valiosos que contribuíram para a compreensão mais ampla do assunto em estudo.

Além das entrevistas, a análise de documentos também desempenhou um papel importante nesta investigação. Foram examinados documentos como relatórios, registros, políticas e outros materiais relacionados ao contexto da pesquisa e detalhados nesta seção, como o projeto de curso e o material didático utilizado. Esses documentos foram analisados com o intuito de complementar e enriquecer os dados obtidos por meio das entrevistas. Durante as análises emergiram várias categorias e temas relevantes, nos quais foram identificados padrões, tendências e informações relevantes que contribuíram para a compreensão mais aprofundada da questão de pesquisa.

Dessa forma, abordaremos a seguir as análises realizadas e os resultados obtidos a partir destas, revelando perspectivas significativas para compreendermos melhor a temática, possibilitando uma visão abrangente, destacando as implicações desses resultados para a aquisição e a prática no contexto do ensino de PLE para imigrantes em um ambiente fronteiriço. Ao obter entendimentos aprofundados sobre esse processo, esperamos contribuir para o aprimoramento do ensino para imigrantes venezuelanos nessa região, promovendo uma abordagem mais inclusiva, efetiva e adaptada às necessidades linguísticas dos alunos.

Para tal, este capítulo está organizado da seguinte forma: primeiro, discutiremos os dados obtidos nas análises do projeto de curso, que se relacionam aos propósitos e as metas, avaliando a coerência entre os objetivos estabelecidos, as atividades propostas, a sequência de conteúdos e as habilidades linguísticas abordadas no plano de curso para o ensino de PLE. Em seguida, descreveremos a análise das entrevistas, identificando a abordagem, as percepções,

experiências, dificuldades e desafios das professoras em relação ao ensino do português como língua estrangeira. Por fim, apresentaremos a análise do material didático, avaliando a adequação e identificando as abordagens e os recursos utilizados no ensinamento do nosso idioma que favoreçam a prática docente e a aquisição pelos imigrantes venezuelanos.

#### **4.1 Análise do projeto de curso de PLE**

A análise a ser apresentada a seguir se concentra no estudo do projeto que deu origem ao curso básico de português como Língua Estrangeira (PLE) na instituição de ensino em questão. O curso possui carga horária semanal de quatro (4) horas, totalizando cinquenta (50) horas ao final. A compreensão do contexto e abordagem adotados neste documento, serviram para fundamentar as demais análises a serem realizadas, tais como as entrevistas conduzidas e o material didático utilizado. O planejamento de um curso envolve, de acordo com Almeida Filho (2012)

O processo ordenado e mapeado de decisões sobre inserções do conteúdo linguístico (amostras da língua-alvo, explicações, generalizações sobre aspectos sistematizáveis dessas amostras e automatizações eventuais), do tipo de processo que está engendrado no curso (interativo, negociador, criativo...), e da reflexão sobre os processos e resultados das experiências mínimas na e sobre a língua-alvo, num curso apresentado em forma de unidades para guiar o ensino e aprendizagem. (Almeida Filho, 2012, p.13)

O autor destaca que o planejamento de cursos requer um processo organizado e detalhado para tomar decisões relacionadas ao conteúdo linguístico a ser abordado. Para tal, isso inclui a escolha de exemplos da língua-alvo, explicações claras, identificação de padrões sistematizáveis nessas amostras e, quando apropriado, a automação de certos processos. Ele também ressalta a relevância em determinar o tipo de abordagem, a necessidade de refletir sobre os processos e os resultados das experiências práticas na língua-alvo e a estruturação do curso em unidades como um guia para o ensino e aprendizagem, enfatizando a necessidade de uma abordagem cuidadosa e estratégica para o planejamento, que considere a seleção de conteúdo, a escolha de processos pedagógicos, a reflexão contínua e a estruturação coerente do curso.

O objetivo geral detalhado no plano é “promover a integração do aluno estrangeiro ao contexto sociolinguístico e cultural brasileiro, utilizando situações comunicacionais do dia a dia”, em outras palavras, o curso não se limita unicamente ao ensino do idioma em si, mas busca proporcionar aos alunos uma capacitação no uso da “língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua” Almeida Filho (1998, p.47),

possibilitando a participação na sociedade e tornando-os proficientes em situações de comunicação comuns do cotidiano.

Nesse sentido, o projeto se alinha com uma abordagem abrangente do ensino de PLE, evitando a mera reprodução de conhecimentos isolados, onde o aprendizado do idioma é considerado apenas um dos pilares para o sucesso destes estudantes estrangeiros, pois, ao adquirirem proficiência, eles também desenvolverão habilidades sociais e culturais essenciais para a interação efetiva com a comunidade que os acolhe, e para alcançar esta meta, os seguintes objetivos específicos foram delineados:

- a) Trabalhar as quatro habilidades pressupostas no ensino-aprendizagem de língua: conversação, leitura, compreensão oral, compreensão escrita;
- b) Promover a inserção do aluno estrangeiro no universo linguístico e cultural roraimense;
- c) Possibilitar ao aluno estrangeiro a aquisição da competência comunicativa em língua portuguesa. (Língua Portuguesa<sup>11</sup> para Estrangeiros Básico-Projeto de extensão, p. 3).

O referido documento descreve como importante abordar as quatro habilidades no ensino-aprendizagem do idioma: conversação, leitura, compreensão oral, compreensão escrita. O desenvolvimento da competência comunicativa no aprendiz ocorre a partir do desenvolvimento e da integração destas quatro habilidades desde o início do processo de ensino e aprendizagem Almeida Filho (2013). Estas, por muitos anos, foram trabalhadas isoladamente como partes distintas do currículo Brown (2007), o que não faz muito sentido para a comunicação, tendo em vista que estes componentes são inseparáveis Leffa (2016), assim, trabalhar a língua em conjunto nestas habilidades e em sua totalidade, integrando-as em situações significativas que possam ser usadas dentro e fora da sala de aula favorecem a aquisição e adaptação deste migrante na sociedade.

O segundo objetivo específico, está relacionado a inserção do aluno estrangeiro no universo linguístico e cultural roraimense e aponta para a importância de contextualizar o aprendizado da língua portuguesa em relação à realidade local, mais especificamente no estado de Roraima. Língua e cultura estão interligadas, são inseparáveis, Chauí (2006), e não podem ser entendidas separadamente. A língua é o principal meio de comunicação em qualquer cultura e carrega consigo os valores, crenças, tradições e normas sociais (conhecimento inato) de um grupo, portanto, ao aprender uma língua, você também está aprendendo sobre a cultura que a cerca. Essa aprendizagem pode ser implícita (o que os

---

<sup>11</sup> O Projeto Língua Portuguesa para Estrangeiros Básico – Projeto de extensão, pode ser lido na íntegra no seguinte endereço eletrônico: <https://docplayer.com.br/60456784-Anexo-ii-formulario-para-apresentacao-do-projeto-atividade-de-extensao.html>

aprendizes sabem e utilizam, mas que não necessariamente podem explicar conscientemente) ou explícita (o que os aprendizes podem articular e explicar de forma consciente) Barcelos (2006).

Desta forma, estas crenças, concepções e pressupostos culturais, que podem ser tanto do professor quanto do aluno, influenciam o processo de ensinar e aprender um idioma Almeida Filho (2013), e apresentar aspectos culturais, sociais e linguísticos próprios da região, proporcionaria um aprendizado mais relevante para os estudantes venezuelanos. No entanto, é fundamental abordar essa contextualização com sensibilidade cultural e evitar a simplificação excessiva dos aspectos locais, pois, isso pode levar a estereótipos ou generalizações prejudiciais para este processo, sendo essencial considerar o contexto de ensino e aprendizagem para compreender os desafios enfrentados pelos estudantes Gardner (2001) e, assim orientar o planejamento para atender de forma específica esta demanda.

O terceiro objetivo específico, destaca o foco na aquisição da competência comunicativa (CC), em língua portuguesa. A CC “busca ensinar aos alunos as habilidades básicas a fim de prepará-los para situações que normalmente encontram na vida diária” Richards, (2006, p. 81). O foco nesta competência significa que o curso não busca apenas o ensino formal da gramática e vocabulário, mas procura também capacitar os alunos a se comunicarem eficientemente em diversas situações cotidianas que compreendem as normas sociais e culturais associadas à língua, bem como a capacidade de se expressarem de maneira apropriada em diferentes contextos.

Ao examinarmos minuciosamente a justificativa do projeto, podemos perceber que o texto carece de menções à turbulência política, aos desafios econômicos e às condições sociais extremas que permeiam a nação venezuelana. Contudo, é curioso notar que o documento destaca vividamente o contexto europeu, americano e haitiano, o que, sem dúvida, desperta questionamentos pertinentes. Essa discrepância provoca um paradoxo, especialmente, considerando o público-alvo abrangido por esse documento, que se refere a pessoas estrangeiras, como venezuelanos, haitianos, guianenses, entre outros que residam na capital Boa Vista. Como podemos visualizar no excerto da justificativa abaixo:

Nos últimos anos o crescimento da economia brasileira vem se estabelecendo como um dos motivos para muitos estrangeiros virem ao Brasil tentar a vida e trabalhar. Outros motivos, tais como a crise econômica na Europa, também chamada de crise da Zona Euro, em curso desde o ano 2000, a recessão econômica norte-americana, impulsionada pelo chamado estouro da "bolha da Internet" em 2001, quando o índice Nasdaq (que mede a variação de preço das ações de empresas de informática e telecomunicações) despencou, e catástrofes naturais, como o terremoto no Haiti em 2010, contribuem para que estrangeiros venham morar no Brasil. (Língua Portuguesa para Estrangeiros Básico-Projeto de extensão, p. 3)

Neste sentido, a justificativa não contempla o atual cenário crítico dos migrantes venezuelanos em Roraima, mas sabemos que estes são a maioria neste curso e nos outros espalhados pela cidade. Portanto, seria de se esperar que um projeto de tamanha abrangência contemplasse, integralmente, a situação enfrentada pelos nossos vizinhos que buscam refúgio na cidade. Essa omissão pode suscitar indagações acerca das razões subjacentes que levaram à escolha do recorte geográfico e político, deixando de lado a sensível questão da Venezuela, tendo em vista que a relevância deste país, a crescente onda migratória que aflige sua população e o convívio de diferentes línguas no cotidiano, por si só já poderiam preencher o cerne desta justificativa.

Em continuação, o projeto apresenta (p.3), ainda em sua justificativa, uma profunda ênfase na importância do domínio da língua como fator primordial para a integração desse imigrante na sociedade e no mercado de trabalho. Assim, devemos reconhecer que a proficiência linguística no idioma do país que os recebe é fundamental para acessar oportunidades laborais e a participação ativa nas atividades sociais, econômicas e culturais locais, permitindo que o imigrante se expresse de maneira mais confiante, superando quaisquer barreiras comunicativas que influenciem na inclusão, no crescimento pessoal, na valorização e capacitação deste indivíduo em nossa sociedade. Porém, não foi mencionado o contexto bi-multilíngue existente e intensificado na cidade com a chegada em massa dos venezuelanos.

Diante disso, incluir o multilinguismo latente no estado, as nuances políticas, os desdobramentos econômicos e as adversidades sociais que assolam a Venezuela fariam mais sentido e possibilitaria oferecer um panorama mais completo e embasado para atender a diversidade do público-alvo, compreendendo melhor as motivações e necessidades dos migrantes que buscam refúgio na cidade e a importância da aprendizagem da língua portuguesa neste contexto específico de imigração e fronteira. O que nos levou a verificar como o planejamento metodológico foi pensado para alcançar estas necessidades.

#### Figura 5 - Metodologia do plano de curso

Serão utilizadas aulas expositivas, participativas e dialogadas sobre conceitos, exercícios e vivências, práticas individuais e em grupo, dinâmicas, seminários, simulações, exposição de exemplos práticos e rotineiros.

Fonte: Língua Portuguesa para Estrangeiros Básico-Projeto de extensão, p.3

Na metodologia adotada, em primeiro lugar, é importante notar que o projeto parece bastante abrangente em termos de métodos para o ensino e aprendizagem. A utilização de aulas expositivas,<sup>12</sup> o professor tem um papel central na transmissão de conhecimento, isso pode trazer um “alto risco de não aprendizagem, em função do baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento-realidade” Vasconcellos (2014, p. 26), aulas participativas, em que os alunos desempenham um papel ativo no processo de aprendizagem, colaborando de maneira significativa nas atividades, discussões e tomada de decisões em sala de aula, e aulas dialogadas, professor e alunos possuem um papel central, indicando uma abordagem muito variada, que pode não ser benéfica para atender às diferentes necessidades dos estudantes.

Desta forma, as aulas participativas e dialogadas se encontram mais em consonância com um dos objetivos deste projeto que é favorecer a competência comunicativa, que guiada pela abordagem, considera as demandas comunicativas dos alunos na elaboração de um plano de ensino e a utilização de trabalhos em grupos ou duplas para favorecer mais momentos de prática comunicativa Almeida Filho (2013), permitindo que sejam desenvolvidas habilidades, ao mesmo tempo, em que se têm a oportunidade de explorar conceitos por conta própria.

A presença de dinâmicas, seminários e simulações são valiosas para tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e interativo, e contribuem para colocarem em prática o que aprenderam em situações reais, o que é relevante para a aplicação efetiva do conhecimento. A exposição de exemplos práticos e rotineiros também é um aspecto positivo por ajudar a tornar o conteúdo mais compreensível, relacionando os conceitos com situações cotidianas, o projeto parece demonstrar preocupação em tornar o aprendizado significativo para os estudantes.

No entanto, embora a diversidade de métodos seja uma vantagem, é importante garantir que haja coerência e sequência lógica na escolha e implementação dessas abordagens. Caso contrário, o projeto pode se tornar fragmentado e os alunos podem ter dificuldade em acompanhar a variedade de formatos apresentados. Outro ponto a ser considerado é o equilíbrio entre teoria e prática. Ainda que a exposição de exemplos práticos seja positiva, é primordial verificar se as práticas individuais e em grupo são bem orientadas e estruturadas para alcançar os objetivos de aprendizagem estabelecidos e “que se liga diretamente à vida objetiva e subjetiva dos sujeitos envolvidos na referida prática” Therrien e Damasceno (1993, p. 7), social, histórica e educativa.

---

<sup>12</sup> De acordo com Paulo Freire, a aula expositiva nos leva a “narração, de que o educador é o sujeito, que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado” (FREIRE, 2010, p. 66), mas às vezes pode ser o único recurso do professor em seu repertório didático.

Adicionalmente, mesmo que a qualidade das dinâmicas e das interações seja essencial para o sucesso dessa metodologia, a participação dos alunos, a clareza na apresentação dos conteúdos e a habilidade do educador em estimular o debate e a reflexão podem influenciar diretamente na participação e na assimilação dos conhecimentos que serão alcançados em sala de aula Celani (2003, p. 22). Neste caso, é importante considerar as necessidades e características individuais dos alunos, adaptando a metodologia para garantir uma participação efetiva que gere sucesso na aprendizagem.

Por último, analisamos como serão conduzidas as avaliações e verificação dos resultados (p. 3,4) obtidos pelos estudantes na aprendizagem da língua portuguesa no referido curso. A avaliação ainda é considerada um recurso fundamental na maioria das instituições de ensino para medir o aproveitamento dos estudantes. Nesse contexto, o acompanhamento contínuo e processual dos alunos torna-se uma prática sequente para aferir seus conhecimentos e habilidades ao longo do período escolar.

Figura 6 - Avaliação e verificação de resultado

O aproveitamento escolar será avaliado através de acompanhamento contínuo e processual do estudante, com vista aos resultados alcançados por ele nas atividades avaliativas.

Fonte: Língua Portuguesa para Estrangeiros Básico-Projeto de extensão, p 4

Podemos identificar que o projeto está baseado em uma metodologia de avaliação por acompanhamento contínuo que visa analisar o desempenho dos estudantes em diferentes momentos, permitindo uma visão mais abrangente do seu progresso e identificando possíveis deficiências em seu aprendizado. O oposto das avaliações pontuais, em que apenas um único momento é considerado, o acompanhamento contínuo fornece um panorama mais preciso e detalhado do desempenho alcançado pelos alunos, o que “implica na retomada do curso de ação, se ele não tiver sido satisfatório, ou a sua reorientação, caso esteja se desviando” Luckesi (2011, p.44) do propósito de aprendizagem.

A abordagem processual da avaliação de aprendizagem, “não é estática, é voltada para o aluno e não se efetiva sempre da mesma forma” Sant’Anna, (2014, p. 32), e tem em vista compreender o desenvolvimento do estudante durante o período de estudos, considerando as etapas e fases deste processo, não se restringindo apenas a uma avaliação final, mas buscando entender a trajetória do aluno e como ele evoluiu em suas habilidades ao longo do período de duração do curso. Contudo, é imprescindível abordar a importância da qualidade das atividades avaliativas, que devem ser elaboradas criteriosamente, com base nos objetivos

estabelecidos, a fim de que sejam um verdadeiro reflexo das competências e conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Apesar das vantagens do acompanhamento contínuo e processual, alguns críticos apontam desafios nessa abordagem. A aplicação de avaliações mais frequentes pode levar a uma carga excessiva de trabalho para os educadores, dificultando a análise detalhada e individualizada de cada aluno. Uma vez que, neste caso, a avaliação se reflete na ação que estimula “novas reflexões” Hoffmann (2014, p.24), requerendo mais tempo e recursos para avaliar a trajetória de cada estudante, o que pode ser uma limitação em ambientes educacionais com recursos escassos.

O foco excessivo na avaliação contínua, também pode levar a uma cultura de preparação para provas e testes, em detrimento da compreensão profunda dos conteúdos e do desenvolvimento de habilidades mais abrangentes, “possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou a evasão dos meios do saber” Luckesi (2011, p.84). O docente, neste caso, deve garantir que a avaliação não se restrinja apenas a questões pontuais e que considere a aplicação prática do conhecimento em diferentes situações da vida real. A elaboração e aplicação das atividades avaliativas da mesma forma devem ser cuidadosamente planejadas, a fim de garantir uma avaliação eficaz, que estimule o verdadeiro aprendizado e crescimento dos alunos.

A avaliação ainda desempenha um papel integral no ciclo educacional, sendo fundamental que não seja adiada para as fases finais desse processo. Pelo contrário, ela deve ser um elemento constante e intrínseco à jornada da educação, precedendo, coexistindo e sucedendo às práticas pedagógicas. Seguindo essa trajetória, a avaliação se torna uma fonte inestimável de informações que moldam as escolhas críticas que guiarão as preferências dos professores.

Em síntese, na análise minuciosa deste projeto e alicerçados nos objetivos, geral e específico, podemos identificar que o curso busca a integração do migrante a sociedade local, ao mesmo tempo que valoriza a importância das situações comunicacionais do cotidiano como ferramenta pedagógica, buscando proporcionar uma aprendizagem prática e aplicável que ultrapasse a mera teoria. Porém, é essencial que o projeto também considere as necessidades e características individuais dos alunos que interfiram no sucesso da aprendizagem. Contudo, não foram identificados na leitura da justificativa do projeto, considerações que dizem respeito ao contexto venezuelano e de fronteira que causou um estado de quase calamidade no estado de Roraima.

Do mesmo modo, não houve menção ao cenário bi-multilíngue e nem ao conceito de português língua de acolhimento (PLAC), mais coerente que o de português língua estrangeira devido à situação de migração e refúgio dos aprendizes. Na metodologia, a escolha de três tipos diferentes de aula, expositiva, participativa e dialogada, acompanhada de um número abrangente de métodos pode dificultar a participação dos alunos e a orientação do processo que o curso busca, trabalhar as quatro habilidades, conversação, leitura, compreensão oral, compreensão escrita, favorecendo assim a aquisição da competência comunicativa de ensino.

Por fim, no processo avaliativo, percebemos que o docente, carrega consigo uma grande responsabilidade, devendo atuar como mediador entre o conteúdo e o aluno para obter dos estudantes uma compreensão mais profunda dos temas abordados e uma aprendizagem que estimule o uso da língua em situações do cotidiano.

#### **4.2 Análise das entrevistas com as professoras de PLE**

A presente análise baseou-se em entrevistas com duas professoras que atuam no ensino do português como língua estrangeira para imigrantes venezuelanos em um curso específico de acolhimento linguístico na capital de Roraima. O objetivo central dessas entrevistas foi identificar as percepções, experiências, dificuldades e desafios enfrentados por essas profissionais no processo de ensino e aprendizagem do idioma para alunos com necessidades específicas de refúgio em nosso país.

Ao longo desta análise, exploraremos as perspectivas e os desafios das professoras sobre o ensino do português para os imigrantes venezuelanos, examinando suas abordagens, métodos de ensino e recursos utilizados para facilitar a aprendizagem. Investigaremos também as percepções das docentes sobre as motivações dos alunos em aprender o novo idioma, as barreiras culturais e linguísticas que podem surgir e as estratégias para promover uma inclusão efetiva e um ambiente de aprendizado acolhedor.

Iniciaremos esta análise, a partir do terceiro questionamento, tendo em vista que as duas primeiras perguntas se referem ao grau de instrução e tempo de docência, já especificados anteriormente.

**Como você começou a ser voluntária no curso de português língua estrangeira e por que decidiu se envolver nessa iniciativa?**

**Professora 1:** Eu comecei a ser voluntária no curso porque ficava vendo a situação dos imigrantes em Boa Vista e senti uma vontade de ajudar de alguma forma. Eu

ficava pensando que a língua era uma barreira muito grande para essas pessoas, então, eu como professora, e tendo especialização em língua portuguesa, senti que poderia contribuir para que tivessem melhores condições de se comunicar e se adaptarem melhor.

**Professora 2:** Eu soube por meio de uma amiga que o curso estava aceitando professores voluntários. Eu decidi me envolver por vivenciar diariamente a realidade dessas pessoas nas ruas e abrigos de Boa Vista que me fez sentir que poderia ajudar de alguma forma. Foi um desafio para mim por não possuir formação para ensinar português, mas sendo minha língua materna e eu como professora de língua espanhola pude me acercar melhor da língua e da cultura dos alunos.

Ao observar as respostas das participantes, podemos perceber que tanto a **Professora 1**, possui especialização no ensino de língua portuguesa, quanto a **Professora 2**, cursando a especialização em didática e ensino do português, não possuem formação para o ensino da língua portuguesa como LE. Essa situação é bastante comum em nosso país, onde, de acordo com Lopez (2016), entre outros autores, o ensino de PLE é ministrado por professores voluntários sem formação, considerando que muitas vezes enquanto “formandos, não contam com a inclusão em seus currículos de disciplina específica preparatória para o ensino de PLE/PL2” Almeida Filho (2005).

Neste caso, é importante salientar que, embora as professoras sejam fluentes em português, a língua materna das duas, sua área de atuação é justamente o ensino da língua espanhola. Elas tiveram em seu currículo formativo, aportes sobre o ensino de língua estrangeira, porém, não em língua portuguesa. O ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) está passando por um processo de reorganização, porém, ainda não atingiu um estágio em que possa ser classificado como um território agregado, especialmente no que diz respeito à educação inicial nas instituições de ensino superior, Moutinho e Almeida Filho (2018, p.72). As docentes, em particular, se incomodaram com o fato de não haver no estado um curso de formação específico para suprir as demandas causadas pelo fator linguístico no contexto migratório.

A **Professora 1** menciona que considera “*a língua uma barreira muito grande para essas pessoas*”. Isso reflete, em parte, a preocupação da maioria dos refugiados ao redor do mundo, pois, a integração social Cavalcanti (2016), a inserção no mercado de trabalho formal e a sensação de pertencimento dependem do sucesso na aprendizagem do nosso idioma. Conforme Pereira (2017, p. 125), “o domínio da língua é um dos fatores fundamentais na integração do refugiado”, tendo em vista que esta barreira no uso do idioma impossibilita o uso de todo aparato disponível que garanta o seu desenvolvimento no país que os recebem.

As participantes também demonstram empatia ao dizerem que **Professora 1**, sentiu “*que poderia contribuir para que tivessem melhores condições de se comunicar e se*

*adaptarem melhor*”, **Professora 2**, relatou que decidiu se “*envolver por vivenciar diariamente a realidade dessas pessoas nas ruas e abrigos de Boa Vista que me fez sentir que poderia ajudar de alguma forma*”, e sensibilidade ao pensarem nas necessidades imediatas dos imigrantes e o que poderiam fazer para reduzir esta carência, e ainda que não percebam, estão atuando no real como indivíduos políticos, sociais, culturais e históricos Moraes (2004), que reconhecem seu papel e procuram contribuir para melhorar a sociedade e a vida dos imigrantes.

**Como você considera o contexto multicultural e bilíngue presente nas relações de fronteira, em termos de diversidade cultural e linguística para a sua prática de ensino?**

**Professora 1:** Bom, eu como professora considero este contexto enriquecedor e diverso para a aprendizagem dos meus alunos. A chegada dos imigrantes venezuelanos nos últimos anos trouxe uma troca de experiências boas que eu uso em sala de aula. As turmas sempre possuem uma diversidade muito grande, então eu busco valorizar as diferentes línguas que eles falam. Você sabia que muitos não falam só o espanhol? É isso, eles têm outras línguas maternas e indígenas. Então, eu procuro enriquecer as aulas com atividades culturais do Brasil e da Venezuela.

**Professora 2:** Vou falar não só por mim, mas pela maioria dos meus colegas que acredito que sentem o mesmo que eu diariamente. Nós enfrentamos diversos desafios diante do contexto. Às vezes fica difícil trabalhar a diversidade de línguas desses alunos, e tem também a questão precária que muitos vivem e acaba impactando negativamente na sua aprendizagem. Desculpas, eu me desviei da pergunta. Mas eu tenho buscado enfrentar a situação com criatividade e dedicação durante as aulas. Eu realizo atividades que valorizam as diferentes culturas, suas tradições, seus costumes e incentivo a troca de experiências entre os alunos.

Diante do contexto, no qual a presença crescente de imigrantes venezuelanos modela o ensino de português como língua estrangeira (PLE) e cria uma oportunidade única para a construção de um ambiente de aprendizagem diversificado e intercultural, a **Professora 1**, destaca que essa diversidade é um fator existente nas suas turmas, criando um ambiente único de troca de experiências e valorização das multiplicidades de línguas presentes em sua sala de aula, e que muitos desses imigrantes não se restringem apenas ao espanhol como língua materna, mas também trazem consigo outras línguas maternas de origem indígenas, demonstrando a riqueza cultural e linguística que permeia estes alunos, mas que também pode influenciar Ellis (1997) na aprendizagem da L2.

No que diz respeito a abordagem pedagógica da **Professora 1** diante deste cenário, podemos perceber que ela busca valorizar e promover um ambiente de aprendizado que não apenas foca na língua-alvo, mas também acolhe as vivências destes alunos ao proporcionar atividades culturais tanto do Brasil quanto da Venezuela, “construindo um conhecimento

baseado no conhecimento que o aluno já tem” (PCNs-LE, 1998). A partir daí, ela cria um ambiente propício para a aquisição da língua ao mesmo tempo, em que estabelece conexões entre o conteúdo que deve ser abordado e a troca de experiências culturais e linguísticas entre os dois países, fomentando a valorização das múltiplas identidades e diversidades existentes.

Ao analisarmos o retorno da **Professora 2**, é possível perceber que ela vai em um caminho oposto da **Professora 1**, evidenciando desafios significativos que ela e seus colegas enfrentam ao lidar com toda a multiplicidade linguística e as limitações impostas pelo ambiente socioeconômico dos alunos imigrantes, evidenciando uma preocupação resultante deste desafio complexo que requer adaptação dos estudantes e professores.

A professora, demonstra sensibilidade ao abordar a pluralidade de línguas faladas pelos alunos, que implica na necessidade de adaptar o método de ensino de maneira que contemple e promova a aprendizagem e a interação em sala de aula, tendo em vista que a influência do contexto dos imigrantes venezuelanos, podem gerar obstáculos que refletem negativamente na motivação, determinada por atitudes mais gerais e crenças Dörnyei (1990 apud Shaw, 2007, p.58). A aprendizagem cultural “governa a maior parte das atitudes, dos comportamentos, das representações e dos costumes dos falantes de uma língua” Almeida Filho (2018, p.110), e as atitudes de professores e alunos podem significar o sucesso ou o fracasso no ensino da L2.

Desta forma, a docente procura enfrentar os problemas com criatividade e dedicação, buscando superar os obstáculos impostos pelo contexto, valorizando as diferentes culturas, tradições e costumes dos alunos, criando, assim, um ambiente inclusivo que promove a troca de experiências que enriquecem não apenas o aprendizado, mas também ajuda a criar um senso de pertencimento e respeito mútuo entre os estudantes.

### **Qual é a importância da proficiência em Língua Portuguesa para a integração dos imigrantes venezuelanos na sociedade brasileira e roraimense?**

**Professora 1:** Sabe, eu acho importante que eles falem o português. Isso ajuda na comunicação e para conseguir um bom emprego. A fluência na nossa língua é um caminho importante para eles compreenderem melhor os nossos costumes e tradições.

**Professora 2:** É muito importante para eles se integrarem bem aqui. É maravilhoso quando os meus alunos chegam ao final do curso e adquirem alguma proficiência no português. Eles têm um fator financeiro muito forte, e com uma certificação de qualidade e reconhecida na língua portuguesa, e pelo conhecimento também para ter uma boa comunicação, assim eles conseguem arrumar trabalho e usar outros serviços.

Discutiremos em conjunto as respostas das duas professoras sobre suas considerações a respeito da importância do ensino e aprendizagem de PLE para os imigrantes.

Na resposta da **Professora 1**, observamos uma abordagem centrada na comunicação e compreensão dos costumes e tradições locais, *“a fluência na nossa língua é um caminho importante para eles compreenderem melhor os nossos costumes e tradições”*, assim, ela enfatiza que a fluência no português é um meio essencial para se integrarem a comunidade, podendo se comunicar efetivamente. A **Professora 2**, também destaca a importância do aprendizado do português como um fator fundamental para a integração bem-sucedida dos imigrantes na sociedade local, *“é muito importante para eles se integrarem bem aqui”*, ela ainda afirma que a conquista da proficiência no português permite que os imigrantes acessem melhores empregos e serviços, favorecendo o seu status socioeconômico o que aumenta a autonomia e a confiança destes imigrantes.

Podemos perceber que as perspectivas das duas professoras estão, na maioria, alinhadas. Enquanto a **Professora 1** enfoca na importância da língua como um meio de conexão cultural e social, a **Professora 2** ressalta a importância econômica e a capacidade de os imigrantes se tornarem parte ativa da comunidade local, sendo estas duas percepções complementares, enquanto uma proficiência adequada no idioma não apenas enriquece a interação social, mas também impulsiona as oportunidades de emprego e o uso de outros aparatos do governo.

A fluência no idioma, neste caso, não é apenas um meio de comunicação, mas também uma ponte para a compreensão cultural e para a realização pessoal e profissional, *“num processo interativo, fundado na vontade mútua dos imigrantes e da sociedade de acolhimento onde estes têm participação social, cultural e econômica”* Grosso (2010, apud Marques, 2005, p. 7), adquirindo, não apenas, uma ferramenta para se comunicar eficazmente, mas também para uma compreensão mais profunda das tradições, valores e formas de pensar da nova cultura que os rodeia, na qual, *“a proficiência na língua-alvo ultrapassa a motivação turística ou acadêmica, interliga-se à realidade socioeconômica e político-cultural em que se encontra”* Grosso (2010) a situação migratória venezuelana.

**Como a semelhança entre a língua portuguesa e a espanhola influenciam na aquisição da língua portuguesa como segunda língua? Você considera que o conhecimento da língua materna pode facilitar a aprendizagem da Língua Portuguesa nesse contexto de ensino-aprendizagem?**

**Professora 1:** Como professora de português neste curso e de espanhol no dia a dia, eu acho que a semelhança é uma vantagem no início quando eles começam a aprender. Compartilhamos muitos aspectos entre os dois idiomas. A raiz é a mesma. Eles já chegam com toda a estrutura do espanhol. E a familiaridade com a língua materna, deles facilitar bastante a aprendizagem do nosso idioma.

**Professora 2:** Com certeza! O espanhol e o português têm muitos elementos em comum, isso ajuda os alunos venezuelanos a desenvolverem mais rápido habilidades linguísticas no português. Muitas palavras em espanhol possuem o mesmo significado em português. Eu acho que facilita bastante a compreensão e o vocabulário dos estudantes. Mas também, eu acho importante ensinar as diferenças para que não cometam erros.

A pergunta procurava descobrir a percepção das professoras quanto as semelhanças linguísticas entre a língua portuguesa e a espanhola e como isso impacta na aquisição dos estudantes imigrantes venezuelanos. Desta forma, a **Professora 1**, ressalta que a vantagem inicial que os imigrantes venezuelanos possuem devido às semelhanças entre os idiomas, “*eu acho que a semelhança é uma vantagem no início quando eles começam a aprender*”, observando que em muitas palavras, o compartilhamento ortográfico e gramatical entre os dois idiomas que pode ser transferido para o aprendizado do português e a familiaridade dos alunos com sua língua materna favorece a aquisição em um primeiro estágio. Espiga (1999), assegura que:

“É óbvio que o caminho a percorrer, partido de Português (P) em direção ao Espanhol (E) é curto em distância, uma vez que, por serem línguas muito próximas na sua genealogia, são línguas também muito próximas na tipologia, com relativamente poucos estágios intermediários no aprendizado”. (Espiga, 1999, p. 1)

A **Professora 2**, por sua vez, compartilha as mesmas percepções da primeira professora e do autor sobre a importância das semelhanças entre o espanhol e o português no processo de aprendizagem, destacando como várias palavras em espanhol têm equivalentes diretos em português, *muitas palavras em espanhol possuem o mesmo significado em português*, o que ela acredita que não apenas facilita a compreensão, mas também expande o vocabulário dos estudantes de forma mais rápida e eficaz. A participante também destaca a importância do ensino das diferenças entre os idiomas para evitar erros comuns que os alunos possam cometer devido à suposição de que as línguas são idênticas.

Essa presença de palavras semelhantes em ambos os idiomas, conhecidas como cognatos, proporciona uma base sólida para os alunos iniciantes, que podem aproveitar o conhecimento que já possuem em espanhol para fazer associações com o vocabulário e os padrões gramaticais do português, tendo maiores possibilidades de estabelecer relações e com isso auxiliar a sua aprendizagem nas primeiras etapas Santos Gargallo (1993).

No entanto, como mencionado pela **Professora 2**, é igualmente importante destacar as diferenças entre os dois idiomas, pois, embora haja semelhanças, também existem armadilhas, em que palavras que parecem iguais têm significados diferentes nos dois idiomas. Além disso, as diferenças na pronúncia, nas regras de acentuação e nas estruturas gramaticais podem gerar um estágio bem distante da meta e falhas no domínio da língua Camorlinga (1997), e devem ser abordadas para garantir que os alunos adquiram uma compreensão completa e precisa do português, evitando equívocos comuns.

Desta forma, as duas professoras creem na influência positiva das semelhanças entre o espanhol e o português no aprendizado dos imigrantes venezuelanos. A familiaridade com a estrutura e o vocabulário da língua materna proporcionam uma vantagem inicial para a aquisição do novo idioma. Contudo, elas destacam que embora as semelhanças sejam valiosas, reconhecer as nuances e as peculiaridades do português, diferenciando-as do espanhol, é fundamental para evitar interferências<sup>13</sup> que se produzem na aprendizagem de uma língua próxima Calvi (2004) e prejudicam o processo de comunicação no idioma aprendido.

**Qual é a abordagem predominante no ensino de línguas em sua aula: comunicativa ou gramatical? Por quê?**

**Professora 1:** Na faculdade, a maioria dos professores era bem comunicativos. Se é que dá para você entender? Rsss... Então, eu trouxe isso para a minha sala de aula. Eu acredito que essa abordagem é melhor para os alunos se comunicar e usar o que aprenderam no dia a dia.

**Professora 2:** Eu gosto da competência comunicativa, mas eu ensino gramática também. Nesta parte da gramática, eu procuro usar situações e conversas do dia a dia. Por quê? Ah, eu acho que os alunos aprendem melhor e já podem usar o que aprenderam assim que saem da aula.

No seguinte trecho da sua resposta, a **Professora 1** compartilhou suas experiências acadêmicas, na faculdade, “*a maioria dos professores era bem comunicativos*”, demonstrando que teve contato com professores que ensinavam de forma, considerada por ela, comunicativa. Esta é uma definição complexa, mas podemos partir da concepção de que “ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira” Almeida Filho (1998, p. 42). Desta forma, o autor ressalta que o objetivo do professor deve estar no aluno e na sua busca em desenvolver sua capacidade de se expressar e compreender o idioma aprendido.

---

<sup>13</sup> A Análise Contrastiva e a Análise de Erros têm estudado os fenômenos da interferência entre uma língua e outra. Autores como Calvi (2004), Contreras (1998), Espiga (1997) e Almeida Filho (1995), entre outros, possuem estudos nesta temática.

Essas aulas, a influenciaram a adotar uma abordagem que privilegia a competência comunicativa (CC) Hymes (1972) em sua sala de aula, considerando que isso implica em reduzir a importância dada ao ato de ensinar e direciona um maior foco para aquilo que permite ao aluno se identificar com as atividades que significam em sua vida Almeida Filho (1998), essa abordagem proporciona aos alunos as ferramentas necessárias para se comunicarem de maneira fluente e eficaz no cotidiano. Podemos dizer então que a **Professora 1**, enxerga a língua como um instrumento vivo e dinâmico, usado para interações sociais e rotineiras. Essa perspectiva permeia sua prática pedagógica, onde, possivelmente, ela criará um ambiente de aprendizado que simula situações da realidade, permitindo que os alunos apliquem imediatamente o que aprenderam.

Por outro lado, a **Professora 2** adotou uma abordagem onde tanto a competência comunicativa quanto a competência gramatical, parte da comunicação Canale e Swain (1980), desempenham um papel relevante, como podemos ver neste trecho, “*eu gosto da competência comunicativa, mas eu ensino gramática também*”, porém, ela ao ensinar gramática opta por incorporar situações e diálogos que possam ser usados em situações do dia a dia, e a partir destas estruturas, os alunos podem visualizar o seu uso prático e assimilar melhor os conceitos, utilizando-os de acordo ao contexto que vivem.

Assim sendo, a relevância da gramática é reconhecida, mas não é essencial para a aquisição da nova língua. Enquanto estão envolvidos na busca e construção de significados, a conformidade gramatical surge como um resultado natural, e não, como algo que impulsiona esse processo, Santos e Almeida Filho (2012). E embora a resposta da **Professora 2** não tenha se aprofundando em sua abordagem, podemos reflexionar que sua prioridade é preparar estes estudantes para se comunicarem efetivamente enquanto assimilam os aspectos teóricos da língua.

A competência comunicativa emerge orientada pela abordagem na fala das professoras, que de acordo com Leffa (1988, p.211) “é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem” de línguas estrangeiras. A abordagem comunicativa prioriza o desenvolvimento das habilidades de comunicação, como fala e escuta, ao invés de simplesmente focar na gramática e vocabulário isolados, promovendo oportunidades para o desenvolvimento da autonomia, intensificando as experiências pessoais do aluno como elementos importantes na aquisição e conectando a aprendizagem da língua na sala de aula com o uso da língua fora dela Nunan (1985 apud

Brown, 2000), possibilitando uma aprendizagem de línguas mais significativa, contextualizada e centrada no aprendiz.

Assim, conseguimos perceber que ambas as professoras, valorizam a competência comunicativa em suas abordagens de ensino, e mesmo que a **Professora 1** não mencione o ensino gramatical, sabemos, a partir da análise do material didático, que provavelmente ela desenvolva as mesmas estratégias utilizadas pela **Professora 2** para instrução. As duas também demonstraram interesse às necessidades específicas dos imigrantes venezuelanos, que buscam não apenas adquirir a língua, mas também integrá-la à sua vida cotidiana, ao fornecerem as ferramentas linguísticas necessárias para se expressarem em situações reais.

### **Qual abordagem você considera predominante no material didático utilizado no ensino de línguas?**

**Professora 1:** A apostila é bem gramatical. Você vai ver. Ela traz os tempos verbais e outras regras bem detalhadas. Então eu faço a adaptação das atividades para que não fiquem tão cansativas para os estudantes. Eu uso bastante os diálogos e conversas em grupo. Assim eles podem praticar de forma mais leve. Eu acredito que assim eles guardam melhor as regras.

**Professora 2:** A abordagem da apostila é gramatical, com certeza. Mas dá espaço para a gente adaptar a gramática e os exercícios para que fique mais fácil para os alunos aprenderem. Eu faço o plano em casa já adaptado. Eu gosto muito de incluir atividades de diálogo, discussões em grupo e práticas com conversação.

No contexto analisado, as duas docentes avaliaram o material didático empregado no processo de ensino de PLE como de natureza gramatical. Essa caracterização contrasta com a abordagem comunicativa adotada por ambas e explicitada no questionamento anterior. Todavia, é essencial observar que o ensino de línguas estrangeiras não se limita à mera ampliação da competência gramatical nos estudantes, mas se estende para a esfera da competência comunicativa, em que “os conteúdos gramaticais são eventualmente apresentados conforme a necessidade dos alunos, derivados dos temas desenvolvidos, e se surgir a necessidade para tal” Almeida Filho (2017, p.74), em algum momento, eles serão introduzidos nesse contexto.

A **Professora 1**, destacou a detalhada exploração dos tempos verbais e outras regras como exemplos para a sua fala, onde “o léxico, assim como a gramática e os pontos culturais, são derivados das escolhas temáticas e topicais” Almeida Filho (2017, p.74) existentes no MD, sendo um desafio para o professor ensinar comunicativamente estas atividades. Deste modo, ela se preocupa em fazer à adaptação das tarefas para torná-las menos exaustivas, “*eu faço a adaptação das atividades para que não fiquem tão cansativas para os estudantes*”,

evidenciando uma compreensão de que a gramática intensiva pode ser cansativa no processo de aprender um novo idioma. Para promover uma abordagem de ensino mais leve, a professora acredita que desenvolver atividades com diálogos e conversas em grupo favorece a prática da língua de forma mais natural, com foco além da ênfase teórica, mas na aplicação prática da gramática.

Similarmente, a flexibilidade que a **Professora 2** tem para adaptar tanto o conteúdo gramatical quanto os exercícios, ainda que reconheça que a apostila é gramatical, “*a abordagem da apostila é gramatical, com certeza. Mas dá espaço para a gente adaptar a gramática e os exercícios para que fique mais fácil para os alunos aprenderem*”, permite que, segundo ela, os estudantes aprendam com maior facilidade as regras da nossa língua, contemplando tanto o entendimento das regras gramaticais quanto a habilidade de usar a língua de maneira eficaz no seu cotidiano.

De acordo com Vasconcellos (2012), o ensino de LE, neste caso, é coordenado pelas professoras por meio da “contextualização das regras gramaticais, geralmente, nos diálogos”, desta forma, o ensino envolveria a utilização das regras gramaticais para, em seguida, aplicá-las em situações de comunicação<sup>14</sup>, contextualizando-as para não serem ensinadas isoladamente, mas em circunstâncias que refletiriam o seu uso real. De acordo com Almeida Filho (2018, p.86) “quando a comunicação é o estofa básico das aulas, ela ocupa o centro do processo e a maior parte do tempo”, proporcionando aos estudantes a participação em diálogos contextuais e a adaptação a diferentes contextos comunicativos, demonstrando que além de valorizar práticas que favorecem as habilidades de conversação, as professoras produzem na prática do idioma, a integração linguística dos imigrantes venezuelanos em nossa sociedade e cultura.

Nas respostas desta indagação, se tem destaque a autonomia das participantes na adaptação do MD para o ensino da L2, desempenhando um papel significativo no contexto educacional e influenciando diretamente na eficácia do processo de ensino-aprendizagem. A autonomia docente está relacionada não apenas ao seu potencial de ensinar, mas a sua capacidade de agir e de tomar decisões em consonância com o contexto educacional

---

<sup>14</sup> A expressão situação comunicativa tem sido usada como equivalente de contexto ou contexto imediato. [...] Os fatores que configuram a situação comunicativa, na qual o gênero discursivo se encontra ancorado, englobam os atores sociais envolvidos (interlocutores), o espaço (contexto de circulação), os objetivos comunicativos envolvidos na situação, o gênero ou conjunto de gêneros discursivos utilizados. Ou seja, uma situação comunicativa envolve: o lugar (quadro espaço-temporal), o propósito comunicativo, os participantes e o gênero discursivo. Os participantes trazem consigo conhecimentos diversos, tais como: linguísticos, ideológicos, culturais, sociais, crenças e valores, que vão compor a situação comunicativa. Glossário Ceale. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/situacao-comunicativa>

Kumaravadivelu (1994), modificando, criando ou selecionando materiais que melhor se adequem aos objetivos de aprendizagem e às características dos alunos.

Para o professor de línguas esse reconhecimento da necessidade de adaptação não é frequente, e a maioria segue o que já está estabelecido, sugerindo uma menor autonomia em comparação com o ideal García (2009). No entanto, é importante observar que, em muitos casos, a autonomia dos professores na adaptação de um MD para o ensino da L2 pode ser limitada. Fatores como políticas educacionais, pressões administrativas e a disponibilidade de recursos podem influenciar a extensão dessa autonomia. Em alguns casos, os professores podem se sentir, obrigados a seguir um currículo ou um MD predefinido, o que pode limitar sua capacidade de adaptação.

No questionamento seguinte, as professoras compartilharam suas experiências sobre as estratégias e recursos pedagógicos, além do material didático que utilizaram em suas aulas, bem como as dificuldades que enfrentaram ao aplicá-los. Sabemos que estes recursos, são valiosos aliados no processo de ensino de uma língua estrangeira, por estimularem e motivarem os estudantes a interagirem em sala.

**Quais estratégias e recursos pedagógicos além do material didático foram utilizados em sua aula? Quais dificuldades você enfrentou ao usá-los?**

**Professora 1:** Na minha aula eu usei fora a apostila, atividades de diálogo, debates e áudios de músicas. A minha maior dificuldade foi ter acesso ao Data show para poder passar filmes e clipes para eles. A oscilação da internet também foi um problema.

**Professora 2:** Eu usei muitos áudios em português, de músicas, principalmente, atividades em grupo, diálogos e usei slides que mostravam um pouco da nossa cultura. Ah, nem sempre era possível conseguir os materiais para passar os áudios e os vídeos.

Neste caso, tanto a **Professora 1** quanto a **Professora 2** utilizaram estratégias bem parecidas com atividades em grupo e áudios de músicas. Essas atividades promovem a interação e a compreensão do contexto que estão inseridos, proporcionando uma prática significativa no idioma. No entanto, as professoras enfrentaram desafios significativos, especialmente relacionados à tecnologia. A falta de acesso constante ao Data show e a oscilação da conexão à internet, limitaram suas capacidades de enriquecer as aulas com recursos multimídia e com a experiência de aprendizagem online.

O uso de slides se mostra eficaz ao apresentar conteúdo visualmente estimulante, auxiliando na compreensão de conceitos complexos, proporcionando imersão no idioma,

expondo os alunos a diversos sotaques, entonações e contextos de comunicação no nosso idioma. No que diz respeito, a falta de internet impediu o acesso a incontáveis fontes de informação, como plataformas de aprendizado online e redes sociais que poderiam servir para aprofundar a compreensão da língua e da cultura brasileira Sant'Anna (2004).

Por outro lado, a seleção desses recursos requer um entendimento profundo da prática pedagógica e das características dos estudantes envolvidos. Sendo fundamental não apenas empregar, mas também fundamentá-los em objetivos educacionais claros e específicos, Costa (2012). Afinal, os recursos são mais que meros veículos de ensino; eles desempenham um importante papel de servir como estímulos para a compreensão e retenção de conhecimento.

As tarefas utilizadas pelas professoras possuem um caráter comunicativo, tendo em vista que a “ênfase recai no desenvolvimento da capacidade de uso fluente na L-alvo e da habilidade de se comunicar com propriedade social e cultural e não apenas com precisão das formas gramaticais” Almeida Filho (2018, p.117). As atividades de diálogo, debates e áudios de músicas, áudios em português e atividades em grupo, narradas pelas professoras, viabilizam a experiência de aprender e de se comunicar com propriedade.

As estratégias e recursos pedagógicos adotados pelas duas professoras proporcionaram uma visão abrangente de algumas abordagens que podem ser eficazes no ensino de uma língua estrangeira. Porém, essa seleção precisa ser guiada por uma compreensão sólida da sua finalidade e das necessidades dos alunos, garantindo que esses recursos não apenas instruem, mas também inspirem e fortaleçam o processo de aprendizado Sant'Anna (2004). No entanto, também ficou evidente que a infraestrutura tecnológica e a disponibilidade de materiais ainda podem ser barreiras significativas para este processo. Esta é uma limitação recorrente em muitas regiões do Brasil, onde a falta de computadores e acesso à internet dificultam a participação digital plena em diferentes comunidades.

**Qual habilidade (fala, compreensão oral, leitura ou escrita) você considera mais crucial para a aquisição de uma língua estrangeira? São todas igualmente importantes para a comunicação efetiva?**

**Professora 1:** Essa é difícil, então vamos por parte. Todas as habilidades são importantes, mas se tivesse que escolher uma eu diria que a fala porque na situação dos imigrantes eles precisam aprender a falar o português para conseguir se integrar.

**Professora 2:** Nossa, eu acho que todas as habilidades se complementam. Cada habilidade é importante para a aquisição da língua. Mas eu costumo observar que cada aluno aprende de forma diferente... alguns falam melhor que os outros, mas

todos querem falar bem o português. Então, eu acho que não é necessário que eles sejam bons em todas as habilidades. É isso.

Este questionamento se concentrou na identificação da habilidade linguística, um ponto de divergência entre diversos autores Zimmer, Finger e Scherer (2008), que as professoras consideravam essencial para a aquisição de uma língua estrangeira e na avaliação da importância relativa das quatro principais competências: fala, compreensão oral, leitura e escrita para o sucesso na comunicação Macnamara (1967).

A **Professora 1**, argumenta que a habilidade mais importante para a aquisição de uma língua estrangeira, no contexto dos imigrantes venezuelanos, é a fala. Ela ainda ressalta que isso se deve à necessidade de se integrarem rapidamente à nova comunidade através da comunicação oral. Sua resposta destaca a relevância da fala como um meio de estabelecer conexões sociais e funcionais no ambiente de acolhimento, assim sendo, na visão da professora, a fala é uma ferramenta essencial para a interação diária e a inserção na sociedade local Sousa (2005).

Por outro lado, a fala da **Professora 2** indica uma perspectiva bem diferente, enfatizando a complementaridade de todas as habilidades linguísticas, reconhecendo a individualidade dos alunos e como cada um aprende de maneira única e destacando que, embora, alguns possam ser melhores em determinadas habilidades, todos compartilham o desejo de adquirir proficiência na língua. A abordagem dessa professora distingue que a diversidade existente entre os alunos não necessariamente exige excelência em todas as habilidades Grosjean (1996).

Desta forma, ambas entrevistadas conseguem diferenciar a importância das quatro competências (fala, compreensão oral, leitura e escrita) para a aquisição de uma língua estrangeira. Entretanto, suas perspectivas diferem em relação à ênfase dada em cada habilidade. **Professora 1**, [...] *na situação dos imigrantes, eles precisam aprender a falar o português para conseguir se integrar.* **Professora 2**, [...] *alguns falam melhor que os outros, mas todos querem falar bem o português.* Assim, a **Professora 1** destaca a fala como crucial devido à sua relevância para a integração social e a comunicação funcional, enquanto a **Professora 2** adota uma abordagem mais inclusiva, considerando que as habilidades se complementam e que a ênfase pode variar conforme o aluno.

Conforme abordado por Souza (2005), o enfoque centrado na concepção sociointeracionista<sup>15</sup> do processo de ensino-aprendizagem lança luz sobre a essência do ato da comunicação oral como um pilar fundamental na estruturação da abordagem comunicativa. Esta perspectiva ressalta a importância de utilizar a comunicação verbal como um suporte teórico, ao reconhecer que a aquisição de uma língua está intrinsecamente ligada à sua aplicação em interações com outros indivíduos, nos variados contextos comunicativos que moldam o nosso dia a dia Lima, Sousa e Luquetti, (2014 p. 90). Desse modo, a interação verbal não apenas emerge como um veículo para a transmissão de informações, mas também se configura como fator preponderante por meio da qual o aprendizado linguístico se desdobra de maneira orgânica e efetiva.

A interação está intimamente relacionada com a abordagem comunicativa e o processo de ensinar e aprender línguas. Para contextualizar, destacamos a teoria sociocultural de Vygotsky (2007), para quem o desenvolvimento humano, cognitivo e a aprendizagem são profundamente influenciados pelo contexto social e cultural em que uma pessoa está inserida. As pesquisas deste autor têm implicações significativas para entender como as pessoas aprendem e adquirem novos idiomas a partir da interação, pois, para ele, a linguagem é uma ferramenta central para o desenvolvimento cognitivo e, por extensão, para a aprendizagem. Barbirato (2005, p.27) argumenta que a interação oportuniza que “aprendizes produzam, criem e se desenvolvam na língua-alvo como sujeitos ativos do processo”, em que a linguagem é vista como uma ferramenta central para o desenvolvimento e a aprendizagem, e o apoio estruturado e a orientação são considerados essenciais para ajudar os alunos a progredirem em suas habilidades linguísticas.

Neste capítulo, exploramos a entrevista com as professoras que ministraram o curso de português para imigrantes venezuelanos em Roraima, visando examinar como este é abordado no contexto da sala de aula. A análise revelou diversas facetas que demonstram a importância da perspectiva comunicativa no processo de ensino-aprendizagem, considerando as barreiras linguísticas e culturais, bem como os desafios enfrentados. Desta forma, foi possível perceber a complexidade existente na comunicação e na diversidade intercultural existente entre as professoras e os estudantes venezuelanos.

---

<sup>15</sup> A teoria sociointeracionista de Vygotsky (2007) destaca que “a aprendizagem ocorre na interação, e não como resultado dela, ou seja, a interação se constitui como o próprio processo de aprendizagem.” Desta forma, a linguagem desempenha um papel central na formação do pensamento e que a aprendizagem da linguagem ocorre por meio de interações sociais.

Durante a entrevista, as professoras mencionaram estratégias para promover a participação ativa dos alunos, como debates e atividades em grupo. Essas abordagens não apenas facilitam o aprendizado da língua, mas também permitem que os imigrantes compartilhem suas experiências e perspectivas, enriquecendo o ambiente educacional. Contudo, a análise das entrevistas revelou que apesar dos esforços das participantes em promover uma abordagem inclusiva, a situação socioeconômica dos imigrantes e a falta de recursos, como materiais para utilização de equipamentos de áudio, vídeo e acesso à internet, podem limitar a eficácia das estratégias de ensino.

Ensinar e aprender outro idioma por meio de uma abordagem comunicativa implica em conceber a língua como uma atividade social que se desenvolve através da transformação do conhecimento explícito (consciência mais clara, pode ser controlado) ou implícito (adquirido sem intenção consciente), resultando na aquisição do idioma estrangeiro em uma perspectiva que segundo Almeida Filho (2004) possibilita ao educador compartilhar seu conhecimento sobre o idioma, incluindo os estudantes no processo de aprendizagem. Deste modo, estes processos convergem para apoiar os aprendizes na aquisição de uma nova língua, tornando-se essencial para elencar as especificidades na dinâmica de ensino de PLE no contexto bilíngue fronteiriço aos migrantes em situação de refúgio na cidade de Boa Vista em Roraima.

### **4.3 Análise do material didático de apoio para o ensino**

Neste subcapítulo, realizaremos uma análise da apostila, “Língua Portuguesa para Estrangeiros: Curso Básico”, utilizada no ensino de PLE (Português como Língua Estrangeira) para venezuelanos em situação de refúgio na capital de Roraima. Os materiais didáticos são elementos essenciais e extremamente valiosos que desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, oferecendo aos professores e alunos uma variedade de recursos e informações, fornecendo exemplos autênticos, exercícios práticos e conteúdo contextualizado que contribuem para uma compreensão mais abrangente e eficaz do idioma-alvo Paiva (2009).

Estes materiais também podem ser adaptados e personalizados consoante as necessidades dos alunos. Dessa forma, eles se tornam ferramentas preciosas que auxiliam os professores no planejamento de aulas envolventes e enriquecedoras, permitindo o

desenvolvimento de habilidades linguísticas de forma sólida e progressiva, onde “[...] muitas vezes é o único material de acesso ao conhecimento tanto por parte de alunos quanto por parte de professores” Cristovão e Dias (2009, p.11) em muitas escolas e cursos pelo Brasil.

Assim sendo, esta avaliação, envolveu verificar a adequação ao contexto multilíngue, tendo em vista que “a produção de materiais especialmente preparados para situações específicas de aprendizagem tem sido indicada como a mais eficaz para se atenderem às necessidades psicológicas e sociais de diferentes” Celani (2008, p. 29) grupos, também sendo considerados a abordagem e os recursos utilizados pelo professor ao escolher os materiais e adaptá-los ao contexto.

A criação e/ou seleção de materiais didáticos, presentes no modelo OGEL, representam uma das quatro materialidades essenciais, planejamento, material didático, método e avaliação, e fazem parte dos processos de ensino e aprendizagem em salas de aula e em outros ambientes educativos pelos quais, um professor opera em sua profissão. Considerando que a seleção de um material adequado deve atender as necessidades e características específicas do ambiente de ensino-aprendizagem que favoreçam a aquisição da língua, incluindo a organização do conteúdo, a clareza das explicações, a progressão das atividades e a presença de exemplos relevantes, Almeida Filho (2013).

O material didático analisado foi uma apostila específica para o ensino de português como língua estrangeira (PLE) voltada para migrantes venezuelanos. Criada em 2018, essa apostila consiste em um conjunto de 34 páginas cuidadosamente elaboradas. No escopo da análise, foram selecionados textos iniciais e suas respectivas atividades, abrangendo as páginas de 2 a 11. A escolha por essas páginas foram feitas considerando o nível inicial de aprendizagem e o percurso didático no idioma. Ao trabalhar com essas páginas, observamos se os alunos terão a oportunidade de progredir comunicativamente de maneira gradual e consistente, construindo os alicerces necessários para avançar em seu aprendizado de forma eficaz.

Nessa etapa, é essencial fornecer aos alunos um material que os ajude a estabelecer uma base sólida no idioma, abordando conceitos e habilidades fundamentais. A apostila em questão não apresenta um sumário que delimite o conteúdo a ser encontrado e sua estrutura não se divide por temáticas específicas, tornando-se assim uma compilação abrangente de informações sem organização clara do que vamos encontrar em seu interior. Essas páginas oferecem aos alunos uma ampla gama de conteúdos, começando por uma seção introdutória que envolve apresentações pessoais, saudações e exercícios de ortografia, progressivamente avançando para abordar aspectos mais gramaticais.

O primeiro texto analisado tem em vista abordar temas básicos e fundamentais para o aprendizado do idioma português, visando oferecer aos migrantes um suporte na aprendizagem da língua, focando em uma forma de apresentação pessoal que abrange não apenas o nome, mas também informações relevantes, como nacionalidade, profissão e interesses pessoais, fornecendo diálogos simples e vocabulário essencial para os estudantes poderem se comunicar em um contexto inicial de aprendizagem.

Figura 7 - Texto quem sou eu

**APRESENTAÇÃO PESSOAL**  
 Meu nome é Joana França, tenho 38 anos e moro em Boa Vista, cidade linda de se ver. Trabalho no Hospital Geral de Roraima. Sou casada há vinte anos com João, temos três filhos: duas meninas e um menino. Amo ler e ir ao cinema, bem como passear com minha família na Praça das Águas, lugar lindo com fontes que dançam ao som de música.

Fonte: Página 2. Arquivo da autora.

O texto da apostila, denominado “Quem sou eu”, traz um modelo para ensinar aos estudantes como se apresentarem. A apresentação pessoal em uma aula de língua estrangeira é muito importante na criação de um ambiente acolhedor, pois, ao se apresentar aos alunos e permitir que eles se apresentem, o professor estabelece uma conexão pessoal na busca por saber “[...] quem são, o que fazem, o que sabem, o que vivem, o que querem, que desafios enfrentam” Freire e Betto (2000, p. 77), criando um ambiente que possivelmente ajudará os estudantes a se sentirem mais confortáveis e encorajados a participar ativamente das atividades da aula. O recorte, inclui informações sobre o nome, idade, origem, família, os gostos e os costumes. Essas informações auxiliam os alunos a entenderem que a língua estrangeira está ligada a um contexto cultural específico, ampliando a compreensão dos alunos sobre o tema e os preparando para interações interculturais futuras Kramersch (1998).

Nesse momento, “a atenção do aluno é dirigida ao texto propriamente dito, não apenas a estrutura nele contido; este é tratado como mero repositório de informações” Kleiman (2001, p. 56), onde o professor tem a oportunidade de ser um modelo vivo para a pronúncia e a entonação da língua estrangeira. Assim, “a capacidade do professor em interagir com o aluno na língua-alvo e dar condições a esse aluno de desenvolver sua própria competência linguística, utilizando a de seu professor como insumo” Alvarenga (1999, p. 202), possibilita que eles se espelhem na forma como o professor se expressa e tentem reproduzir o seu uso da língua.

Esse tipo de texto, oportuniza ao professor introduzir vocabulário relevante que seja útil para as interações diárias. Por exemplo, a apresentação permite incluir léxicos relacionados a profissões, passatempos, família etc., ajudando os discentes a expandirem seu vocabulário e aplicar o que estão aprendendo em situações reais. Tendo em vista que, ao se apresentarem em uma língua estrangeira, os alunos têm a oportunidade de “produzir e compreender textos adequados à produção de efeitos de sentido desejados em situações específicas e concretas de interação comunicativa” Travaglia (2009), praticando as habilidades de comunicação oral e escrita, etapas importantes no desenvolvimento da confiança na expressão de ideias pessoais e na interação com outras pessoas em um contexto imigratório.

A apresentação em uma língua estrangeira também é uma maneira eficaz de quebrar o gelo no início do curso e incentivar a interação entre o professor e os alunos, bem como entre os próprios estudantes. Almeida Filho (1999) destaca que é necessário que o filtro afetivo <sup>16</sup>do docente esteja positivamente voltado para a compreensão do ambiente, assim, o professor ao canalizar as suas ansiedades e emoções, projetando nos alunos somente, atitudes positivas no que se refere a aprendizagem da segunda língua, estaria favorecendo a interação em sala de aula. À medida que os alunos conhecem melhor o professor e reciprocamente, eles se sentirão mais à vontade em se comunicar na língua estrangeira e participar de atividades de grupo, criando um ambiente propício para o aprendizado, estabelecendo conexões culturais, modelando as habilidades linguísticas e promovendo a interação entre todos os migrantes envolvidos no processo de aprendizagem de PLE.

O texto apresentado no formato em que se encontra, seria somente uma mera reprodução para aquisição de vocabulário, importante, mas não favorece o desenvolvimento do pensamento crítico Freeman (2010) e a expressão de opiniões e conceitos, ideais para que a CC ocorra. Para que esse texto tenha um caráter mais comunicativo, o professor, neste caso, deve possuir autonomia e experiência para adaptar o componente Almeida (2012) a fim de que os objetivos possam ser alcançados. Neste caso, as professoras participantes demonstraram possuírem essa competência no 6º questionamento: qual abordagem você considera predominante no material didático utilizado no ensino de línguas? **Professora 1:** *Então, eu faço a adaptação das atividades para que não fiquem tão cansativas para os estudantes. [...]* **Professora 2:** *Eu faço o plano em casa já*

---

<sup>16</sup> De acordo com Paiva (2014, p. 180 apud Krashen, 1985), o filtro afetivo seria melhor entendido como um “bloqueio mental causado por fatores afetivos (alta ansiedade, autoestima e motivação baixas) que impede o input de atingir o dispositivo de aquisição de linguagem.” No livro aquisição de segunda língua, a autora traz mais aportes que aprofundam na hipótese do input e do output.

*adaptado. Eu gosto muito de incluir atividades de diálogo, discussões em grupo e práticas com conversação.*

Abaixo, apresentamos um modelo adaptado do texto para favorecer a aquisição do português em uma atividade comunicativa:

#### Quadro 9 - Modelo de atividade para o texto: Quem sou eu?

<p>1. Agora conheceremos a Joana. Ela vai nos mostrar onde vive, trabalha, o que gosta de fazer e outras informações bem interessantes para aprendermos a nos apresentar pessoalmente em algumas situações.</p> <p>2. Prestem bastante atenção ao vídeo da Joana.</p> <p><sup>17</sup></p>  <p>Meu nome é Joana França, tenho 38 anos e moro em Boa Vista, cidade linda de se ver. Trabalho no Hospital Geral de Roraima. Sou casada há vinte anos com João, temos três filhos: duas meninas e um menino. Amo ler e ir ao cinema, bem como passear com minha família na Praça das Águas, lugar lindo com fontes que dançam ao som de música.</p>	<p>3. Agora vocês irão se juntar em pares e criar um diálogo em que se apresentam um ao outro. Imaginem que estão se conhecendo em seu primeiro dia de aula.</p> <p>Modelo atividade comunicativa – contextualizada por situação</p> <p>Aluno 1: Oi, meu nome é Joana. Aluno 2: Prazer, meu nome é Luna. Aluno 1: ... Aluno 2: ...</p> <p>4. O professor deve incentivar os alunos a incluírem novas informações nos diálogos.</p> <p>5. Agora chamarei cada dupla para uma apresentação para a classe, mas sem o uso de papel. Vamos lá!</p>
--	---

Fonte: Página 2. Elaborado pela autora

Antes de elucidarmos esse modelo de atividade, se faz necessário distinguir tarefa de atividade. Segundo o Glossa (2021), atividade é entendida como uma unidade de ação no processo de ensino e aprendizado de línguas, visando praticar ou usar a língua-alvo em sala de aula ou em outros contextos. No ensino de línguas, as atividades visam ajudar os alunos a compreenderem o funcionamento da nova língua e a desenvolverem habilidades comunicativas nela. A tarefa<sup>18</sup>, por outro lado, engloba uma atividade de maior duração, frequentemente conduzida em duplas ou pequenos grupos, que inicia com a introdução de uma situação desafiadora a ser resolvida por meio de uma colaboração intensa entre os envolvidos usando a língua-alvo. Assim, “a tarefa é uma atividade que exige o uso da língua com o foco no significado para se chegar a um resultado” Barbirato e Carandina (2019, p. 146) e essa distinção é essencial para uma compreensão mais profunda do processo de ensino de línguas e para a adaptação realizada no conteúdo analisado do material didático.

<sup>17</sup> Todas as imagens utilizadas nos modelos de atividades pertencem ao arquivo público da internet.

<sup>18</sup> Para aprofundar mais no conceito de tarefa e atividade consulte os seguintes autores: Prhabu (1987), Long (1989), Almeida Filho (2000), Ellis (2003), Barbirato (2005), Richards (2006), entre outros.

Sendo assim, a contextualização desta atividade em relação ao texto apresentado na apostila, permite a participação ativa e a interação entre alunos e professor, fazendo com que os estudantes aprendam a usar a língua, sem precisar de um trabalho explícito de regras gramaticais “[...] onde a produção oral em LE na sala de aula não é uma ação natural, precisa ser desenvolvida” Leffa (2005) pelo professor na busca de uma participação e colaboração efetiva, fazendo com que se sintam capazes de produzir seus próprios diálogos e aplicá-los imediatamente ao sair do ambiente de ensino.

Em continuação, o texto da segunda análise abrange informações sobre cumprimentos, que poderia ser ensinado em conjunto com o texto anterior, incluindo expressões e frases utilizadas no cotidiano, como “bom dia?” e “até amanhã”. Apresentado em um diálogo de fácil compreensão para auxiliar os estudantes a praticarem a comunicação básica em situações do dia a dia, como cumprimentar alguém, habilidade importante para interação e integração social. O vocabulário essencial é ampliado para incluir palavras e expressões relacionadas a despedidas como “Até logo”, proporcionando aos estudantes as ferramentas necessárias para se comunicar em um nível básico, porém, eficaz.

Figura 8 - Saudações



Fonte: Página 2. Arquivo da autora.

Aprender cumprimentos, parte fundamental da interação social em qualquer cultura, em uma aula de língua estrangeira é de extrema importância para o aprendiz que estará apto para saudar as pessoas na língua aprendida Hall (2017). Portanto, o professor ao ensinar esse vocabulário, melhorará as habilidades de comunicação dos seus alunos. Um primeiro passo importante para construir relações significativas e duradouras com falantes nativos da língua que você está aprendendo.

Essa interação, “atividade entre sujeitos” Antunes (2003, p. 67), que ocorre por meio das saudações, possibilita criar conexões e estabelecer uma afinidade inicial com alguém, considerando que ao aprender a cumprimentar as pessoas na língua delas, o aprendente mostrará interesse e abertura para a comunicação, o que pode facilitar a interação e o

estabelecimento de inúmeros tipos de relações, tendo em vista que, “não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com o outro, dentro de um espaço social” (BRASIL, 1998, p.5) e em um contexto social específico, a linguagem não é um conceito isolado, descontextualizado ou autossuficiente, ela possui significado e relevância quando é utilizada na interação com outras pessoas.

Outro fator essencial ao aprender os cumprimentos é a possibilidade de se adaptar culturalmente, permitindo se familiarizar com os costumes sociais e culturais de um país. O imigrante, em sua maioria, considera isso particularmente importante, pois estariam demonstrando compreensão e respeito pela cultura e pelo povo que os acolhe e facilitando a comunicação. As saudações são muitas vezes a primeira interação que temos em um determinado contexto, por isso, saber cumprimentar alguém na língua dele pode ajudar a estabelecer uma atmosfera positiva e criar um ponto de partida para a comunicação e a participação social.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. (BRASIL, 1997, p.16)

O domínio da língua permite aos aprendizes venezuelanos compreenderem e interpretar as informações que recebem, tornando-os cidadãos mais informados e conscientes do lugar que ocupam. Desta forma, o professor pode aproveitar as situações que podem ser criadas a partir da aprendizagem destes léxicos para promover o uso da língua portuguesa, começando pelos inúmeros questionamentos que podem ser formulados e “servem de estímulo para a extração ou evocação de informações explícitas que seguem o texto” Kleiman (2001, p. 56), permitindo aos alunos irem além de simplesmente memorizar palavras e frases, propiciando que explorem as informações presentes e construam um entendimento mais profundo da língua e da cultura associada a ela, expressando e defendendo os seus pontos de vista. Como no texto anterior, a apostila não apresenta um exercício próprio que favoreça a interação em uma abordagem comunicativa. Há um exercício na página 8 do manual que será analisado posteriormente, mas que utiliza o verbo ser como base principal.

Assim, também adaptaremos este texto “saudações” em uma atividade em consonância com a AC.

Quadro 10 - Modelo de atividade para o texto saudações

<p>Texto da apostila: Saudações</p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>- Olá! Oi! E aí?</li> <li>- Tudo bem? Tudo bom? Como vai?</li> <li>(Muito) Prazer!</li> <li>- Bom dia! Boa Tarde! Boa Noite!</li> <li>- Até mais (tarde)! Até amanhã! Até logo! Bom fim de semana!</li> <li>- Tchau! Estou indo! Fui!</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O professor irá informar aos alunos que irão, no mesmo vídeo de apresentação da Joana, observar as saudações e cumprimentos na fala dela, demonstrando rapidamente quais são.</li> <li>2. Após assistir os vídeos, os alunos estarão prontos para usar o conhecimento adquirido no mesmo exercício do texto “quem sou eu”, que será apresentado em duplas.</li> <li>3. O professor se coloca à disposição dos estudantes para esclarecer as dúvidas que forem surgindo.</li> <li>4. Os alunos irão ouvir a música Sinal Fechado (Olá como vai?)<sup>19</sup> de Chico Buarque de Holanda, identificando as estruturas aprendidas.</li> <li>5. Por fim, todos cantam a música.</li> </ol>
---	--

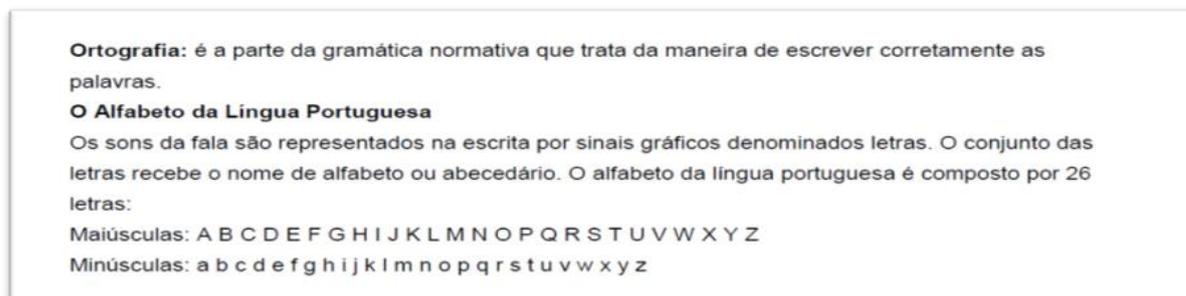
Fonte: Página 2. Elaborado pela autora.

Como podemos ver no modelo acima, o professor pode otimizar os dois textos em uma mesma tarefa, promovendo a rotinização necessária para que o aprendiz desenvolva a L-alvo, trazendo “amostras vivas de uso da linguagem em forma de discurso autêntico” Almeida Filho (2018) e contribuindo significativamente para o desenvolvimento eficaz das habilidades linguísticas do aprendente. Os autores, Massarotto e Barbirato (2009, p. 123) demonstram que “além da imprevisibilidade, as atividades em pares permitem uma renegociação de significado, especialmente quando há alunos com níveis de proficiência diferentes na sala de aula”, possibilitando um processo mais flexível de compreensão e aprendizado, adaptado às necessidades individuais dos alunos.

Na sequência, o manual segue com explicações ortográficas nas páginas 2 e 3, definindo ortografia e apresentando o alfabeto da língua portuguesa. A ortografia correta auxilia os alunos a transmitirem suas ideias de forma clara e compreensível, porém, erros ortográficos podem levar a mal-entendidos e dificultar a comunicação efetiva Larsen-Freeman (2011). Assim, é possível visualizar na imagem abaixo que o material traz informações sobre o alfabeto brasileiro como, sons, números de letras, maiúsculas e minúsculas, mas não apresenta comparações entre o alfabeto brasileiro e o espanhol, importante no conhecimento ortográfico e linguístico entre os dois idiomas e para o contexto de migração em questão.

<sup>19</sup> A música Sinal Fechado está disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=1pMXoeVh8\\_s&t=62s](https://www.youtube.com/watch?v=1pMXoeVh8_s&t=62s)

Figura 9 - Alfabeto



Fonte: Página 2 e 3. Arquivo da autora.

Geralmente é comum aprender o alfabeto do idioma estrangeiro em uma aula de segunda língua, pois, cada idioma possui seu próprio conjunto de letras e sons, e aprender essa estrutura é fundamental para a leitura, escrita e pronúncia corretas das palavras na língua aprendida. O professor, ao trabalhar o trecho acima, que poderia ser o primeiro da apostila, pode aproveitar para informar que o alfabeto em espanhol possui similaridades com o português, diferenciando somente pelas letras adicionais presentes no espanhol, ensinando como combiná-las para formar palavras e frases na língua-alvo, a forma de pronunciar cada letra e a diferenciação na pronúncia de certas letras, como o “v” e o “x”.

Essa similaridade pode ajudar, em um primeiro momento, na aprendizagem da língua portuguesa pelos migrantes venezuelanos falantes de espanhol. De acordo com Paiva (2014, p. 161), “recorrer a língua materna é, pois, um recurso comum nos estágios iniciais de ASL e muitas vezes a transferência é positiva”, porque facilitaria o reconhecimento visual das palavras escritas em espanhol e português, visto que a maioria das palavras compartilha a mesma grafia com raízes latinas comuns, o que significa que possuem significados semelhantes ou relacionados em ambos os idiomas, auxiliando na aquisição de vocabulário, mas também na pronúncia, tendo em vista que os aprendizes podem fazer associações com as palavras nos dois idiomas.

Porém, embora existam similaridades entre o espanhol e o português, também existem diferenças significativas, como a pronúncia, a gramática e o vocabulário específico que torna cada língua única. O aprendiz ao permanecer nesta etapa preambular de desenvolvimento da língua poderia criar um sistema independente cujas regras se diferem da língua materna e da língua estrangeira estudada Selinker (1972) ,utilizando “de um sistema linguístico que não é nem o de sua língua nativa, nem o da língua que está aprendendo” Paiva (2014, p.160).

Retomando a análise do exercício, ao conhecer o alfabeto, os alunos podem decodificar palavras e construir vocabulários mais facilmente, facilitando a compreensão da

estrutura da língua estrangeira. O professor, ao ensinar as letras e sua organização, permitirá aos alunos perceberem padrões fonéticos e gramaticais que auxiliam na compreensão das regras de pronúncia, ortografia e formação de palavras. A familiaridade com o alfabeto também é útil para o uso de dicionários e outras ferramentas de aprendizado, tendo em vista que os alunos podem a partir de aí procurar o significado das palavras, facilitando a busca por informações e ampliando seu conhecimento lexical Schmitt (2000), um passo inicial importante para a aprendizagem da língua estrangeira e para a construção de um sólido alicerce linguístico.

Deste modo, a ortografia desempenha um papel fundamental no ensino de línguas estrangeiras, por ser um elemento essencial para a comunicação tanto escrita quanto verbal. Estando intimamente ligada à gramática, aprender a ortografia das palavras em uma língua estrangeira auxilia os alunos a internalizarem as regras gramaticais e a usarem corretamente os tempos verbais, a concordância nominal, entre outros aspectos gramaticais. Porém, ao aprender a ortografia das palavras, os alunos também estão aprendendo o vocabulário que ajuda a memorizar as palavras e facilita o processo de expansão lexical. Os professores, ao ensinar estes conteúdos, devem, segundo Leffa (2016, p.275), verificar as seguintes características: “de saber o que significa conhecer uma palavra e de saber como evolui esse conhecimento”, etapas importantes para a compreensão da aquisição de léxicos em uma aula de idiomas e para a construção de sentidos.

Sabemos que o ensino de ortografia não está dissociado do conceito que caracteriza uma aula comunicativa de línguas. Mesmo que o foco principal de uma abordagem comunicativa seja o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral Almeida Filho (1993), a ortografia também é relevante, especialmente quando se trata de escrever e ler textos, facilitando, neste caso, a leitura, a compreensão de textos escritos e a produção escrita que faz parte da comunicação em uma língua, permitindo que a mensagem seja transmitida sem dificuldades na compreensão pelo leitor. Apresentamos uma forma de abordar este conteúdo mais que favoreça a aquisição e mais oportunidades no uso da língua:

Quadro 11 - Modelo de atividade para o texto Alfabeto, substantivo e adjetivo

<p>Alfabeto</p> <p>1. O professor começa explicando que o conteúdo será o alfabeto.</p> <p>2. Na sequência ele pergunta se eles sabem que o alfabeto em espanhol possui similaridades e diferenças com o português.</p>  <p>3. Ele explicará que irão começar um jogo que o objetivo é retirar uma carta na caixa dos alfabetos e dizer qual é a letra e a imagem que aparece. Para isso, a sala é dividida em dois grupos.</p> <p>Exemplo: Está é a letra T. Que animal é esse? É uma tartaruga.</p>	<p>3. Se o aluno não souber o nome ou disser em seu idioma, os outros do grupo podem ajudar.</p>  <p>4. Esse mesmo aluno deve se dirigir até a mesa onde os cards dos adjetivos estarão distribuídos e descobrir qual corresponde ao substantivo tartaruga. Ao achar deve dizer aos colegas.</p> <p>Exemplo: A tartaruga é lenta.</p> <p>5. O professor aproveita a explanação dos alunos para corrigir ou assentir com eles, incluindo informações novas, se necessário.</p> <p>6. Ao final, ele explica aos alunos que agora eles já podem nomear (substantivo) e atribuir características as coisas ou pessoas (adjetivos).</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora

A atividade apresentada, promove a interação e a prática comunicativa com exemplos autênticos da língua-alvo, como trabalhar em grupos para descrever imagens, discutir tópicos, criar diálogos ou fazer apresentações, utilizando o alfabeto, substantivos e adjetivos de maneira que propicie a ampliação do vocabulário, construindo frases corretas, desenvolvendo suas habilidades comunicativas e atribuindo significado às palavras em uma atmosfera de interesse, motivações adequadas e percepções de relevância Almeida Filho (2020).

Integrar o ensino da ortografia ao contexto comunicativo e aos tópicos relevantes para os alunos em uma abordagem comunicativa é uma excelente estratégia para tornar o aprendizado mais significativo, considerando que a competência linguística nem sempre implica em uma competência comunicativa Almeida Filho (2020), então, para que isso ocorra, os exercícios de ortografia podem ser incorporados significativamente e com foco no sentido e práticas sociais na língua-alvo como demonstrado no modelo. O professor, neste cenário, também pode planejar outras atividades que contextualizem as regras ortográficas, tais como a escrita de um diário de viagem, escrita de e-mails e depois promova debates nos quais os alunos relatem as suas experiências sobre e ao redigir o conteúdo escrito.

Em continuação, o material segue com o ensinamento de aspectos gramaticais ao definir substantivos e adjetivos para os aprendizes. Os substantivos são usados como sujeitos e objetos, enquanto os adjetivos modificam os substantivos, fornecendo informações adicionais sobre eles. Os substantivos são componentes essenciais da linguagem e

desempenham um papel central na comunicação e ao aprender adjetivos em uma língua estrangeira, os alunos adquirem as habilidades necessárias para expressar e entender melhor a descrição das características de pessoas, lugares, objetos e ideias.

Os substantivos compõem uma parte significativa do vocabulário em qualquer idioma, sendo usados para nomear sujeitos, lugares e objetos, ampliando o vocabulário e promovendo uma base sólida para expandir o conhecimento da língua estrangeira. Por serem a base para construir frases e expressar pensamentos básicos, sem esse conhecimento a comunicação se torna extremamente limitada. Por outro lado, os adjetivos, palavras que descrevem as características, permitem aos estudantes expressarem sentimentos, emoções e uma variedade maior de ideias e opiniões, alcançando uma melhor fluência na língua estrangeira aprendida, o português.

Figura 10 - Substantivo e adjetivo

**SUBSTANTIVO:** é a palavra que dá nome aos seres em geral, como:

- lugares: Alemanha, Porto Alegre...
- sentimentos: raiva, amor...
- estados: alegria, tristeza...
- qualidades: honestidade, sinceridade...
- ações: corrida, pescaria...

**ADJETIVO:** é a palavra que expressa uma qualidade ou característica do ser e se "encaixa" diretamente ao lado de um substantivo.

Ex. Marina é uma menina bonita.

Fonte: Página 3. Arquivo da autora.

No recorte podemos perceber que a explicação sobre substantivo, vem acompanhada da definição de lugares, sentimentos, estados, qualidades e ações. Todas essas características são importantes para o aluno aprender descrever o lugar de onde veio e reconhecer novos, dizer como está se sentindo, o que quer fazer, entre outros. A parte que explica a respeito dos adjetivos é bem sucinta, porém, traz oportunidades para o professor apresentar formas que permitam aos alunos expressarem e se comunicarem de maneira mais precisa e detalhada. O quadro 11 apresentado acima demonstrou uma forma de trabalhar os conteúdos de maneira unificada e comunicativamente.

O ensino de substantivos e adjetivos é relevante na abordagem comunicativa, essencial para aprender certos contrastes específicos das L1 e L2 Long (1996, p.414), mesmo que pareça mais focado na parte estrutural da língua, também desempenha um papel importante na competência comunicativa dos alunos, permitindo descrever pessoas, lugares e coisas, expressar preferências, fazer comparações e transmitir emoções. Essas habilidades são

cruciais para a comunicação efetiva em situações reais. Porém, é essencial que o ensino de substantivos e adjetivos seja feito de forma contextualizada, relacionando-os as situações e tópicos relevantes para os alunos, sendo importante fornecer exemplos significativos, que estejam relacionados aos interesses e necessidades dos alunos Richards (2006), dessa forma, eles conseguiriam atribuir significado às palavras e aplicá-las em situações comunicativas.

A gramática é contínua na apostila e segue agora com os pronomes pessoais e o verbo ser como podemos observar no recorte abaixo.

Figura 11- Pronomes e verbo ser

**PRONOMES PESSOAIS + VERBO SER**

**Pronomes:** é a palavra que se usa em lugar do nome, ou a ele se refere, ou ainda, que acompanha o nome qualificando-o de alguma forma.

**Exemplos:** A moça era mesmo bonita. Ela morava nos meus sonhos!

**Pronome pessoal:** São aqueles que substituem os substantivos (nomes), indicando diretamente as pessoas do discurso. Ex.

Fonte: Página 3. Arquivo da autora.

Os pronomes pessoais são usados para se referir a pessoas e objetos, permitindo que os falantes se comuniquem concisamente. Eles são essenciais para a construção de frases e a compreensão de quem está fazendo a ação, a quem a ação é direcionada, entre outros. O uso adequado dos pronomes pessoais é importante para alcançar fluência e naturalidade no idioma pretendido.

O ensino do “verbo ser”, particularmente, permite ao aluno avançar nos estudos, aprendendo novas formas de comunicação e interação. Neste ponto, o professor pode criar situações que englobem dizer as informações básicas sobre família, hobbies, interesses, profissão, trabalho e características físicas, sendo muitas as possibilidades de promover diálogos que serão utilizados em situações do cotidiano. O manual apresenta da seguinte maneira as possibilidades de uso do verbo ser para os alunos.

- Nome: Eu sou Maria. Meu nome é Maria.
  - Nacionalidade: Ele é brasileiro. Ele é do Brasil.
  - Profissão - Nós somos engenheiros.
  - Condições atuais, físicas ou psicológicas. Eles são casados. (Altos, felizes etc.)
  - Localização no tempo ou no espaço: A festa é hoje. A festa é aqui.
- Exemplo: Meu nome é Maria e sou brasileira. Sou casada há 3 anos. Meu marido é engenheiro e somos muito felizes. Meu marido é alto, magro e simpático. Ele é espanhol.
- Eu sou... japonês / japonesa - venezuelano / venezuelana - alemão / alemã - brasileiro / brasileira - coreano / coreana - francês / francesa.
- (Apostila de Língua Portuguesa para Estrangeiros: Curso Básico, 2018, p.4).

Essa proposta auxilia o professor de línguas estrangeiras, especialmente no ensino de expressões básicas e estruturas gramaticais simples, relacionadas à identificação pessoal, nacionalidade, profissões, condições atuais, físicas ou psicológicas e localização no tempo, ou espaço. No que diz respeito aos aprendizes migrantes “é mais difícil para o adulto identificar tópicos conversacionais a menos que ele conheça o vocabulário necessário para aquele tópico” Hatch (1978, p. 101 apud Paiva, 2014). Essa dificuldade pode ser superada com o apoio de uma abordagem de ensino, que visa a construção gradual do vocabulário e das habilidades linguísticas necessárias para a comunicação real e no cotidiano. No modelo apresentado a seguir, demonstramos como trabalhar o uso do verbo e os pronomes pessoais a partir de uma atividade pré-comunicativa que envolve o emprego de determinadas estruturas e vocabulário durante a execução, com o propósito de preparo para a comunicação Littlewood (1984) e Barbirato (1999).

#### Quadro 12 - Modelo de atividade para o texto pronomes e verbo ser

<p>1. Professor contextualiza a atividade: Hoje conheceremos a vida e obra de Ruth de Souza. Famosa por sua atuação como atriz e sendo uma das primeiras a se destacar no teatro, cinema e televisão, ela se tornou a primeira artista negra a ganhar destaque na cena dramaturgica do Brasil.</p> <p>2. Apresentar o vídeo – A história de Ruth de Souza<sup>20</sup>.</p> <p>3. Ao final do vídeo o professor pergunta se alguém a conhece e se todos compreenderam, fornecendo novas informações, se necessário.</p> <p>4. Em continuação, os questionamentos do professor prosseguem com o intuito de descobrir o que eles assimilaram.</p>	<p>Exemplo: De onde ela é? Possíveis respostas: Ela é do Brasil. Ela é do Rio de Janeiro. Qual a sua profissão? Ela é atriz.</p> <p>5. O professor então explica o significado de uma biografia e as possibilidades de uso do verbo ser e os pronomes pessoais. Apresentando sua própria biografia ou criando uma.</p> <p>6. Em seguida, os alunos são divididos em grupo e incentivados a criarem a sua biografia ou de um personagem para ser apresentada posteriormente.</p> <p>Exemplo: Meu nome é Ruth. Sou brasileira. Moro no Rio de Janeiro. Sou atriz...</p> 
---	---

Fonte: Adaptação da autora.

Então, a oferta de exemplos claros e práticos permite aos estudantes praticarem a construção de frases em diferentes contextos. O uso de vocabulário relacionado a informações pessoais básicas, ajuda a desenvolver habilidades de compreensão oral e escrita, assim como a capacidade de formular perguntas relevantes nessas áreas. Ao aprender a formular frases como “Meu nome é Maria” e “Ele é venezuelano”, os alunos poderão desenvolver suas

<sup>20</sup>A História de Ruth de Souza. Apresentada pelo locutor Almeida Junior, pode ser acessada no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=KFiYx8sxQug>

competências de comunicação, ao mesmo tempo, em que expandem seu vocabulário e desenvolvem conteúdos gramaticais em um contexto de comunicação nos quais seja possível estimular e cultivar o pensamento crítico sempre que a oportunidade surgir Almeida Filho (2018).

No material didático, especificamente na página 6, é proporcionado aos estudantes o primeiro exercício prático que surge logo após as introduções dos conteúdos gramaticais, enriquecimento vocabular e aspectos ortográficos. Essa abordagem pedagógica visa consolidar os conhecimentos teóricos apresentados anteriormente, oferecendo aos alunos a oportunidade de aplicar de imediato o que aprenderam, fortalecendo assim sua compreensão e habilidades na língua em estudo, o português para estrangeiros.

Figura 12 - Exercício 1 do material didático

1) Complete as palavras do quadro em ordem alfabética, observando a primeira letra de cada palavra.

<p>árvore – luxo – sofá – vaga – telhado- garagem – cozinha- quarto – banheiro – humildade – dever –  inexplicável – emocionante – mármore- união – web – xerife- Ygor- Kenedy – filtro – joaninha – omelete –  navio – pipoca – ruído - zelo</p>
---

Fonte: Página 3. Arquivo da autora.

Nesse exercício específico, que poderia estar abaixo do texto explicativo sobre o alfabeto na página 2, os alunos são solicitados a completar as palavras em ordem alfabética, observando a primeira letra de cada palavra. A ênfase recai principalmente na ordenação e prática, o que pode ser considerado uma habilidade gramatical. No entanto, é importante lembrar que a eficácia de um exercício depende do objetivo de ensino e do contexto em que ele é aplicado. Embora esse exercício em particular auxilie os alunos a praticarem o vocabulário, ele não foca diretamente a comunicação ou as habilidades de conversação na língua estrangeira.

Todavia, é importante ressaltar que a abordagem comunicativa no ensino de uma língua estrangeira vai além do simples aprendizado de vocabulário. Assim, apesar de os exercícios de vocabulário serem úteis e necessários para a aquisição de uma língua estrangeira, é fundamental combinar essas atividades com práticas mais abrangentes, que promovam a comunicação efetiva e o desenvolvimento das habilidades linguísticas: fala, audição, leitura e escrita Macnamara (1967) ou que desenvolvam algumas das competências esperadas neste processo Grosjean (1996). Os alunos terão a oportunidade de aplicar o

vocabulário aprendido em situações reais de comunicação, o que os auxiliará a se tornarem falantes mais fluentes e confiantes no idioma.

Quadro 13 - Modelo de atividade para o exercício 1 do material didático

<p>1. Contextualização da aula. O professor retoma o alfabeto para saber se os alunos lembram as letras, pedindo que eles as pronunciem, escrevendo no quadro a letra ouvida.</p> <p>2. O professor apresenta fotografias com imagens, tais como: árvore - sofá - cozinha - quarto - banheiro - xerife - ovo - navio – museu - pipoca - livro - bola - escova – supermercado - fogueira, entre outras.</p> <p>3. Ele explica aos estudantes que deverão relacionar a imagem com a letra escrita no quadro. Divide os alunos em grupos e pede para irem até a frente na sala e pegar as fotos já divididas para cada grupo.</p> <p>4. Os grupos em posse das imagens deverão identificar o que estão vendo e a finalidade.</p>	<div data-bbox="831 517 986 725" data-label="Image"> </div> <p>Exemplo: Esta é uma bola. Usamos para jogar futebol.</p> <p>5. Se o estudante não acertar a palavra, então a fotografia é virada para a turma para outros alunos responderem e auxiliarem o colega.</p> <p>6. O estudante cola no quadro a fotografia correspondente a letra inicial da palavra identificada.</p> <p>7. Ao final, o professor continua a apresentar as imagens coladas no quadro, incentivando os alunos a descreverem novas atividades relacionadas a cada objeto.</p>
---	--

Fonte: Adaptado pela autora

O exercício, que era predominantemente gramatical, evolui com as adaptações necessárias para uma atividade pré - comunicativa que, na maioria, requer a aplicação de estruturas específicas e vocabulários durante sua realização, preparando para a comunicação efetiva na L-alvo. Esse modelo promove condições para a comunicação, como a confiança e a fluência ao longo do tempo, criando uma “atmosfera de interesse” Almeida Filho (2018) e significados essenciais para motivar os alunos a aprenderem e se comunicarem de maneira eficaz. Essa motivação pode ser alcançada, desenvolvendo “um ambiente descontraído, no qual os alunos terão prazer em participar e arriscar-se na comunicação na LE” Leffa (2005). Então, para garantir que todos os alunos participem, o professor deve incentivar a colaboração em grupo, onde os alunos discutem as imagens e criam frases em conjunto.

O segundo e o terceiro exercício também seguem uma linha gramatical, trabalhando para a aprendizagem consciente do sistema da língua-alvo Almeida Filho (2020), no ensino do português como língua estrangeira, ao pedir que os aprendizes formem palavras e coloquem os ingredientes de uma receita de bolo em ordem alfabética. Essas tarefas destacam aspectos formais da língua, mesmo que a ação de organizar os ingredientes tenham uma aplicação prática, o fato de ser realizado em um manual coloca a ênfase na estruturação gramatical e na aplicação de regras de ordenação, ou seja, na precisão linguística. Portanto,

ainda que sejam exercícios úteis para aprendizagem de conteúdo gramatical, pode não ser tão efetivo para o desenvolvimento comunicativo da língua.

Na página 7 do material, são apresentados dois exercícios, o exercício 4 e o exercício 5, que serão analisados em conjunto por um motivo específico. O exercício 4 consiste em completar as frases utilizando as palavras disponíveis no quadro. Por exemplo, a primeira frase a ser completada é: “Felipe caiu da árvore e quebrou o \_\_\_\_\_.” O quadro de palavras fornecido para o exercício 4 contém as seguintes opções de respostas: braço, Brasil, fraco, cobra, drogas, cravo.

O exercício 5, por sua vez, solicita que sejam expressas opiniões em português sobre diferentes temas. A primeira pergunta é: “O que você pensa sobre pessoas mal-humoradas?”. A segunda pergunta do exercício 5, solicita uma opinião sobre Boa Vista. Já a terceira pergunta questiona sobre as pessoas que moram nesta cidade, buscando um ponto de vista dos imigrantes sobre seus habitantes.

Figura 13 - Exercício 4 e 5 do material didático

4). Complete as frases com as palavras do quadro:

braço – Brasil – fraco – cobra – drogas – cravo

a) Felipe caiu da árvore e quebrou o \_\_\_\_\_.

b) O \_\_\_\_\_ é um país muito grande.

c) A \_\_\_\_\_ é um bicho muito grande.

d) Usar \_\_\_\_\_ faz mal à saúde.

e) O \_\_\_\_\_ é um tipo de flor.

f) João está comendo pouco e está \_\_\_\_\_.

5). Escreva em português o que você pensa sobre:

a) Pessoas mal-humoradas:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) O município de Boa Vista:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) As pessoas que moram em Boa Vista:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fonte: Página 3. Arquivo da autora

A atividade 4 do manual, continua tendo um caráter mais gramatical do que comunicativo no ensino de línguas, por envolver o preenchimento de espaços com as palavras disponibilizadas. No entanto, mesmo que essa atividade seja gramatical, é possível promover a aquisição comunicativa do idioma. Neste caso, a experiência do professor é fundamental, “em especial aquele/aquela menos experiente, pode se sentir inseguro (a) ao planejar uma aula, diante de tantos elementos e aspectos a serem considerados nesse processo” Rozenfeld e Viana (2006, p. 10), para que ao completarem as frases com as palavras, os alunos sejam

desafiados a aplicar seus conhecimentos gramaticais e lexicais, desenvolvendo a compreensão do vocabulário e a capacidade de formar sentenças coerentes. Em um modelo mais comunicativo, o professor pode utilizar as mesmas frases e palavras em uma troca de informações em sala de aula:

Quadro 14 - Modelo de atividade para o exercício 4

<p>No exercício 4 o professor ao invés de pedir que os estudantes completem as frases com as palavras do quadro ele pode contextualizar de outra forma.</p> <p>1. O professor explica aos alunos que ele vai ler uma frase e os alunos devem dizer a palavra que completa sem olhar na apostila.</p> <p>Exemplo: A Venezuela faz fronteira com..... Possíveis respostas: Brasil, Colômbia e Guiana. Vocês conhecem a Colômbia ou a Guiana? Tem vontade de conhecer outras partes do Brasil?</p> <p>2. O professor continua lendo as outras frases, aguardando que os alunos respondam.</p> <p>a) Felipe caiu da árvore e quebrou o..... braço, perna... Propostas: Vocês já quebraram o braço ou a perna? Como?</p>	<p>b) O ..... (Brasil, Venezuela, Argentina...) é um país muito grande. Propostas: Qual o tamanho do Brasil? E da Venezuela?</p> <p>c) A ..... (onça, girafa, baleia...) é um bicho muito grande. Propostas: Vocês já foram ao zoológico? Viram estes animais? O que acharam?</p> <p>d) Usar ..... (drogas, cigarro, bebidas) faz mal à saúde. Proposta: O que você pensa a respeito disso?</p> <p>3. Na sequência ele continua criando frases e explicando o significado de palavras desconhecidas para os alunos.</p>
---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Com as modificações no exercício inicial, o docente adota uma abordagem mais interativa e comunicativa que envolve os alunos e promove uma compreensão mais profunda, ao invés de simplesmente pedir que os estudantes completem as frases com palavras do quadro, a partir de uma dinâmica que fomenta a participação ativa e a contextualização da aprendizagem. O docente também tem a oportunidade de não apenas expandir vocabulário, mas também auxiliar os alunos a compreenderem como as palavras são usadas em diferentes contextos, estimulando a participação ativa dos alunos e fomentando discussões interessantes em sala de aula, onde a prática desse exercício estaria contribuindo para a familiarização com a língua estrangeira e o fortalecimento das habilidades linguísticas necessárias para a aquisição e a comunicação.

A aquisição da proficiência em uma segunda língua (L2) “é um processo que envolve a transferência contínua de atividades conscientes para o nível dos automatismos através de prática e exercício constante” Leffa (2008, p. 153). Esse processo de automação é fundamental, pois, à medida que as habilidades linguísticas são praticadas e exercitadas, a

fluência na L2 é gradualmente alcançada, assim sendo, o exercício desempenha um papel crucial nesse processo, por contribuir para o desenvolvimento dos automatismos necessários para realizar as operações linguísticas com facilidade e naturalidade. Além disso, a prática constante também permite a consolidação do conhecimento e a melhoria da proficiência na L2, à medida que os automatismos são solidificados, o estudante se torna mais fluido e confiante ao se expressar na língua aprendida.

No que diz respeito a atividade 5 da apostila, em que os alunos devem escrever em língua portuguesa o que pensam sobre o curso, as pessoas e a cidade de Boa Vista, considero que pode ser especialmente útil para os estudantes venezuelanos que estão aprendendo português, pois, lhes oferece a oportunidade de expandir seu vocabulário, compreender o contexto das frases e desenvolver habilidades de expressão no novo idioma, se familiarizando com termos e expressões específicas da língua portuguesa, neste caso, “o exercício é normalmente um processo de mediação para se chegar a um determinado objetivo” Leffa (2008, p. 154) que contribuem para uma melhor adaptação e integração cultural do aprendiz migrante na comunidade de Boa Vista.

Esse exercício pode ser considerado mais gramatical no ensino de línguas, no entanto, ele também possui um aspecto comunicativo, pois, os alunos praticam a construção de frases e a expressão escrita ou oral do idioma. O papel do professor de idiomas em um exercício como esse é fundamental para orientar e facilitar o aprendizado, despertando “o interesse do aprendiz em executar a tarefa; reduzindo a complexidade ou tamanho da tarefa e auxiliando em etapas que estão acima do nível do aprendiz” Paiva (2014, p. 132). Neste momento, o professor pode pedir que os aprendizes de maneira contextualizada informem os seguintes dados em uma discussão em sala de aula. Por exemplo: mostrar a história do município de Boa Vista, número de habitantes, ano de fundação... e perguntar se eles acham as pessoas mal-humoradas na capital, se as pessoas são cordiais com os migrantes, entre outros questionamentos que cabem neste assunto.

Desta forma, incentivaria os alunos a se comunicarem entre si, seja por meio de discussões em sala de aula ou atividades de grupo, estimulando a prática da língua estrangeira e a compreensão intercultural, explorando temas relevantes e sensíveis e incentivando a reflexão e a discussão crítica. O professor assume o papel de mediador, dando feedbacks Schmidt (1994) construtivos que auxiliem os estudantes a melhorarem sua comunicação ao criar variações no exercício para atender às diferentes habilidades linguísticas dos alunos. A

análise do exercício 8 a seguir, nas páginas 8 e 9 demonstra a aplicação do verbo “ser” em diferentes contextos.

Figura 14 - Exercício 8 do material didático

8). Complete com o verbo SER:

Primeiro dia de aula no IFRR

Rita: Oi, eu \_\_\_\_\_ a Rita.

Marcos: Oi, meu nome \_\_\_\_\_ Marcos.

Rita: Prazer.... Você \_\_\_\_\_ novo aqui, né?

Marcos: \_\_\_\_\_ verdade. Esse \_\_\_\_\_ o meu primeiro semestre.

Rita: De que curso você \_\_\_\_\_ ?

Marcos: Língua Portuguesa. E você?

Rita: Eu \_\_\_\_\_ de Matemática. Segundo Período.

Marcos: você \_\_\_\_\_ daqui da cidade?

Rita: Não \_\_\_\_\_ de Manaus. Não conheço nada ainda.

Marcos: Você \_\_\_\_\_ de longe.... Eu posso sair com você, uma hora dessas, para mostrar a cidade.

Rita: legal!

Marcos: Eu moro no bairro da Liberdade. Aqui perto do IFRR.

Rita: Meu apartamento fica na Avenida Venezuela, do lado de um supermercado. \_\_\_\_\_ perto de sua casa?

Marcos \_\_\_\_\_ . Sim. A gente pode combinar!

Fonte: Página 8 e 9. Arquivo da autora.

O professor nesse exercício deve favorecer o entendimento e aplicação, fornecendo explicações sobre o uso adequado, auxiliando na compreensão de como o verbo “ser” pode ser empregado, encorajando os discentes a fazerem perguntas e darem as suas respostas, utilizando-as para se apresentarem, perguntarem sobre os outros e compartilharem informações pessoais, aspectos importantes neste “processo de se tornar membro de uma comunidade de usuários desse idioma, de participar dessa comunidade” Paiva (2014, p.138) que não se resume apenas em adquirir habilidades linguísticas, mas a participação e integração social e cultural deste indivíduo. Esse verbo foi explicado na página 3 da apostila, e trouxemos um modelo de exercício, quadro 12, com o uso de biografia, mas ele pode ser trabalhado em diálogos e apresentações em grupo ou individualizadas.

Neste sentido, o exercício tem um aspecto gramatical, por outro lado, com estas pequenas mudanças se tornaria mais comunicativo ao utilizar o modelo fornecido nesta atividade na construção de diálogos para praticarem a comunicação em situações reais, fornecendo orientações sobre pronúncia, entonação e fluência, oferecendo alternativas mais adequadas, guiando os alunos na compreensão da gramática e na aplicação desempenhada de

papéis fixos, e, ao mesmo tempo, promovendo práticas sociais na língua-alvo Almeida Filho (2020) que incentivem os alunos a se comunicarem e compartilhem informações que usam o verbo “ser” em situações cotidianas.

A próxima atividade observada, página nove (9), constitui na primeira imagem encontrada na apostila, sendo utilizada para ensinar profissões em conjunto com o verbo “ser”. O uso de imagens proporciona uma abordagem mais dinâmica e envolvente, permitindo que os estudantes ampliem sua compreensão através da análise visual, bem como a interpretação pessoal das informações transmitidas. Essa prática encoraja a expressão criativa dos alunos, incentivando-os a explorar diferentes perspectivas e a construir significados de forma mais autônoma, facilitando lembrar as palavras e sua correta utilização no contexto adequado Ferraz (2014).

Figura 15 - Exercício 10 do material didático



Fonte: Página 9. Arquivo da autora

As atividades que envolvem profissões, como demonstrada acima, desempenha um papel importante no ensino de uma língua estrangeira, ao proporcionar aos alunos a oportunidade de praticar e aplicar o vocabulário e as expressões idiomáticas relacionadas a diferentes áreas profissionais. Explorando o universo das profissões, os estudantes têm a chance de desenvolver habilidades comunicativas específicas, como a capacidade de descrever suas ocupações, “qual é a sua profissão?”, falar sobre suas responsabilidades e interagir em situações profissionais.

Quanto à natureza da atividade, ela pode ter um enfoque mais gramatical, foco na forma, ou comunicativo, foco no sentido Almeida Filho (2020), dependendo dos objetivos do professor e do contexto de ensino, neste caso, o ensino de português para imigrantes. Uma atividade mais gramatical relacionada às profissões se concentra, na prática de estruturas

linguísticas, como a conjugação verbal ou o uso de adjetivos qualificativos. Por outro lado, uma atividade mais comunicativa priorizaria o uso real da língua em situações autênticas, promovendo a expressão oral, a compreensão auditiva e a interação entre os alunos, consoante ao contexto de aprendizagem que se destinam a fazer compreender o funcionamento da nova língua ou experienciar o uso efetivo dela visando com isso o desenvolvimento de uma competência comunicativa na língua-alvo Almeida Filho (2021).

O professor pode tornar a atividade acima mais comunicativa, incluindo elementos de interação e discussão entre os aprendizes, em vez de simplesmente pedir que preencham os espaços em branco. Conjuntamente, pode incentivá-los a compartilhar informações sobre suas próprias profissões, explicarem por que escolheram essa área e discutir as características e desafios de cada profissão. Também pode ser interessante incluir atividades que representem situações profissionais e práticas de diálogos relevantes, como uma consulta médica, uma entrevista de emprego ou outra que os estudantes decidam representar. Dessa forma, a atividade ficaria assim:

Quadro 15 - Modelo de atividade para o exercício 10

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O professor inicia a aula dizendo que o tema será profissão. Perguntando aos alunos o que lhes vem à mente sobre esta palavra.</li> <li>2. Ele presta atenção nas respostas, confirmando se as definições estão corretas ou não.</li> <li>3. Em seguida, explica que serão apresentados alguns slides com algumas profissões.</li> <li>4. Os alunos deverão dizer: Qual é a profissão? E o que esse profissional faz?</li> </ol>	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: flex-start;"> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;">  <div style="margin-left: 10px;"> <p>Exemplo: Ela é uma enfermeira. Ela cuida dos pacientes.</p> </div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;">  <div style="margin-left: 10px;"> <p>Ele é um piloto. Ele pilota aviões.</p> </div> </div> <div> <p>5. No fim dos slides o professor pergunta aos alunos sobre a sua profissão e se eles a estão exercendo no Brasil. Se sim, ele pergunta como estão indo. Se não, ele pergunta em qual atividade estão trabalhando agora.</p> </div> </div>
--	--

Fonte: Adaptação da autora.

Dessa forma, o docente ao adicionar cuidadosamente elementos comunicativos durante a atividade, proporcionará aos estudantes uma oportunidade de desenvolver não apenas suas habilidades linguísticas, mas também sua capacidade de se expressar de maneira mais autêntica e interagir de forma significativa com os colegas, criando um ambiente de aprendizado mais dinâmico, onde cada participante se sentirá mais motivado a se envolver ativamente no processo de aquisição do idioma.

O exercício doze (12), página 10, é o primeiro descrito como “Para falar” desde o início da análise deste material didático. Essa atividade envolve perguntas sobre a família e

com quem você mora, pedindo que seja verbalizado as diferentes situações questionadas, possuindo um potencial de auxiliar no desenvolvimento de habilidades comunicativas e gramaticais ao mesmo tempo, em que as enunciações são empregadas. Seguindo a visão de Travaglia (2009), a utilização dos enunciados da língua em situações reais de comunicação assume um papel fundamental na criação de frases que não apenas se enquadram no contexto linguístico, mas também se tornam adequadas e pertinentes àquilo que se planeja expressar em cada circunstância e contexto específico.

Figura 16 - Exercício 12 do material didático



Fonte: Página 10. Arquivo da autora.

Em primeiro lugar, perguntas desse tipo proporcionam uma oportunidade para os alunos praticarem a comunicação oral. Ao responderem sobre irmãos, tios, primos e outros membros da família, eles são incentivados a formular respostas coerentes e articuladas, permitindo que eles pratiquem e se aproximem de uma pronúncia cada vez mais satisfatória, adquiram vocabulário relacionado à família e desenvolvam sua fluência na língua estrangeira. O objetivo desse modelo de exercício, é auxiliar o estudante a aprimorar gradualmente sua habilidade em selecionar e combinar apropriadamente um número gradativo de recursos linguísticos. Essa habilidade é crucial para expressar com clareza o que deseja comunicar e alcançar o efeito desejado por meio de questionamentos, adaptando o ato verbal às diferentes situações de comunicação, Travaglia (2009).

Essas atividades também promovem a interação entre o professor e os alunos enquanto, ao compartilharem informações pessoais sobre suas famílias, eles estabelecem um ambiente colaborativo e acolhedor na sala de aula, podendo aumentar a motivação para se envolverem ativamente nas tarefas, uma vez que estão conectando suas experiências pessoais à aprendizagem da língua estrangeira. É a partir dessa interação dinâmica entre a língua e o contexto que se torna possível criar mensagens que sejam linguisticamente corretas, mas também genuinamente relevantes e apropriadas ao propósito comunicativo de ensino e aprendizagem em cada circunstância Koch (2013).

Em segundo lugar, quando se solicita que respondam sobre a família, o objetivo principal dessa atividade é promover a comunicação e a expressão oral, incentivando a formulação de respostas completas e relevantes ao “construir diálogos com os alunos em sala de aula, mesmo que baseados na realidade cotidiana deles, o professor está, de certa maneira, modificando as conversas que ocorrem entre falantes nativos” Leffa (2005), preparando os alunos para interações do mundo real.

Desta forma, essa atividade tem um foco comunicativo mais amplo e explícito no que diz respeito as outras atividades analisadas, dado que os alunos podem ser encorajados a se envolverem em interações significativas e a aplicar a língua estrangeira em um contexto imediato onde determinada situação comunicativa pode gerar outras situações comunicativas que se entrelaçam com a situação original ou ocorrem em paralelo a ela, adicionando camadas de interação que enriquecem o contexto comunicativo Cavalcante (2014) em sala de aula.

A próxima atividade vem acompanhada de um exemplo em texto sobre o uso do verbo “estar”. Este verbo, como anteriormente mencionado no uso do verbo “ser”, também é importante na aprendizagem de um idioma estrangeiro por permitir expressar informações cruciais relacionadas a localização no tempo e no espaço, por exemplo, “Francisco está no Brasil há 2 meses e está em São Paulo há 1 mês”, a sentimentos e sensações transitórios, “ele está feliz” e “ele está nervoso”, e no caso das expressões de sensações físicas o verbo “estar” é utilizado em conjunto com algumas palavras-chave, como “com fome”, “com sede” ou “com frio”, permite ao estudante expressar suas necessidades e condições físicas de forma clara e precisa, facilitando a interação em situações do dia a dia.

É importante ressaltar que o verbo “estar” também é utilizado para expressar uma série de sentimentos e estados emocionais, como “contente”, “alegre”, “cansado”, “chateado” e muitos outros. Assim sendo, o uso desses adjetivos com o verbo possibilita ao aprendiz comunicar suas emoções de forma mais rica e precisa. Além disso, o uso do verbo “estar” em combinação com preposições de lugar, como “em” ou “na”, é fundamental para descrever a localização em ambientes específicos, como sala de aula, casa, supermercado, órgãos governamentais, hospitais, entre outros importantes para pessoas em situação de refúgio.

Figura 17 - Exercício 14 do material didático

Francisco está no Brasil há 2 meses e está em São Paulo há 1 mês. Ele está feliz porque tem muito amigos brasileiros. Todos admiram Francisco porque ele está sempre na moda. Ele está sempre elegante. Ele é uma pessoa calma e divertida, mas hoje ele está nervoso porque tem uma reunião com o dono de uma loja que está interessado em lhe oferecer um emprego.

**Usa-se ESTAR para indicar:**  
 Localização no espaço - Nós estamos na faculdade.  
 Sentimento transitório - Nós estamos felizes  
 Sensação transitória - Nós estamos com fome.

**Atenção:**  
**Estar com** - frio; calor; fome; sede; raiva; medo; dor de cabeça; enjoo; o braço quebrado.  
**Estar** - Contente; Feliz; Alegre; Cansado; Chateado; Entediado; Animado; Preocupado; Nervoso.  
**Estar em (na – no)** - Sala de aula; Casa; Supermercado; Juiz de Fora; Brasil; Minas Gerais; Cinema; Salão de beleza.

**14) Para treinar**  
 Complete o texto com os verbos **SER** e **ESTAR**:



\_\_\_\_\_ duas horas da tarde. Lúcia e sua colega Tânia \_\_\_\_\_ na piscina: \_\_\_\_\_ verão e \_\_\_\_\_ muito quente. Elas \_\_\_\_\_ apaixonadas por natação. Lúcia \_\_\_\_\_ muito ágil, apesar de ter apenas dez anos. Tânia \_\_\_\_\_ mais medrosa. Elas \_\_\_\_\_ com fome. Seus pais e os irmãos \_\_\_\_\_ no estádio de futebol. \_\_\_\_\_ dia de jogo de futebol. Sua mãe \_\_\_\_\_ preparando o almoço. Lúcia \_\_\_\_\_ feliz hoje porque \_\_\_\_\_ seu aniversário.

Fonte: Página 11. Arquivo da autora.

No que se refere a atividade apresentada, exercício 14, página onze (11), podemos dizer que se trata de um exercício de prática do código linguístico, pois, as atividades que têm como base a prática de conceitos gramaticais, da forma, do código, de estruturas, vocabulário e outros aspectos relacionados, com ênfase na gramática dos verbos “ser” e “estar” e de preenchimento de lacunas. Um exercício que permite aos alunos praticarem o uso dos referidos verbos em diferentes contextos. A distinção entre os verbos “ser” e “estar” é uma das dificuldades encontradas por estudantes falantes de inglês e aprendizes de português como língua estrangeira, pois, ambos os verbos podem ser traduzidos como “to be” em inglês, no entanto, eles possuem usos distintos e expressam diferentes estados ou características. Isso não ocorre com falantes de espanhol e aprendentes do nosso idioma por estes verbos, “ser y estar”, terem o uso similar na língua espanhola e portuguesa.

De natureza igual, o verbo “ser” é usado para expressar identidade, nacionalidade, características permanentes, profissão, entre outros, enquanto o verbo “estar” é utilizado para indicar estado temporário, localização, condição física ou emocional. No exercício em destaque, os alunos precisam escolher corretamente entre “ser” e “estar” para preencher as lacunas e construir frases coerentes. Por exemplo, na primeira frase, o correto seria “São duas horas da tarde”, pois “ser” é usado para expressar a hora. Já na segunda frase, seria “estão na piscina”, pois “estar” é utilizado para indicar localização.

Quando o professor realiza esse tipo de exercício, os alunos têm a oportunidade de praticar e internalizar as regras de uso dos verbos “ser” e “estar” desenvolvendo a habilidade de compreensão contextual ao precisarem analisar o sentido das frases e escolher o verbo adequado segundo o contexto apresentado. Esse modelo de atividade contribui para a melhoria dos recursos linguísticos e da habilidade de comunicação dos estudantes, ao aprenderem a utilizar os verbos, evitando assim erros comuns que podem afetar a compreensão e a clareza da sua expressão oral e escrita, mas não contribuem para o uso efetivo da língua quando saem da sala de aula. Desta forma, algumas adaptações podem ser feitas para tornar essa atividade pelo menos um pouco mais comunicativa:

#### Quadro 16 - Modelo de atividade para o exercício 14

<p>1. O professor pode pedir aos alunos que leiam o texto da apostila.</p> <p>Texto 1: Francisco <b>está no Brasil</b> há 2 meses e <b>está em São Paulo</b> há 1 mês. Ele <b>está feliz</b> porque tem muito amigos brasileiros. Todos admiram Francisco porque ele <b>está</b> sempre <b>na moda</b>. Ele <b>está</b> sempre <b>elegante</b>. Ele é uma pessoa calma e divertida, mas hoje ele <b>está nervoso</b> porque tem uma reunião com o dono de uma loja que <b>está interessado</b> em lhe oferecer um emprego.</p> <p>2. Após a leitura o professor contextualiza, a partir de cards em um slide, as sensações em que se utiliza o verbo (sem explicitar que se trata desta estrutura), mostrando a Joana com frio, sede, contente, e os lugares que ela pode estar, sala de aula, em casa, ... E o Francisco feliz, elegante, calmo e nervoso, no Brasil.</p> <p>3. Os alunos devem dizer qual o sentimento/sensação apresentada ou lugar em que Joana e Francisco se encontram.</p>	<div data-bbox="831 869 959 972">  </div> <p>Exemplo: A Joana está com frio. Possíveis perguntas: Aqui está frio? Como está o tempo hoje?</p> <div data-bbox="831 987 959 1090">  </div> <p>Exemplo: Francisco está preocupado. Possíveis perguntas: Por quê?</p> <div data-bbox="831 1106 959 1209">  </div> <p>Exemplo: É um supermercado. Quem está no supermercado? O que vocês acham que ele/ela está comprando?</p> <div data-bbox="831 1247 959 1350">  </div> <p>Exemplo: É o Francisco em uma loja de roupas. Possíveis perguntas: O que ele está fazendo lá?</p> <p>4. O professor explica conforme as indagações forem surgindo. Após as atividades os alunos são estimulados a expressarem como estão se sentindo naquele momento.</p> <p>5. Após esta atividade o professor pode pedir aos alunos para dizerem como acham que a história de Francisco acaba. Juntando em pequenos grupos para realizarem em conjunto, apresentando depois o desfecho da história na visão deles.</p>
---	--

Fonte: Adaptação da autora

Esse modelo de exercício, “não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelos suficientes para organizar as experiências de aprender outra língua” Almeida Filho (1998, p. 47), mas estimula a capacidade dos aprendizes “de aplicar este conhecimento na negociação do significado” Barbirato (1999, p. 48), estimulando a imaginação e a criatividade, incentivando-os a pensar mais adiante do texto fornecido ao criarem suas

próprias versões da história de Francisco, promovendo assim, a interação entre os alunos e sua capacidade de expressar ideias em grupo, situações esperadas no ensino comunicativo.

Dessa forma, em vez de se concentrar apenas nas regras gramaticais, “a atividade propõe o uso comunicativo da língua-alvo, pois, o foco está no sentido” Barbirato (2019), mesmo havendo uma estrutura gramatical determinada pelo manual a mesma não é explicitada, encorajando-os a aplicar o que foi aprendido em situações do mundo real ao conseguirem expressar o que estão sentindo e o lugar que se encontram ou para aonde vão, indo além da simples memorização de regras, eles precisam entender o contexto e a mensagem que os cards estão transmitindo para designar a expressão correta, tendo benefícios significativos para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e de comunicação.

É de suma importância enfatizar que esta análise se fundamenta nas páginas 2 a 11 do material didático em questão, onde se constatou a ausência de atividades que estabeleçam uma conexão clara entre o contexto de imigração e o brasileiro. Da mesma forma, somente um dos exercícios analisados pode ser considerado comunicativo. Não foi possível identificar também uma interligação entre os dois idiomas nos exercícios presentes na apostila. É importante notar que essas atividades analisadas têm um foco mais voltado para aspectos gramaticais do que para a comunicação efetiva. A adaptação das atividades teve o intuito de aproximá-las mais do contexto comunicativo relatado pelas professoras e no plano de curso. No entanto, é possível que as demais páginas do material ofereçam outros temas e atividades complementares destinados ao ensino do português como língua estrangeira (PLE) para migrantes venezuelanos.

#### **4.4 Síntese do capítulo de resultados e análises**

Nesta seção, a análise se baseou em entrevistas realizadas com duas professoras diretamente envolvidas no ensino, bem como na avaliação do projeto de curso e do material didático utilizado.

Na análise efetuada no projeto de concepção do curso, nossa abordagem consistiu em explorar a adequação conceitual apresentada em sintonia com o método e a abordagem empregada pelas educadoras e presente no material didático. Desta maneira, podemos discernir que o projeto do curso não foi delineado com o intuito de suprir uma carência específica gerada pela considerável migração proveniente da Venezuela, mas sim direcionado aos diversos migrantes de variadas nacionalidades que ingressaram e ingressam em Roraima nestes últimos anos.

Ao aprofundarmos na análise desse projeto de curso, e embasados nos objetivos gerais e específicos, torna-se evidente que o curso almeja promover a integração dos migrantes na comunidade local, enquanto também promove a relevância das interações comunicativas do cotidiano como instrumentos de aprendizagem. Com isso, busca-se proporcionar um aprendizado tangível e aplicável, que transcenda a mera dimensão teórica. Todavia, é imperativo que o projeto considere igualmente as particularidades e traços individuais dos discentes, os quais podem exercer influência sobre o êxito desta jornada de ensino.

Na justificativa do projeto, notamos a ausência de considerações concernentes ao contexto específico da Venezuela e à situação fronteiriça que gerou um estado quase calamitoso no estado de Roraima. Durante a avaliação, fica claro que o docente assume uma responsabilidade substancial, desempenhando um papel específico entre o conteúdo e o aluno, com o propósito de proporcionar aos educandos uma compreensão mais profunda dos tópicos abordados e uma aprendizagem que estimule a utilização efetiva da língua em contextos do dia a dia.

No decorrer da análise das indagações realizadas junto às duas docentes, totalizando 9 questionamentos, cujo propósito central consistiu em discernir as visões, vivências, obstáculos e dificuldades enfrentados no decorrer do processo de instrução e aprendizado da língua para esses discentes. A avaliação desvelou múltiplos aspectos que evidenciam a relevância da abordagem comunicativa no contexto de ensino-aprendizado, tendo em mente as barreiras linguísticas e culturais, bem como os desafios superados. Dessa maneira, emergiu a compreensão da intrincada natureza inerente à comunicação e à rica diversidade intercultural existente entre as professoras e os alunos oriundos da Venezuela.

No transcurso da entrevista, as educadoras mencionaram técnicas voltadas a estimular a participação ativa dos educandos, como debates e atividades coletivas. Essas metodologias não apenas facilitam a assimilação da língua, mas também possibilitam aos migrantes compartilharem suas vivências e pontos de vista, acrescentando profundidade ao ambiente educativo por meio da participação efetiva. As professoras também relataram que a abordagem comunicativa é o pilar da sua prática em sala de aula e que necessitam adaptar as atividades para que se aproxime mais da AC. No entanto, a análise das entrevistas revelou que, apesar dos esforços empreendidos pelas participantes no intuito de promover uma abordagem inclusiva, fatores socioeconômicos que afetam os imigrantes e a escassez de recursos, tais como materiais para utilização de dispositivos de áudio, vídeo e acesso à internet, podem impor restrições à eficácia das estratégias pedagógicas de ensino.

Em seguida, uma minuciosa avaliação foi conduzida sobre o conteúdo da apostila utilizada no processo de instrução do PLE destinada aos venezuelanos, e teve o propósito de examinar a pertinência do material, identificando a abordagem adotada e os recursos propostos para promover a aquisição eficaz do idioma português pelos migrantes. Nesse contexto, foi constatada a ausência de atividades que estabeleçam uma conexão evidente entre o contexto de imigração e a realidade brasileira.

Adicionalmente, observou-se também a ausência de exercícios que explorem o cenário cultural partilhado entre os dois países. A análise também revelou a carência de uma integração efetiva entre os dois idiomas nos exercícios presentes na apostila. O projeto de curso traz em um de seus objetivos específicos, trabalhar as quatro habilidades pressupostas no ensino-aprendizagem de língua: conversação, leitura, compreensão oral, compreensão escrita, porém, é de suma importância salientar que as atividades examinadas demonstraram uma ênfase mais pronunciada em aspectos gramaticais em detrimento da promoção da comunicação efetiva. Por esse motivo, algumas atividades analisadas foram adaptadas para se aproximarem mais do contexto comunicativo, presente no projeto, e considerada mais ideais para que aquisição e a capacidade de comunicação ocorram.

Em próximos estudos pretendemos nos aprofundar na dinâmica existente na sala de aula entre professor e alunos. Assim, poderemos vivenciar a parte prática da teoria que analisamos nestas seções. Tais como o alinhamento do proposto no projeto e a aplicação em sala de aula, a abordagem de ensinar das professoras e a de aprender dos alunos e, por último, a efetividade da remodelação dos exercícios do material didático na prática. Isso servirá para delimitarmos ainda mais o panorama de ensino e aprendizagem de PLE na fronteira Brasil-Venezuela diante do conturbado cenário provocado pela imigração.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente momento, a situação política, econômica e social que a Venezuela atravessa provoca uma significativa migração de cidadãos venezuelanos em direção ao nosso território. Essa corrente migratória expressiva tem como principal via de entrada a fronteira setentrional do Brasil e traz consigo uma série de demandas urgentes. Essas necessidades, que variam desde abrigo até assistência médica, destacam a importância de se desenvolverem políticas públicas abrangentes e eficazes para assegurar a integração adequada desses indivíduos na nossa sociedade.

Nesse contexto desafiador, emergiram os cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE) como uma das respostas e auxílio a estes carecimentos crescentes. A habilidade de comunicação é um pilar fundamental para a inserção dos imigrantes na vida cotidiana e no mercado de trabalho em um país anfitrião. Os cursos de PLE, neste caso, se mostraram como uma ferramenta essencial no processo de capacitação linguística, promovendo a aquisição do nosso idioma, por conseguinte, a facilitação da interação social e profissional, representando uma ponte para a superação da barreira linguística e permitindo que os imigrantes possam comunicar-se de maneira mais efetiva no Norte e em outras partes do Brasil, a partir dos programas de interiorização.

Essa proficiência linguística não apenas fortalece os laços interpessoais, mas também promove uma convivência mais enriquecedora, contribuindo para a criação de um ambiente multicultural mais coeso e abrindo portas para oportunidades educacionais e profissionais que poderiam permanecer inacessíveis sem o domínio da língua, visto que ao adquirirem fluência em português, os imigrantes venezuelanos se capacitam para buscar empregos condizentes, algumas vezes, com suas habilidades e aspirações, contribuindo não somente para a própria subsistência, mas também para o crescimento econômico da região em que se encontram.

Destacamos ainda que o aprendizado do nosso idioma, e de qualquer outra língua, transcende a mera comunicação verbal, envolvendo a compreensão da cultura, das nuances sociais e das normas cotidianas que regem a vida na sociedade de acolhimento, gerando um conhecimento cultural compartilhado por meio da língua que fortalece a sensação de pertencimento e respeito mútuo entre os imigrantes e a comunidade brasileira. A escolha em aprender a língua, também pode ser interpretada como um ato de respeito e valorização, um anseio de participar integralmente na vida cotidiana e, em última análise, mas que talvez seja a de maior significado para estas pessoas, uma maneira de buscar oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

A busca pela proficiência em língua portuguesa revelou-se particularmente significativa, uma vez que a estreita relação entre as línguas supracitadas poderia sugerir uma transição mais suave para aqueles que buscam dominar o nosso idioma. A proximidade linguística entre o português e o espanhol é incontestável, o que, em teoria, e segundo as professoras participantes, seria capaz de proporcionar um ponto de partida vantajoso na jornada de aprendizado dos imigrantes. No entanto, a escolha por parte destes indivíduos de investir tempo e esforço na assimilação do português é digna de uma análise posterior mais profunda. Posto que, não somente, ressalta a relevância do domínio da língua local em contextos de integração cultural e inserção, mas também lança luz sobre a riqueza cultural e as oportunidades presentes na sociedade brasileira que os imigrantes almejam incorporar plenamente.

Assim, enquanto a semelhança entre o português e o espanhol poderia sugerir um começo mais suave no processo de aprendizagem, a opção dos imigrantes venezuelanos por dominar o idioma brasileiro sublinha a complexidade das motivações individuais e coletivas subjacentes a essa busca. Este fenômeno reforça a ideia de que a aprendizagem de um novo idioma é muito mais do que um mero exercício linguístico; é um testemunho da resiliência humana, da adaptação cultural e do desejo de pertencimento.

Diante deste cenário, e partindo do pressuposto de que a aprendizagem do nosso idioma é essencial para a adaptação plena dos imigrantes em nosso país, é que chegamos ao cerne deste estudo, que se concentrou em descobrir como ocorre o ensino e aprendizagem de PLE em um curso para imigrantes venezuelanos na cidade de Boa Vista em Roraima. Um contexto relativamente novo e enriquecedor para as pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada e ensino de línguas em situação de refúgio e fronteira no Norte do país.

Para tal, decidimos fundamentar esta pesquisa nas nuances do projeto do curso de Português como Língua Estrangeira (PLE) destinado aos migrantes venezuelanos em Roraima, que evidenciou a exclusão da crise existente no país vizinho, bem como à análise das respostas das entrevistas com as professoras atuantes, cujos insights revelaram a coexistência de duas abordagens complementares no contexto de ensino, e, por fim, na avaliação do material didático do qual a percepção acerca da abordagem preponderante convergiu para a natureza predominantemente gramatical.

Esse delineamento foi essencial para delimitarmos a temática para esta pesquisa. Desse modo, servirá de base sólida e estruturada para orientar estudos futuros sobre a aprendizagem de PLE na perspectiva da sala de aula e dos próprios imigrantes. A definição

clara destes parâmetros e variáveis de investigação estabelecidos, permitirá uma investigação futura mais precisa e abrangente da problemática em questão.

No exame do projeto de concepção do curso, focamos na coerência entre os princípios conceituais, o método pedagógico e o material didático. Nessa avaliação, tornou-se evidente que o material não estava exclusivamente voltado para a migração da Venezuela, mas sim para os diversos grupos estrangeiros que se estabeleceram em Roraima nos últimos anos. A compreensão do contexto e abordagem do projeto foi fundamental para embasar as análises subsequentes, estabelecendo um alicerce para compreender como o projeto está estruturado e como se relaciona com os objetivos propostos.

O planejamento de cursos de língua exige um processo organizado e detalhado para tomar decisões sobre o conteúdo linguístico a ser abordado. Como a seleção de exemplos da língua-alvo, explicações claras, identificação de padrões sistematizáveis e, quando apropriado, a automação de certos processos, Almeida Filho (2012), que ressalta a relevância de tomar decisões estratégicas neste planejamento, podendo influenciar diretamente no sucesso do aprendizado dos alunos. Corroborando com o autor, esta investigação abrangeu várias dimensões do projeto, incluindo sua estrutura, objetivos, metodologia de ensino, justificativa e abordagem avaliativa, com o intuito de verificar o alinhamento entre a teoria, a prática e o reconhecimento do contexto multilíngue e cultural existente e intensificado pela crise no país vizinho.

Nos objetivos específicos do projeto, que incluem o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, a inserção do aluno estrangeiro na cultura local e a aquisição da competência comunicativa, podemos observar que eles visam não apenas ensinar o idioma, mas também capacitar os alunos a interagirem efetivamente com a sociedade e o ambiente de trabalho. Esse delineamento com as necessidades prementes de aprendizagem é importante, porém, se faz necessário avaliar como esses objetivos são trabalhados em “consonância com a definição do objeto” Minayo (2008, p.187) na prática, e ao longo do curso.

Em relação à justificativa do projeto, foi possível verificar que ela não menciona a turbulência política, os desafios econômicos e as condições sociais na Venezuela, lugar de origem da maioria dos estudantes, sugerindo uma desconexão entre a justificativa e a realidade dos alunos e levantando questionamentos sobre a seleção do recorte geográfico e político. A inclusão destas dessemelhanças que afetam o país seria mais relevante e abrangente, proporcionando um entendimento mais profundo das motivações e necessidades destes estudantes estrangeiros que buscam refúgio no Brasil, especialmente em Boa Vista.

Neste sentido, as professoras demonstraram conhecimento do cenário e preocupação com as condições que estes vivem e a motivação que os trouxeram a capital do estado, reconhecendo que estes fatores estão ligados ao sucesso ou fracasso na aprendizagem de PLE. Assim como Paulo Freire (1986), que acreditava que a educação deveria ser libertadora e transformadora, as professoras reconhecem e compreendem que a jornada desses estudantes, muitas vezes marcada por deslocamentos forçados, adaptações culturais e desafios emocionais, é fundamental para traçar suas estratégias de ensino.

A análise explorou também a abordagem metodológica do projeto, que tem sido discutida amplamente no campo da Linguística Aplicada, e de acordo com Almeida Filho (2010) pode ser entendida como um agrupamento de inclinações, saberes, convicções, suposições e, em alguns casos, preceitos relativos à natureza da linguagem humana, à língua estrangeira (LE) e à aquisição e instrução de uma língua-alvo, destacando a variedade de métodos de ensino adotados, como aulas expositivas, participativas e dialogadas, práticas individuais e em grupo, dinâmicas, seminários e simulações.

Neste caso, enfatizamos a importância de manter coerência, sequência lógica e equilíbrio entre teoria e prática que garantam uma experiência de aprendizado eficaz e significativa para os alunos. O uso de aulas expositivas coloca o professor no centro do processo, “espaço em que o professor fala, diz, explica o conteúdo, cabendo ao aluno anotá-lo para depois memorizá-lo” Anastasiou (2009, p. 17). Assim, como um dos objetivos é a aprendizagem comunicativa da língua, onde o aluno está no centro e o professor é o mediador Almeida Filho (2012), concordamos que este método pode não ser ideal para a aquisição neste contexto.

Aprofundando mais um pouco nosso olhar, identificamos que o curso almeja a integração dos migrantes na comunidade local, além de realçar a importância das interações comunicativas no dia a dia. Esse objetivo transcende a simples aquisição de competências linguísticas; ele visa criar um ambiente inclusivo e acolhedor para os alunos, onde eles não apenas aprendem a língua portuguesa, mas também se sentem parte ativa da sociedade que os recebe. No entanto, ressaltamos a necessidade de considerar as particularidades individuais dos alunos, que podem influenciar no processo de ensino, tendo em vista que cada aluno é único, com diferentes origens culturais, experiências de vida e níveis de proficiência linguística, em que muitos já conhecem mais de uma língua. O que traz um novo questionamento para futuras pesquisas: como equilibrar o ensino de línguas com as particularidades individuais de cada estudante?

Ao examinarmos as entrevistas com as docentes, pudemos compreender as visões, vivências, obstáculos e desafios enfrentados no ensino do português como língua estrangeira neste contexto específico de acolhimento linguístico na capital de Roraima. Diante disso, as professoras demonstraram um comprometimento genuíno com o ensino e a integração dos imigrantes, mesmo sem formação específica para o ensino do português como língua estrangeira, recordando que ambas são formadas no ensino de língua espanhola com especialização em metodologias do ensino da língua portuguesa concluída e cursando.

A falta de formação específica em ensino de português como língua estrangeira é uma preocupação legítima no contexto educacional brasileiro, sendo grande o número de professores que lecionam PLE sem preparo na área. A formação deficiente e a carência de programas de formação continuada, são apenas dois dos fatores que desafiam a excelência no ensino de línguas Celani (2003). Dada essa situação, é importante investir em programas de instrução e capacitação para os professores que atuam e desejam atuar na área de PLE.

Um dos principais pontos ressaltados nas respostas das professoras é a importância do idioma como fator determinante para a integração social e cultural dos imigrantes venezuelanos. Esse olhar contribui para uma discussão mais ampla sobre a importância do ensino de línguas em contextos de migração e refúgio e destaca o papel vital que os educadores desempenham nesses cenários. Aqui, retomamos o conceito de português como língua de acolhimento, que não se limita apenas ao ensino do idioma, mas abrange uma abordagem que considera a compreensão mútua entre os imigrantes e a população local, preservando a sua identidade cultural.

Portanto, o ensino do português como língua de acolhimento, embora não tenha sido citado pelas entrevistadas e nem nos documentos analisados, está além da aquisição linguística, permeia a integração social, a inclusão cultural e o senso de comunidade. Os professores desempenham um papel vital nesse cenário por serem eles que capacitam os imigrantes a superarem as barreiras linguísticas e culturais, facilitando assim sua jornada de adaptação. Consideramos, deste modo, que as ações docentes se aproximam de tal conceituação, e o curso poderia ser melhor caracterizado retirando o PLE do projeto e do manual didático, visto que mesmo sem perceberem, as professoras reconhecem a relevância do ensino do português como língua de acolhimento não apenas como um meio de comunicação, mas como uma ferramenta essencial para a construção de pontes entre diferentes culturas, Grosso (2021). Esse se torna mais um ponto de indagação que pode ser utilizado em projetos futuros.

No contexto da aquisição de uma L2, as professoras distinguem a relevância das semelhanças entre o espanhol e o português, destacando que essa proximidade linguística, incluindo cognatos e estruturas gramaticais semelhantes, oferece vantagens significativas aos alunos venezuelanos no início do aprendizado. É fato que o caminho entre essas duas línguas é relativamente curto e que as semelhanças podem proporcionar um ponto de partida sólido para a aprendizagem, porém, o que equivale a uma facilidade inicial pode se tornar posteriormente um obstáculo Durão (2004), evidenciando a necessidade de equilibrar a exploração das semelhanças e a conscientização das diferenças durante o processo de ensino. Elas reconhecem que, embora as semelhanças linguísticas possam proporcionar uma base sólida, é fundamental que os alunos desenvolvam habilidades comunicativas eficazes e uma compreensão abrangente das diferenças entre os idiomas.

Ao que diz respeito à abordagem predominante no ensino de línguas, ambas as professoras demonstram uma inclinação em direção à competência comunicativa. Esta competência é um elemento vital no processo de ensino de línguas, uma vez que vai além da mera capacidade de formular frases gramaticalmente corretas, “ainda que não descarte a possibilidade de criar momentos de explicação das regras” Almeida Filho (2002, p.36), promovendo equilíbrio necessário para que a comunicação ocorra eficazmente.

No geral, as professoras parecem compreender a importância de equilibrar a competência comunicativa sem excluir a gramatical no ensino. O foco no desenvolvimento desta competência permite criar as condições para os alunos aprenderem e criarem seu próprio saber sobre a base que já possuem Del Olmo Pintado (2004). A abordagem, neste caso, atua como facilitadora para que a aquisição e uma dada competência comunicativa Almeida Filho (2019) ocorram, indo de encontro às necessidades e características específicas dos alunos imigrantes venezuelanos, que buscam uma aprendizagem satisfatória e domínio no uso da língua.

A análise das habilidades linguísticas consideradas essenciais Mackey (2000) para a aquisição da língua estrangeira revelou uma divergência entre as professoras. Enquanto uma enfatiza a importância da fala, especialmente para a integração social dos imigrantes, a outra ressalta a complementaridade de todas as habilidades, leitura, escrita, compreensão auditiva e produção oral. Porém, apesar das diferenças de perspectivas entre as professoras, ambas reconhecem a relevância de cada uma para o ensino de línguas.

A linguagem é uma ferramenta de interação e comunicação, Vygotsky (2008) e o objetivo principal é a troca de informações em um contexto social. Aprofundar o conhecimento de que a escolha das habilidades a serem enfatizadas pode depender do

contexto dos aprendizes e de suas necessidades específicas são muito importantes. Muitos destes chegam ao país com o domínio de outra língua, indígena, na maioria das vezes, além do espanhol, e ao estudarem o português, adicionarão um idioma a mais em seu repertório linguístico. Leffa (2014) pontua que ensinar uma língua em regiões de fronteira com países latino-americanos e ensinar formalmente outra língua a quem já estudou uma segunda língua difere por diversos motivos, e ao educador cabe estar ciente dessas habilidades prévias e potencialmente incorporá-las no currículo para otimizar a aprendizagem. Desta forma, o cuidado no planejamento das aulas e a escolha do material didático, quando possível, são essenciais e marcam o plano de agir do professor.

Em seguida, complementamos esta investigação com a realização de uma análise minuciosa do material didático utilizado no curso PLE. Concentramos na compreensão das características, eficácia e adequação deste, nas páginas de 2 a 11, adequadas para um nível inicial de aprendizagem. Essa seleção refletiu o desejo de estabelecer bases sólidas para um progresso gradual e consistente no aprendizado da língua. A importância se relaciona ao fato de estes materiais serem importantes para o ensino e aprendizagem Paiva (2009), e por ser formulado exclusivamente como auxiliar na aquisição neste contexto. Na maioria das vezes, este material se configura como único recurso para compreensão profunda e eficaz da língua-alvo Cristovão e Dias (2009) em muitas escolas em nosso país.

A caracterização do material didático empregado pelas professoras como predominantemente gramatical, cria uma discrepância com a abordagem comunicativa que ambas escolhem adotar e que também está relacionada ao plano de curso, evidenciando ainda mais a necessidade de elas buscarem o equilíbrio entre competências neste processo. Essa constatação é permeada por um espaço aberto à adaptação e personalização das estratégias, permitindo que as professoras ajustem o direcionamento das atividades conforme as particularidades de cada turma.

Assim, Almeida (2012) salienta que o docente possui autonomia na adaptação às necessidades individuais dos alunos ou de grupos específicos. Entretanto, encontrar o equilíbrio entre essas duas dimensões no processo de ensino de PLE pode ser bem desafiador, e exige sensibilidade para compreender as necessidades individuais dos alunos, experiência no reconhecimento de situações comunicativas de forma eficaz e flexibilidade por parte dos professores para se adaptar às situações variadas que podem surgir em sala de aula.

Em vista disso, concordamos com as observações feitas pelas participantes a respeito da predominância da gramaticalidade na apostila de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), e ressaltamos, assim, a importância do ensino comunicativo, que como já

mencionado, vai além do simples ensino de regras gramaticais, promovendo a comunicação, na prática, e a compreensão contextual da língua a partir de exercícios da linguagem em situações do cotidiano e a habilidade de se expressar e compreender o idioma em contextos reais.

A ausência de uma estrutura dividida por temas específicos pode ser uma preocupação a mais, pois, uma organização temática poderia melhorar a acessibilidade e a compreensão do material. A personalização e à adequação ao contexto multilíngue existente seriam pontos fortes a se considerar como melhorias na organização que otimizaria o processo de aprendizado. Porém, segundo Rozenfeld e Viana (2006), para um planejamento eficaz, o educador pode se basear não somente no material didático pré-definido, mas também examinar as concepções subjacentes de linguagem e cultura que fundamentam esses materiais.

Desta forma, embora contenha elementos valiosos, como diálogos e vocabulário essenciais, podemos identificar a falta de conexão do material com o projeto de curso que propõe a aquisição da competência comunicativa. Neste sentido, foram realizadas adaptações nas atividades com o intuito de demonstrar que é possível atuar comunicativamente mesmo quando o material fornecido seja predominantemente gramatical. As professoras relataram que também as fazem.

A abordagem comunicativa é um conceito que assegura o trabalho dos docentes na sala de aula. A língua é ensinada para ser um veículo de comunicação e integração entre os falantes. As atividades comunicativas não devem possuir foco na forma e sim no sentido e no uso para fazer notar sem explicitar. Portanto, para a efetividade da adaptação, o material requer a utilização de elementos comunicativos que promovam a interação, proporcionem condições para envolver e criar situações que fazem pensar e adquirir subconscientemente sentidos em ambientes afetivamente propícios, Almeida Filho (2021) para tal.

Assim como o plano de curso, o contexto de imigração e a realidade brasileira, principalmente a vivência na região norte, não estão relatados na apostila, bem como a ausência de atividades que explorem o cenário cultural compartilhado. Para que esses elementos estejam integrados, o material poderia fornecer textos autênticos que demonstrem a riqueza e a diversidade existente. Além do que, notamos a necessidade de promover a comunicação efetiva em detrimento do enfoque excessivo em aspectos gramaticais. Neste caso, as atividades adaptadas demonstram que o trabalho em duplas/grupos com atividades focadas na conversação e no sentido com algum momento para a gramática implícita já

promoveria a interação e o aprendizado na língua-alvo. Pontos de discussão fundamentais para a compreensão do valor intrínseco dessa aprendizagem e suas implicações mais amplas.

A discussão pode ser ampliada ao papel da língua na participação social plena. A língua como a ferramenta que permite a comunicação, a expressão de ideias e o acesso à informação. Esse conceito poderia ser pensado para a realidade dos aprendizes venezuelanos que “são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos” Koch (2006, p. 10) desta interação, destacando ainda mais que o domínio da língua estrangeira contribui para sua capacidade de interpretar informações e se tornarem cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres.

Neste caso, o professor necessita discernir “sobre o papel que a linguagem representa no âmbito educacional” Moita Lopes (1994, p. 355) e que o uso de materiais de ensino que promovam uma compreensão mais profunda da língua e da cultura, embora desafiante, é fundamental para que os questionamentos gerados a partir do conteúdo, que foi ensinado, possam ser vistos como estímulos para a exploração e construção de conhecimento mais abrangente.

Durante esta investigação, foi possível perceber que o docente é fundamental para criar um lugar propício à interação onde “a palavra constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” Bakhtin (1986, p. 113) e prática comunicativa na língua-alvo. “[...] Cabe ao professor conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens” Brasil (2018, p.12), criando um ambiente de interesse, motivação e percepção como fator primordial no ensino de línguas, pois, alunos que se beneficiam deste cenário estão mais propensos a desenvolver habilidades comunicativas e a aprender de maneira mais eficaz e duradoura.

Ao longo deste estudo, visamos responder aos questionamentos que surgem devido às dificuldades e concepções que são próprias do processo de ensinar e aprender PLE em um ambiente fronteiriço que sofre com as constantes adversidades provocadas pela migração em massa. Concluímos que o referido curso é essencial para a inserção destes migrantes em nossa sociedade e pequenos ajustes o aproximaria mais do cenário venezuelano, maioria nas salas de aula, sem deixar de lado a realidade de outros imigrantes que também adentram o estado e fixam moradia na capital, Boa Vista.

Por conseguinte, trazer subsídios contemplados no decorrer desta investigação sobre a metodologia, abordagem, crenças e expectativas das professoras no ensino, neste caso, da língua portuguesa, para imigrantes venezuelanos, bem como o planejamento do curso e a análise do material didático, foi essencial para entendermos em estudos futuros o sucesso ou o

fracasso linguístico que possibilitam que essas pessoas possam se integrar na sociedade local e para compreendermos o processo de ensinar/aprender um novo idioma em condições críticas e urgentes.

No que diz respeito ao meu desenvolvimento, essa pesquisa contribuiu significativamente para o meu crescimento acadêmico e profissional, permitindo que eu tivesse um novo olhar como pesquisadora na observação da língua como produto das relações sociais em uma perspectiva humanizada de integração em diferentes aspectos e situações.

À medida que encerramos esta pesquisa, vislumbramos futuras investigações que se aprofundem no papel da abordagem comunicativa e todas as variantes que se apresentam na dinâmica da sala de aula entre professores e alunos. Essa perspectiva permitirá uma compreensão mais abrangente do ensino e aprendizado de PLE na fronteira Brasil-Venezuela, especialmente considerando o contexto desafiador gerado pela migração e o bi-multilinguismo. Em suma, nossas considerações finais destacam a importância de uma abordagem sensível às necessidades dos migrantes, centrada na comunicação e na integração cultural. Espera-se, que este estudo abra portas para um entendimento mais rico e abrangente do processo de ensino de PLE nesse contexto complexo e em constante evolução, proporcionando aos alunos e professores subsídios teóricos para o aprendizado ao observar a língua como produto das relações sociais.

Por fim, o propósito dessa pesquisa está em fomentar novas indagações e investigações no âmbito do ensino comunicativo de línguas em contexto bi-multilíngue de fronteira, especialmente, no extremo norte brasileiro, ampliando e proporcionando aos pesquisadores e estudantes da Linguística Aplicada, novos temas, estudos e buscas no campo das pesquisas etnográficas em comunidades de fala no Brasil e contribuindo para as reflexões e investigações que envolvem os estímulos e adversidades existentes na aquisição linguística e, na prática de ensino e aprendizagem em ambiente de fronteira intensificado pela migração que traz muitas possibilidades, desafios e perspectivas que surgem somente nessas circunstâncias.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALBUQUERQUE, J. L. C. **A Dinâmica das Fronteiras: Os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai**. São Paulo: Annablume, 2010.
- ALMEIDA, R. L. T. **The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: retrospective and prospective view of policies and practices**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol.12, n.2, Belo Horizonte apr. /jun., p. 331-348, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982012000200006&scrypt=sciarttext> . Acesso em: 13 mai. 2022.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Léxico Vital da Área de Ensino de Línguas na Perspectiva da Ciência Aplicada da Linguagem**. PROJETO GLOSSA Vocabulário específico. PGLA/ Universidade de Brasília. BRASIL, 2021.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. A relevância do conceito de abordagem para a área do ensino de línguas. In: FREITAS, M. S.; ORTALE, F. L. (Orgs.). In: **Estudos de abordagem no ensino de línguas e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 17-29
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; Moutinho, R. Sentidos de ensinar PLE no mundo. In: **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Ensinar Línguas Começando Pelo Plano de Curso**. Revista de Estudos de Cultura | Nº 7 | jan. Abr./2017.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Ed. Comemorativa –20 anos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- ALMEIDA FILHO, JCP. **Ensino de português língua estrangeira/EPLÉ: a emergência de uma especialidade no Brasil**. In L, T; C, Z; S, J; ALMEIDA, A; RIBEIRO, S., orgs. Rosae: Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 723-728. ISBN 978-85-232-1230-8
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. 2012. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas: Editora Pontes. 130p.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino**. Museu da Língua Portuguesa, 2005. Disponível em: <http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf> . Acesso em: 11 nov. 2022.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2002). **A dinâmica da Aula de Língua**. Indaiatuba: APLIESP.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E agora?** Revista

Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n.1, 2001. p. 15-29

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org). **O professor de língua estrangeira em formação**. São Paulo: Pontes Editores, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ALTENHOFEN, C. V. **Os contatos linguísticos e seu papel na arealização do português falado no sul do Brasil**. In: ELIZAINCÍN, Adolfo & ESPIGA, Jorge (orgs.). *Español y portugués: fronteiras e contatos*. Pelotas: UCPEL, 2008. p. 129-164.

ALVARENGA, M. B. Configuração da abordagem de ensinar de um professor com reconhecido nível teórico em Linguística Aplicada. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **O professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 111-126.

ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: \_\_\_\_\_.; ALVES, L. P. (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 8. ed. Joinville: Univille, 2009.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos de graduação**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ANDRADE, M. M. **Pesquisa científica: noções introdutórias**. In: *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Cap. 10, p. 121-127.

ANTHONY, E. M. **Approach, method, and technique**. In: ALLEN, Harold B. & Campbell, Russel N. *Teaching English as a second language: a book of readings*. 2ª ed. New Delhi, India: Tata McGraw-Hill, 1972. p. 4-8.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

AUSUBEL, D.P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York, Grune and Stratton, 1963.

BAKER, C. **Bilingualism: definitions and distinctions**. In: BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd, 2006. p. 2-19.

BAKHTIN, M. O Problema do Texto. In *Estética da Criação Verbal*. **Os estudos literários hoje: respostas a uma pergunta da revista *Novi Mir***. In *Estética da Criação Verbal*. São Paulo. Martins Fontes. 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

BARBIRATO, R. C; CARANDINA, M. P. **Elaboração de tarefas comunicativas por professores em formação inicial: concretizando princípios, criando sentidos**. *Revista*

Horizontes De Linguística Aplicada 18 18(2), 139–166, 2019.  
<https://doi.org/10.26512/rhla.v18i2.25147> . Acesso em: 11 nov. 2022.

BARBIRATO, R. C; ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Interação e aquisição na aula de língua estrangeira**. Campinas, SP, Pontes Editores, 2016.

BARBIRATO, R. C; FREITAS, M.S. **Perspectivas teóricas nas pesquisas sobre interação e aquisição de LE**. In: BARBIRATO et al (Orgs.). *Interação e aquisição na aula de língua estrangeira*. Campinas, SP, Pontes Editores, 2016.

BARBIRATO, R. C. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) “Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BARBIRATO, R. C. **A tarefa como ambiente para aprender LE**. Campinas, SP: [s.n.], 1999.

BARBOSA, L. M. A; SÃO BERNARDO M. A. **Língua de Acolhimento**. In: CAVALCANTI L. et al (Orgs.). *Dicionário Crítico de Migrações Internacionais, verbete Língua de Acolhimento*. Brasília, DF: UnB, 2017.

BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA ABRAHÃO, M.H. *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

BORSTEL, C. N. Von. **Contato lingüístico e variação em duas comunidades bilíngües do Paraná**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

BERVIAN, Pedro Alcino. SILVA, Roberto da. CERVO, Amado Luiz. **Metodologia Científica**. -6ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Consed. UNDIME. Proposta preliminar. 2ª versão revista, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. **Coordenação de Política de Formação. Escolas de Fronteira**. Brasília, 2006

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE Censo Demográfico 2010. **Características gerais dos indígenas. Resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. B823p **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília :144p.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural**. Brasília, 1997.

BRAUN, V; CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology. Qualitative research in psychology**. v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2006-06991-002> . Acesso em:13 mai. 2022.

BROWN, D. H. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. United States of America: Pearson Longman, 2007.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching** 4. ed. New York: Longman, 2000.

CABETE, M. **A aprendizagem da língua de acolhimento: a perspectiva do Portugal Acolhe**. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, PLE/PL2) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CALVI, M. V. **Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano**. RedELE Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera, vol. 1, junho de 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925285> Acesso em: 13 mai. 2022.

CANALE, M. SWAIN, M. **Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing**. Applied Linguistics, 1, 1-47, 1980. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1> Acesso em: 16 mai. 2022.

CAMORLINGA, R. **A distância da proximidade - a dificuldade de aprender uma língua fácil**. Intercambio Vol. VI (1997). São Paulo, 1997.

CAVALCANTE, M.C.B **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores** / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

CAVALCANTI, L. **Novos fluxos migratórios: haitianos, senegaleses, e ganeenses no mercado de trabalho brasileiro**. In: GIEDEL, J. A. P.; GODOY, G. G. (Org.). Refúgio e hospitalidade. Curitiba: Kairós Edições, 2016.

CASTELLO, I. R. **Áreas de Fronteira: territórios de integração, espaços culturalmente identificados?** In: Práticas de Identificação nas fronteiras: temas para o Mercosul. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, Instituto GoetheICBA,1995.

CHAUÍ, M. A linguagem. **Convite à filosofia**. 13 ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 136-151.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de um Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M. **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Bohn**. Florianópolis: Insular, 2008. p.17-32

CELANI, M. A. A. (org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. – (Coleção As faces da Lingüística Aplicada) 231 p.

CENOZ IRAGUI, J. **El inglés como lengua de instrucción en la Universidad: nuevas tecnologías y multimodalidad.** Univ. del País Vasco/Euskal Herriko Unib.Fac. de Filosofía y CC. de la Educación. Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Avda. Tolosa, 70. 20018 Donostia-San Sebastián Recep.: 01.07.2009 BI BLID [1137-4446 (2010), 17; 25-38].

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação.** Trad. de ROSÁRIO, M. J. P.; SOARES, N. V. Porto: Edições ASA, 2001.

CORTELLA, M. S. **Qual é a tua obra? Inquietações, propositivas sobre gestão, liderança e ética.** Petrópolis: Vozes, 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L.; DIAS, R. (org.). **O LD de línguas estrangeira: múltiplas perspectivas.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DAMASCENO, M.N. & SILVA, I.M. **Saber da prática social e saber escolar: Refletindo essa relação.** In: *Anais da 19ªAnped*, 1996.

DE LIMA BASTOS; PESSOA, R. R; P. A. Sentidos de língua/linguagem em aulas de inglês de um curso de letras1. Diálogos (im) pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas, p. 141, 2017.

DEL OLMO PINTADO, M. **Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE).** “Aportaciones de la etnografía de la comunicación” en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I (Dirs). Madrid, SGEL, 2004.

DICKER, L. **Percepção de valor em sistemas de informação orientados para o pequeno e médio varejo brasileiro.** 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdades de Ciências Empresariais, FUMEC, Belo Horizonte, MG, 2009.

DUARTE, J; BARROS, A. (Orgs.). **Metodos e tecnicas de pesquisa em comunicação.** São Paulo: Atlas, 2009.

DURÃO, A. B. **Análisis de Errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués.** 2ª. ed. Londrina: Eduel, 2004.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition: Oxford introduction to Language Study.** Oxford: Oxford University Press, 1997.

ESPIGA, J. W. **Interferências do português no aprendizado de língua espanhola.** Comunicação ao II SENALE - Seminário Nacional de Linguagem e Ensino. Pelotas, UCPel, 1999.

EUROPEAN COMMISSION. Final report. **High level group on Multilingualism**. 2007. Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf) . Acesso em: 11 nov. 2022.

FERRAZ, D. M. **Letramento Visual: As Imagens e as Aulas de Inglês**. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 255 – 270.

FIGUEIREDO, N.M.A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

FIGUEROA, R.A.; VALDÉS, G. **Bilingualism and Testing: A Special Case of Bias**. Norwood, New Jersey: ABLEX Publishing Corporation, 1996.

FIORIN, José Luiz. **Língua, identidades e fronteiras**. *Diversitas*, v. 1, n. 1, 2013.

FLICK, U. (2004). **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata

FREIRE, P; B, Frei. **Essa escola chamada vida**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

FREITAS, M. S. **Daquilo que Sabemos: Pesquisa Metateórica sobre Abordagem de Ensino de Línguas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARDNER, R. C. **Estrutura da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

GIL, A. C. **Estudo de Caso: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados, como redigir relatório**. São Paulo: Atlas, 2009.

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

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 21-62, mai/jun, 1995.

GROSJEAN, F. **Bilingual: Life and Reality**. Cambridge: Harvard University Press, 2010

GROSJEAN, F. **Living with two languages and two cultures**. In: PARASNIS, I. (Ed.). *Cultural and language diversity and the deaf experience*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 20-37.

GROSSO, M. J.R. **Língua de acolhimento no contexto migrante português**. In: *Português como língua de acolhimento: práticas e perspectivas*. 1.ed, Parábola editora, São Paulo, 2021. P. 16-25. Disponível em:

<https://www.sri.cefetmg.br/wpcontent/uploads/sites/84/2022/11/%20Portugues%20como-lingua-de-acolhi-Romulo-Francisco-de-Souza-Jerocompressed.pdf84/2022/11/84/2022/11/>  
Acesso em: Acesso em: 28 ago. 2022.

GROSSO, M.J.R. **Língua de acolhimento, língua de integração.** Horizontes de Linguística Aplicada, v.9, n 2, p. 61- 67, Brasília, 2010.

HALL, J. K. **Interaction and Second Language Acquisition research: Interview with Joan Kelly Hall.** Calidoscópico Vol. 15, n. 2, p. 399-403, mai/ago. 2017. Unisinos. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2017.152.16>. Acesso em: 22 ago. 2022

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HAMERS, J.F; BLANC, M.H.A. **Bilingually and Bilingualism.** 2o. ed. UK: Cambridge University Press, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOOKS, Bell. **Language. Teaching New Worlds, New Words.** Estudos Feministas, v. 16, n. 3, p. 857, 2008.

HYMES, D. **On communicative competence.** In: PRIDE, J. & J. Holmes. Sociolinguistic. Harmondsworth, Penguin, 1972.

HYMES, D. **Introdução: Em direção a etnografias da comunicação.** Antropólogo americano. 66 (6): 1–34. doi: 10.1525 / aa.1964.66. suppl\_3.02a00010. 1964.

JESSNER, Ulrike. **Teaching third languages: Findings, trends, and challenges.** In: Language teaching, v. 41, 2008, p. 15-56.

J. SANTOS, A. **Roraima –História Geral.** Boa Vista: editora da UFRR, 2010.

KRAMSCH, C. **Language and Culture.** Oxford: Oxford University Press, 1998.

KEMP, Charlotte. Defining multilingualism. In: ARONIN, L.; HUFSEISEN, B. **The exploration of multilingualism.** Philadelphia: AILA, Applied Linguistics Series, 2009, p. 11-26.

KLEIMAN, A.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. Calidoscópico, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 724–742, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04> .Acesso em: 12 out. 2022.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa.** São Paulo: Pontes, 2001.

KOCH, I.V. **A interação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I. G. V. **A interação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006

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

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

FREEMAN, L. D; ANDERSON, M. **Techniques and Principles in Language Teaching.** Second Edition. Oxford; Oxford University Press, 2011.

FREEMAN, L.D; LONG, M, H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas.** Madrid, España: Gredos, 1994.

Leffa, Vilson J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem.** Vilson J. Leffa. - Pelotas: EDUCAT, 2016

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

LEFFA, V. J. **Malhação na sala de aula: o uso do exercício no ensino de línguas.** Universidade Católica de Pelotas – UCPEL. *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 8, n. 1, 2008.

LEFFA, V. J. **Produção Oral Na Aula De Le Em Nível Iniciante: O Que É Isso?** Trabalho desenvolvido na extensão da UFPel em 2005/1. UFPel, Pelotas, 2005.

LEFFA, V. J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade.** Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplica. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la\\_sociedade.pdf](https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf) Acesso em: 10 mai. 2022

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

LIMA, L. T.; SOUZA S. M. F; LUQUETTI, E. C. F. **O Ensino da Habilidade Oral da Língua Inglesa nas Escolas Públicas. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos.** Cadernos do CNLF, Vol. XVIII, Nº 10 – Língua Clássica, Textos Clássico, Línguas Estrangeiras e Traduções. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2014. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xviii\\_cnlf/cnlf/10/007.pdf](http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/10/007.pdf) . Acesso em: 15 jun. 2023

LITTLEWOOD, W. *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press, 1984

LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching: an introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LONG, M. H. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie and T. K. Bhatia (Eds.), **Handbook of second language acquisition** (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.

LOPEZ, A.P.A. **Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes Deslocados Forçados no Brasil**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Em Aberto, v. 5, n. 31, 1986.

MACKEY, W. **The Description of Bilingualism**. In: Li Wei, *The Bilingualism Reader*. London; New York: Routledge, 2000.

MACNAMARA, J. **Bilingualism in the modern world**. 23 J. of social issues, 1967.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada**. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: eduel, 2003. p.11-25.

MARQUES, Rui. **Imigração em Portugal: uma visão humanista**. 2005. Disponível em: <http://ww3.scml.pt/media/revista/ver14/Imigra%C3%A7ao.pdf> . Acesso em: 10 mai. 2022

MASSAROTTO, F. A; SOUZA, A; BARBIRATO, R. C. Vivência comunicativa na aula de LE do ensino médio: alguns resultados. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 113-126, 2009

MAY, T. **Pesquisa social. Questões, métodos e processos**. Porto Alegre, Artemed. 2001.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931

MÉIER, H. **Ensaio de filologia românica**. Rio de Janeiro: Grifo, 1974.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, L. P. D. **Pesquisa Interpretativista em linguística aplicada: A linguagem como condição e solução**. D.E.L.T.A. 10. 1994. p. 329-338.

MOITA LOPES, L. P. **Linguagem, interação e formação do professor.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 75, nº 179/180/181, p. 301-371, jan./dez. 1994.

MORAES, M. C. **O pensamento eco-sistêmico: Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje.** Barcelona: Ariel, 1998. p. 296-305.

NASCIMENTO, G. **As identidades de classe social/raça no ensino-aprendizagem de língua estrangeira: algumas considerações.** Palimpsesto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, v. 15, n. 23, p. 535-552, 2016.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom.** 1<sup>st</sup> ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** Educação e Sociedade. vol.22, no.74, Campinas, abril, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielophp?pid=S0101-73302001000100003&script=sciarttext#nota>  
Acesso em: 11 jun. 2022

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007.

Organização Internacional para as Migrações – OIM. **Glossário sobre Migrações.Direito Internacional sobre migração.** 2009. Disponível em: <https://publicationsiomint/system/files/pdf/iml22.pdf> . Acesso em: 11 jun. 2022

OWHOTU, V.B. **Understanding Applied Linguistics.** Lagos: University of Lagos Press, 2007.

PEREIRA, G. F. **O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil.** Cadernos de Pós-Graduação em Letras, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-134, 2017.

PEREIRA, V. A.; LIMA, M. G. S. B. L. **A pesquisa etnográfica: construções metodológicas de uma investigação.** 2010. Disponível em: [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT\\_02\\_15\\_2010.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_15_2010.pdf) . Acesso em: Acesso em: 11 jun. 2022

PRABHU, N. S. **There is no best method: Why?** TESOL Quarterly v. 24, n. 2, Summer. 1990.

RAJAGOPALAN, K. **O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?** In: SIGNORINI, I. (Org.). Língua (gem) e Identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: SP: Mercado de Letras 1998. 4<sup>a</sup> ed.p. 21- 46.

REZENDE, T. F; et al. **Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende.** Gláuks-Revista de Letras e Artes, v. 20, n. 1, p. 15-27, 2020.

- RICHARDS, J. C. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. Tradução de Rosana S. R. Cruz Gouveia. São Paulo: SBS, 2006.
- ROMAINE, S. (1995). **Bilingualism**. 2nd edition, Oxford: Blackwell. São Paulo: EPU, 1986.
- ROMAINE, S. **The Bilingual and Multilingual Community**. In: Bhatia, Tej K; Ritchie, William C. *The Handbook of Bilingualism*. Maiden, MA.:Blackwell, 2006, p. 385-405.
- ROZENFELD, C. C. F; VIANA, N. **Planejamento de aula: uma reflexão sobre o papel do livro didático e as fases da aula**. Anais do II Congresso ABRAPA, 2006. Disponível em: <http://www.abrapa.org.br/cd/npdfs/Rotzenfeld-Viana.pdf> . Acesso em: 06 jun. 2022
- SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?: Como avaliar?: Critérios e instrumentos**. 17 ed, 3ª reimpressão, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- SANT'ANNA, I.M; SANT'ANNA, V. M. **Recursos educacionais para o ensino: quando e por quê?** Petrópolis: Vozes, 2004.
- SANTOS, M; ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Análise de abordagem de ensino de língua no limite**. Revista SIPLE - Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira. Belo Horizonte, 2012.
- SANTOS GARGALLO, I. **Análisis contrastivo, Análisis de errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva**, Síntesis, Madrid, 1993.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.
- SCHMITT, N. **Vocabulary in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- SCHULZ, L. **Concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua estrangeira**. PLE -Pensar Línguas Estrangeiras. Caxias do Sul, Ano. 1, n 1, julho de 2012
- SHAW, E. M. **Redrawing the proximal landscape: A theoretical study on the impact of virtual community on foreign language learner motivation**. 2007. 206 f. Dissertation (Degree of Doctor of Philosophy) – University of Connecticut.
- SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada. In I.Signorini e M.Cavalcanti (orgs) , **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas. Mercado de Letras. 1998.
- SANTOS, M. E. P.; CAVALCANTI M. D. C. **Identidades híbridas, língua(gens) provisórias-alunos "brasiguaios" em foco**. Scielo Brasil.Trab. linguist. apl. vol.47 n°.2 Campinas: July/Dec, 2008.
- SILVA, G. J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; COSTA, L. F. L; MACEDO, M. Resumo Executivo – **Refúgio em Números, 6ª Edição**. Observatório das Migrações Internacionais;

Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

SILVA, M.V.; ZAMBRANO, C. E. G.; Mota, F.P. **Português para Estrangeiros: entrevista com Nildiceia Rocha.** Português como Língua Estrangeira: múltiplos olhares. Revista Diálogos (RevDia), v. 9, n. 3. ago-dez/2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/13282/10169> .Acesso em: 11 jun. 2022

SILVA, E; MENEZES, E. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2001.

SILOTO, L. H. **O ensino comunicativo português língua estrangeira em específico: uma reflexão na sala de aula.** Dissertação (Mestrado), 224f. São Carlos, UFSCar, 2011.

SILVA, T.T. (organizador). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000, 133p.

SOUZA, Luciana Karine de. **Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática.** Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672019000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005) .Acesso em: 11 jun. 2022

SOUZA, Maria Gleide Macêdo de. **A Prática Pedagógica do Professor de Língua Inglesa nas Escolas Públicas do Ensino Médio.** Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Dissertação de Mestrado, Recife 2005. Disponível em: [http://repositorio.ufpe.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/4709/arquivo5818\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ufpe.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/4709/arquivo5818_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y) . Acesso em: 07 jun. 2022

TERRIEN, J., DAMASCENO, M. N. (coords). **Educação e escola no campo.** Campinas: Papirus, 1993.

TITONE, R. **Bilingüismo y educación.** Barcelona, España: Fontanela.1976.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TUTS, M. (2007). **Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural.** Revista de Educación, 343, 35-54. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re34302.pdf> Acesso em: 10 mai. 2022

UNICEF. Brasil. **Crise migratória venezuelana no Brasil. O trabalho do UNICEF para garantir os direitos das crianças venezuelanas migrantes.** <https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil> Acesso em: 02 fev.2021.

URRIBARRI, R. A. S. Venezuela (2015): **Un régimen híbrido en crisis**. Revista de Ciencia Política., Vol. 36. n. 1, 2016.

VASCONCELLOS, M, M, N. **Anais do I Encontro sobre Gramática: Saberes e Fazeres**. Volume 1, Número 1. Fortaleza-CE. 2012. ISSN 2316-9583. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/19606/1/2012\\_eve\\_mmnvasconcellos.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/19606/1/2012_eve_mmnvasconcellos.pdf) Acesso em: 07 jun. 2022

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 19. ed. São Paulo: Libertad, 2014. 144 p.

VIANA, N. O conceito de abordagem na formação e atuação de professores de língua(s): Partitura e(m) execução. In: **Estudos de abordagem no ensino de línguas e formação docente**. Mirelle da Silva Freitas / Fernanda Landucci Ortale (Orgs.). P. 259, Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. (1962). Thought and language (E. Hanfmann & G. Vakar, Eds. and Trans.). Cambridge, MA: MIT Press. (Original publicado em 1934)

WEI, L. Conceptual and methodological issues in bilingualism and multilingualism research. In: BATHIA, T.; RITCHIE, W. (Org.). 2. ed. **The handbook of bilingualism and multilingualism**. Nova Jérsei: Blackwell publishing, 2013, p. 26-52.

WEI, L. **The Bilingualism Reader**. 5th. ed. London and New York: Routledge, 2006.

WEINREICH, U. (1953) – **Languages in contact. Findings and problems**. New York: Humanities Press.

YIN, R. **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

ZIMMER, M; FINGER, I; SCHERER, L. **Do bilinguismo ao multilinguismo: intersecções entre a Psicolinguística e a Neurolinguística**. Revel, vol.6, nº 11, agosto de 2008.

ZIMMER, M. Cognição e aprendizagem de L2: uma abordagem conexonista. In: MACEDO, Ana Cristina; FELTES, Heloísa; FARIAS, Emília. **Cognição e Linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ZOPPI FONTANA, M. org. **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas, RG Editora, 2009

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Programa de  
Pós Graduação em  
Linguística Aplicada



Universidade de Brasília  
Instituto de Letras (IL)  
Departamento de Línguas,  
Estrangeirismo e Tradução (L.E.T.)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa “Características do Processo de Ensino e Aprendizagem de LE em um Curso de (PLE) em Contexto Fronteiriço Multicultural e Bilingue”, de responsabilidade da pesquisadora Daniele Oliveira André Magalhães, estudante de mestrado no curso de Linguística Aplicada na Universidade de Brasília. Orientado pelo Prof. Dr. Fidel Armando Cañas Chávez. Linha de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas.

O objetivo desta pesquisa é investigar como tem ocorrido o ensino e aprendizagem em um curso de PLE para imigrantes venezuelanos na cidade de Boa Vista em Roraima diante do contexto multicultural e bilingue existente. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre o seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro-lhe que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes da sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas e/ou gravações de áudio, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista semiestruturada com gravação em áudio. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar.

Esta pesquisa não oferece nenhum risco aos seus participantes. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar o seu consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer prejuízo à sua relação com a pesquisadora e a instituição.

A divulgação dos resultados do estudo será realizada por meio da página de dissertações do Programa de Linguística Aplicada – PGLA da Universidade de Brasília – UnB. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode contatar-me através do telefone 61 98150-7297 ou pelo e-mail [danioamagalhaes@gmail.com](mailto:danioamagalhaes@gmail.com).

Sua participação nesta pesquisa é de extrema importância para a área da Linguística Aplicada no desenvolvimento da compreensão do ensino de línguas em contexto de fronteira, multicultural, bilingue e intensificado pela imigração. Dessa forma, este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Desde já, agradeço a sua participação e colaboração para o andamento desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/da participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisador/a  
Daniele Oliveira André Magalhães

Boa Vista, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

**Como você começou a ser voluntária no curso de português língua estrangeira e por que decidiu se envolver nessa iniciativa?**

**Professora 1:** *Eu comecei a ser voluntária no curso porque ficava vendo a situação dos imigrantes em Boa Vista e senti uma vontade de ajudar de alguma forma. Eu ficava pensando que a língua era uma barreira muito grande para essas pessoas, então, eu como professora, mesmo não tendo formação em língua portuguesa, senti que poderia contribuir para que tivessem melhores condições de se comunicar e se adaptarem melhor.*

**Professora 2:** *Eu soube por meio de uma amiga que o curso estava aceitando professores voluntários. Eu decidi me envolver por vivenciar diariamente a realidade dessas pessoas nas ruas e abrigos de Boa Vista que me fez sentir que poderia ajudar de alguma forma. Foi um desafio para mim por não possuir formação para ensinar português, mas sendo minha língua materna e eu como professora de língua espanhola senti que pude me acercar melhor da língua e da cultura dos alunos.*

**Como você considera o contexto multicultural e bilíngue presente nas relações de fronteira, em termos de diversidade cultural e linguística para a sua prática de ensino?**

**Professora 1:** *Bom, eu como professora considero este contexto enriquecedor e diverso para a aprendizagem dos meus alunos. A chegada dos imigrantes venezuelanos nos últimos anos trouxe uma troca de experiências boas que eu uso em sala de aula. As turmas sempre possuem uma diversidade muito grande, então eu busco valorizar as diferentes línguas que eles falam. Você sabia que muitos não falam só o espanhol? É isso, eles têm outras línguas maternas e indígenas. Então, eu procuro enriquecer as aulas com atividades culturais do Brasil e da Venezuela.*

**Professora 2:** *Por meio de sua língua, sua cultura, suas tradições e seus costumes. Vou falar não só por mim, mas pela maioria dos meus colegas que acredito que sentem o mesmo que eu diariamente. Nós enfrentamos diversos desafios diante do contexto. Às vezes fica difícil trabalhar a diversidade de línguas desses alunos, e tem também a questão precária que muitos vivem e acaba impactando negativamente na sua aprendizagem. Desculpas, eu me desviei da pergunta. Mas eu tenho buscado enfrentar a situação com criatividade e dedicação durante as aulas. Eu realizo atividades que valorizam as diferentes culturas, suas tradições, seus costumes e incentivo a troca de experiências entre os alunos.*

**Qual é a importância da proficiência em Língua Portuguesa para a integração dos imigrantes venezuelanos na sociedade brasileira e roraimense?**

**Professora 1:** *Sabe, eu acho importante que eles falem o português. Isso ajuda na comunicação e para conseguir um bom emprego. A fluência na nossa língua é um caminho importante para eles compreenderem melhor os nossos costumes e tradições. Eu acredito que os que falam ao menos um pouquinho de português tem maiores oportunidades aqui na cidade.*

**Professora 2:** *Eu acredito que seja pelo fato Financeiro, pela facilidade de se encaixar no mercado de trabalho com uma certificação de qualidade reconhecida na língua portuguesa, e pelo conhecimento também, para ter uma boa comunicação, falar e compreender uma só*

*língua, nesse caso a língua portuguesa. É muito importante para eles se integrarem bem aqui. É maravilhoso quando os meus alunos chegam ao final do curso e adquirem alguma proficiência no português. Eles têm um fator financeiro muito forte, e com uma certificação de qualidade e reconhecida na língua portuguesa, e pelo conhecimento também para ter uma boa comunicação, assim eles conseguem arrumar trabalho e usar outros serviços.*

**Como a semelhança entre a língua portuguesa e a espanhola influencia na aquisição da língua portuguesa como segunda língua? Você considera que o conhecimento da língua materna pode facilitar a aprendizagem da Língua Portuguesa nesse contexto de ensino-aprendizagem?**

**Professora 1:** *Como professora de português neste curso e de espanhol no dia a dia, eu acho que a semelhança é uma vantagem no início quando eles começam a aprender. Compartilhamos muitos aspectos entre os dois idiomas. A raiz é a mesma. Eles já chegam com toda a estrutura do espanhol. E a familiaridade com a língua materna, deles facilitar bastante a aprendizagem do nosso idioma.*

**Professora 2:** *Com certeza! O espanhol e o português têm muitos elementos em comum, isso ajuda os alunos venezuelanos a desenvolverem mais rápido habilidades linguísticas no português. Muitas palavras em espanhol possuem o mesmo significado em português. Eu acho que facilita bastante a compreensão e o vocabulário dos estudantes. Mas também, eu acho importante ensinar as diferenças para que não cometam erros.*

**Qual é a abordagem predominante no ensino de línguas em sua aula: competência comunicativa ou competência gramatical? Por quê?**

**Professora 1:** *Na faculdade, a maioria dos professores era bem comunicativos. Se é que dá para você entender? Rsss... Então, eu trouxe isso para a minha sala de aula. Eu acredito que essa abordagem é melhor para os alunos se comunicar e usar o que aprenderam no dia a dia.*

**Professora 2:** *Eu gosto da competência comunicativa, mas eu ensino gramática também. Nesta parte da gramática, eu procuro usar situações e conversas do dia a dia. Por quê? Ah, eu acho que os alunos aprendem melhor e já podem usar o que aprenderam assim que saem da aula.*

**Qual abordagem você considera predominante no material didático utilizado no ensino de línguas?**

**Professora 1:** *A apostila é bem gramatical. Você vai ver. Ela traz os tempos verbais e outras regras bem detalhadas. Então eu faço a adaptação das atividades para que não fiquem tão cansativas para os estudantes. Eu uso bastante os diálogos e conversas em grupo. Assim eles podem praticar de forma mais leve. Eu acredito que assim eles guardam melhor as regras.*

**Professora 2:** *A abordagem da apostila é gramatical, com certeza. Mas dá espaço para a gente adaptar a gramática e os exercícios para que fique mais fácil para os alunos aprenderem. Eu faço o plano em casa já adaptado. Eu gosto muito de incluir atividades de diálogo, discussões em grupo e práticas com conversação.*

**Quais estratégias e recursos pedagógicos além do material didático foram utilizados em sua aula? Quais dificuldades você enfrentou ao usá-los?**

**Professora 1:** *Na minha aula eu usei fora a apostila, atividades de diálogo, debates e áudios de músicas. A minha maior dificuldade foi ter acesso ao Data show para poder passar filmes e clipes para eles. A oscilação da internet também foi um problema.*

**Professora 2:** *Eu usei muitos áudios em português, de músicas, principalmente, atividades em grupo, diálogos e usei slides que mostravam um pouco da nossa cultura. Ah, nem sempre era possível conseguir os materiais para passar os áudios e os vídeos.*

**Qual habilidade (fala, compreensão oral, leitura ou escrita) você considera mais crucial para a aquisição de uma língua estrangeira? São todas igualmente importantes para a comunicação efetiva?**

**Professora 1:** *Essa é difícil, então vamos por parte. Todas as habilidades são importantes, mas se tivesse que escolher uma eu diria que a fala porque na situação dos imigrantes eles precisam aprender a falar o português para conseguir se integrar.*

**Professora 2:** *Nossa, eu acho que todas as habilidades se complementam. Deixa eu pensar... Cada habilidade é importante para a aquisição da língua. Mas eu costumo observar que cada aluno aprende de forma diferente... alguns falam melhor que os outros, mas todos querem falar bem o português. Então, eu acho que não é necessário que eles sejam bons em todas as habilidades. É isso.*

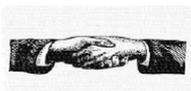
## ANEXO A- AMOSTRA DO MATERIAL DIDÁTICO DO CURSO – PÁGINAS ANALISADAS – 2 A 12

### QUEM SOU EU?

#### APRESENTAÇÃO PESSOAL

Meu nome é Joana França, tenho 38 anos e moro em Boa Vista, cidade linda de se ver. Trabalho no Hospital Geral de Roraima. Sou casada há vinte anos com João, temos três filhos: duas meninas e um menino. Amo ler e ir ao cinema, bem como passear com minha família na Praça das Águas, lugar lindo com fontes que dançam ao som de música.

#### SAUDAÇÕES:



- Olá! Oi! E aí?
- Tudo bem? Tudo bom? Como vai? (Muito) Prazer!
- Bom dia! Boa Tarde! Boa Noite!
- Até mais (tarde)! Até amanhã! Até logo! Bom fim de semana!
- Tchau! Tô indo! Fui!

#### ORTOGRAFIA

**Ortografia:** é a parte da gramática normativa que trata da maneira de escrever corretamente as palavras.

#### O Alfabeto da Língua Portuguesa

Os sons da fala são representados na escrita por sinais gráficos denominados letras. O conjunto das letras recebe o nome de alfabeto ou abecedário. O alfabeto da língua portuguesa é composto por 26 letras:

Maiúsculas: A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

Minúsculas: a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

#### VOGAIS

Vogais maiúsculas: A E I O U

Vogais minúsculas: a e i o u]

#### CONSOANTES

Consoantes maiúsculas: B C D F G H J K L M N P Q R S T V W X Y Z

Consoantes minúsculas: b c d f g h j k l m n p q r s t v w x y z

Sílabas é a formado por uma consoante + uma vogal

Ex. ba- be bi bo bu

Além das letras, utilizamos sinais denominados notações léxicas. São eles:

a) os acentos gráficos:

- Acento agudo ( ´ )
- Acento grave ( ` )
- Acento circunflexo ( ^ )

b) hífen ou traço de união ( - )

c) til ( ~ )

d) cedilha ( , )

**A letra H** na em palavras da língua portuguesa não tem som.

Ex. homem, hoje, honesto, hora

A letra S se estiver no início da palavra tem sempre som de S.

Ex. sabonete, serrote, silêncio

Um S entre duas vogais tem sempre som de Z.

Ex. casa, mesa, rosa

O dígrafo SS entre duas vogais tem som de S.

Ex. passo, massa, arremesso

**SUBSTANTIVO:** é a palavra que dá nome aos seres em geral, como:

- lugares: Alemanha, Porto Alegre...
- sentimentos: raiva, amor...
- estados: alegria, tristeza...
- qualidades: honestidade, sinceridade...
- ações: corrida, pescaria...

**ADJETIVO:** é a palavra que expressa uma qualidade ou característica do ser e se "encaixa" diretamente ao lado de um substantivo.

Ex. Marina é uma menina bonita.

### **PRONOMES PESSOAIS + VERBO SER**

**Pronomes:** é a palavra que se usa em lugar do nome, ou a ele se refere, ou ainda, que acompanha o nome qualificando-o de alguma forma.

**Exemplos:** A moça era mesmo bonita. Ela morava nos meus sonhos!

**Pronome pessoal:** São aqueles que substituem os substantivos (nomes), indicando diretamente as pessoas do discurso. Ex.

- Quem fala ou escreve usa os pronomes: **EU** ou **NÓS**. **EU SOU / VOCÊ É**
- Para quem me dirijo (com quem falo) usa os pronomes **TU, VÓS, VOCÊ OU VOCÊS**.
- Para fazer referência à pessoa ou às pessoas de quem fala: **ELE, ELA, ELES OU ELAS**

**Verbo:** são palavras que indicam ações, estados ou fenômenos, situando-os no tempo.

Ex. Eu estudo português quase todos os dias.

### Tempos verbais:

**Presente:** Expressa um fato atual.

Ex.: Eu **estudo** neste colégio.

**Pretérito:** exprime um fato que ocorreu antes do momento da fala.

Ex.: Ontem eu fiz uma série de exercícios.

**Futuro:** exprime um fato que irá ocorrer depois do ato da fala.

Ex.: Daqui a quinze minutos irei para a academia fazer exercícios.

### Verbo ser

O verbo **SER** é usado para se falar de:

- Nome: Eu sou Maria. Meu nome é Maria.
- Nacionalidade: Ele é brasileiro. Ele é do Brasil.
- Profissão - Nós somos engenheiros.
- Condições atuais físicas ou psicológicas: Eles são casados. (Altos, felizes, etc)
- Localização no tempo ou no espaço: A festa é hoje. A festa é aqui.

**Exemplo:** Meu nome é Maria e sou brasileira. Sou casada há 3 anos. Meu marido é engenheiro e somos muito felizes. Meu marido é alto, magro e simpático. Ele é espanhol.

**Eu sou...**

japonês / japonesa	venezuelano / venezuelana	alemão / alemã
brasileiro / brasileira	coreano / coreana	francês / francesa

### Conjugação do verbo Ser

**Infinitivo:** ser | **Particípio:** sido | **Gerúndio:** sendo

Presente do Indicativo	Pretérito Imperfeito do Indicativo	Pretérito Perfeito do Indicativo
eu sou tu és ele é nós somos vós sois eles são	Eu era Tu eras Ele era Nós éramos Vós éreis eles eram	Eu fui Tu foste Ele foi Nós fomos Vós fostes eles foram

<b>Mais-que-perfeito do Indicativo</b>	<b>Futuro do Pretérito do Indicativo</b>	<b>Futuro do Presente do Indicativo</b>
eu fora tu foras ele fora nós fôramos vós fôreis eles foram	eu seria tu serias ele seria nós seríamos vós serieis eles seriam	eu serei tu serás ele será nós seremos vós sereis eles serão
<b>Presente do Subjuntivo</b>	<b>Pretérito Imperfeito do Subjuntivo</b>	<b>Futuro do Subjuntivo</b>
que eu seja que tu sejas que ele seja que nós sejamos que vós sejais que eles sejam	se eu fosse se tu fosses se ele fosse se nós fôssemos se vós fôsseis se eles fossem	quando eu for quando tu fores quando ele for quando nós formos quando vós fordes quando eles forem
<b>Imperativo Afirmativo</b>	<b>Imperativo Negativo</b>	<b>Infinitivo Pessoal</b>
sê tu seja ele sejamos nós sede vós sejam eles	não sejas tu não seja ele não sejamos nós não sejais vós não sejam eles	por ser eu por seres tu por ser ele por sermos nós por serdes vós por serem eles

### EXERCÍCIO

1) Complete as palavras do quadro em ordem alfabética, observando a primeira letra de cada palavra.

árvore – luxo – sofá – vaga – telhado- garagem – cozinha- quarto – banheiro – humildade – dever –  
 inexplicável – emocionante – mármore- união – web – xerife- Ygor- Kenedy – filtro – joaninha – omelete –  
 navio – pipoca – ruído - zelo

1	14
2	15
3	16
4	17
5	18
6	19
7	20
8	21
9	22
10	23
11	24
12	25
13	26

2. Forme palavras:

1 BA	2 BO	3 BU	4 DO	5 LA
6 CU	7 MA	8 PI	9 NE	10 TA
11 CE	12 PO	13 ÇA	14 VE	15 PE
16 FI	17 LA	18 TE	19 BA	20 CA

a) 1-5 \_\_\_\_\_

b) 6-2 \_\_\_\_\_

c) 4-11 \_\_\_\_\_

d) 10-15-18 \_\_\_\_\_

e) 2-9-20 \_\_\_\_\_

f) 3-7-13 \_\_\_\_\_

g) 8-12-20 \_\_\_\_\_

h) 6-14-17 \_\_\_\_\_

farinha de trigo – ovos – leite – manteiga – açúcar - fermento

3) Mariana quer colocar os ingredientes da receita de bolo em ordem alfabética. Como ficaria?

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_
- 4) \_\_\_\_\_
- 5) \_\_\_\_\_
- 6) \_\_\_\_\_

4). Complete as frases com as palavras do quadro:

braço – Brasil – fraco – cobra – drogas - cravo

- a) Felipe caiu da árvore e quebrou o \_\_\_\_\_.
- b) O \_\_\_\_\_ é um país muito grande.
- c) A \_\_\_\_\_ é um bicho muito grande.
- d) Usar \_\_\_\_\_ faz mal à saúde.
- e) O \_\_\_\_\_ é um tipo de flor.
- f) João está comendo pouco e está \_\_\_\_\_.

5). Escreva em português o que você pensa sobre:

a) Pessoas mal-humoradas:

---



---

b) O município de Boa Vista:

---



---

c) As pessoas que moram em Boa Vista:

---



---

d) Sobre a oportunidade de estudar Língua Portuguesa no IFRR:

6) Crie uma frase com as palavras abaixo:

Venezuela – emprego – família – saudade - Boa Vista

- a) \_\_\_\_\_  
 b) \_\_\_\_\_  
 c) \_\_\_\_\_  
 d) \_\_\_\_\_  
 e) \_\_\_\_\_

7)

trabalhar – viajar – ajudamos – casal –  
 amo- programa – papai

- a) Eu \_\_\_\_\_ muito meu pai.  
 b) Papai é muito \_\_\_\_\_.  
 c) Esporte é o \_\_\_\_\_ do papai.  
 d) Nas férias, papai gosta muito de \_\_\_\_\_.  
 e) Papai e mamãe formam um lindo \_\_\_\_\_.  
 f) No fim de semana, eu e meus irmãos \_\_\_\_\_ papai a lavar o carro.  
 g) Domingo é o dia do \_\_\_\_\_ nos levar a feira.

8). Complete com o verbo SER:

Primeiro dia de aula no IFRR

Rita: Oi, eu \_\_\_\_\_ a Rita.

Marcos: Oi, meu nome \_\_\_\_\_ Marcos.

Rita: Prazer.... Você \_\_\_\_\_ novo aqui, né?

Marcos: \_\_\_\_\_ verdade. Esse \_\_\_\_\_ o meu primeiro semestre.

Rita: De que curso você \_\_\_\_\_?

Marcos: Língua Portuguesa. E você?

Rita: Eu \_\_\_\_\_ de Matemática. Segundo Período.

Marcos: você \_\_\_\_\_ daqui da cidade?

Rita: Não \_\_\_\_\_ de Manaus. Não conheço nada ainda.

Marcos: Você \_\_\_\_\_ de longe.... Eu posso sair com você, uma hora dessas, para mostrar a cidade.

Rita: legal!

Marcos: Eu moro no bairro da Liberdade. Aqui perto do IFRR.

Rita: Meu apartamento fica na Avenida Venezuela, do lado de um supermercado. \_\_\_\_\_ perto de sua casa?

Marcos \_\_\_\_\_. Sim. A gente pode combinar!

### 9) ESTADO CIVIL

Solteiro (a) Noivo (a) Casado (a) Separado (a) Viúvo (a)

Você é Solteiro? Casado? Separado? Viúvo

### 10) O que você faz? Eu sou...



Médico(a)



Enfermeira(o)



Dentista



Aviador/Piloto



Professora

Qual é a sua profissão?

Qual é a profissão dos seus pais?

### Parentes:

Irmão - Irmã / Tio – Tia / Sogro – sogra / Genro - Nora

Sobrinho – sobrinha / Avô - Avó / Neto – neta / Marido – Esposa

Primo – Prima / Padrasto - Madrasta / Padrinho - Madrinha / Afilhado – afilhada

### 11) Complete:

O pai do meu pai é meu .....

O irmão da minha mãe é meu .....

O irmão da minha mulher é o meu .....

Os filhos do meu tio são meus .....

A irmã do meu marido é minha .....

A irmã do meu pai é minha .....

A mãe do meu pai é minha .....

Eu \_\_\_\_\_ da minha mãe.

Nós \_\_\_\_\_ do nosso avô.

Eles \_\_\_\_\_ da tia deles.

Ele \_\_\_\_\_ da sogra dele.

**12) Para falar:**

Você tem irmãos?

Você tem tios?

E primos?

Você mora com outros membros de sua família? Quais?

**13) De onde eu sou? De onde são meus colegas?**



Marque no mapa os países de onde vêm seus colegas. Depois, anote o nome deles na lista:

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**VERBO ESTAR**

EU ESTOU / VOCÊ ESTÁ / ELE ou ELA ESTÁ / A GENTE ESTÁ / NÓS ESTAMOS / VOCÊS ESTÃO  
ELES ou ELAS ESTÃO

**Exemplo:**

