

Desenvolvimento de Materiais Didáticos para Português como Língua Não Materna

Experiências e Desafios

Coordenação

Catarina Castro

Ana Madalena

Dirigida

Maria José Grosso

LIDEL

9. ENTRE O LÚDICO E O ACOLHIMENTO: REFLEXÕES SOBRE ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS A PARTIR DO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA MIGRANTES

Eleonora Bottura
Sandra Gattolin

A presente contribuição tem como objetivo apresentar encaminhamentos didático-pedagógicos produzidos numa pesquisa com mulheres imigrantes e refugiadas no Brasil para contribuir com reflexões para o desenvolvimento de materiais didáticos na área de Português como Língua Estrangeira (PLE), contemplando a especialidade de Português Língua de Acolhimento (PLAc) (Barbosa & São Bernardo, 2017; Grosso, 2010). De entre as idiosincrasias deste ensino, é possível destacar a heterogeneidade de trajetórias de aprendizagens e perfis sociolinguísticos e a condição de vulnerabilidade social e afetiva do público-alvo que impacta diretamente na aprendizagem da língua. Pesquisas têm verificado também a baixa assiduidade dos aprendentes nos cursos (Barbosa, 2016; Cursino *et al.*, 2016), devido à falta de recursos para acesso ao transporte e à própria característica de serem pessoas que ainda estão em trânsito à procura de emprego e casa. É sugerido que o professor contemple na sua prática pedagógica a não sequencialidade, seguindo atividades e planejamentos modulares. Nesta perspectiva, evidências geradas a partir de uma pesquisa de doutoramento (Bottura, 2019) sugerem que atividades dinâmicas que se aproximam do lúdico contribuem para a interação entre os participantes em língua portuguesa, gerando recursos didáticos mais sensíveis ao contexto e ao público-alvo e, portanto, alinhada às demandas de PLE na contemporaneidade, com potencialidades para a produção de materiais didáticos.

9.1 INTRODUÇÃO

As mudanças em cenários políticos, sociais e econômicos globais e a mobilidade humana propulsionam o desenvolvimento de contextos de ensino-aprendizagem diversificados, isto é, de novas situações socioeducativas (Grosso, 2010). Este é o caso do ensino da língua de acolhimento, materialidade teórica e pedagógica da presente contribuição, que se vincula diretamente ao universo das migrações e se constitui, fundamentalmente, com objetivo da ação de ensino da língua majoritária, com vista à integração justa e cidadã dos migrantes na sociedade de acolhimento.

No Brasil, o contexto de ensino de PLAc surge com a demanda emergencial de cursos de português para imigrantes em situação de vulnerabilidade e refugiados que chegam ao país. Apesar de ser um país perpassado e constituído pelas imigrações desde os tempos coloniais, intensificando-se no fim do século XIX e nas primeiras décadas do século XX com as migrações em massa para a América Latina (Fausto,

1999), foi com a intensificação dos fluxos migratórios para o Brasil nos últimos anos (Comitê Nacional para os Refugiados [CONARE], 2017) que cursos de PLAc começaram a espalhar-se por todo o território brasileiro. Trata-se de cursos de extensão em universidades públicas, organizações não governamentais, instituições religiosas e de direitos humanos que visam atender imigrantes e refugiados com cursos de português, com enfoque nas necessidades urgentes do público, sobretudo aquelas relacionadas a emprego e moradia. Estas ações ocorrem, normalmente, no âmbito da sociedade civil e é muito comum que funcionem em sistema de voluntariado. Vale ressaltar que o caráter voluntário dos cursos é discutido por diversos autores (Amado, 2013; Lopez, 2016; Miranda & Lopez, 2019), pontuando questões como o indicio de uma lacuna na formação de professores na área de PLE no Brasil e, sobretudo, como forma de alerta no que se refere à urgência de se pensar o PLAc como fundamentalmente político (Lopez, 2016) e, neste sentido, a integração dos imigrantes e dos refugiados articulada com ações e políticas públicas (Barbosa, 2016; Diniz & Lopez, 2018).

A língua de acolhimento emerge no Brasil, portanto, como uma nova especialidade nos estudos das línguas estrangeiras (LE), vinculando-se à área de PLE. No entanto, como bem nos alerta Lopez (2016), PLAc não deve ser compreendida como uma mera adaptação dos saberes construído na área de PLE em razão dos desafios e das singularidades de seu contexto de ensino, entre os quais se destacam: a heterogeneidade de trajetórias de aprendizagens e perfis sociolinguísticos; as condições de vulnerabilidade social e afetiva do público-alvo, que impacta diretamente na aprendizagem da língua; e a baixa assiduidade dos aprendentes nos cursos (Barbosa, 2016; Cursino *et al.*, 2016) devido à falta de recursos para acesso ao transporte e à própria característica de serem pessoas que ainda estão em trânsito a procurar por empregos e moradia.

Como professores e pesquisadores, defrontamo-nos com novas implicações pedagógicas, linguísticas e políticas resultantes da necessidade de atender às demandas que irrompem no nosso tempo. Ser professor de PLAc no Brasil é deparar-se com novos sintagmas e realidades, como, por exemplo, acolhimento, integração, justiça social, refúgio, direitos humanos, identidade, interculturalidade, vulnerabilidade, necessidades urgentes, afetividade, entre tantos outros. Somos impulsionados a enriquecer os nossos conceitos, referências e práticas pedagógicas, reinterpretando-os, desestabilizando-os ou fortalecendo-os.

É neste sentido que, no presente capítulo, procuramos discutir alguns encaminhamentos didático-pedagógicos de uma prática em PLAc. A partir do recorte de uma pesquisa com mulheres imigrantes e refugiadas no Brasil em contexto de aprendizagem da língua portuguesa (Bottura, 2019), apresentamos indícios do trabalho da dimensão afetiva de PLAc a partir de intervenções lúdicas no processo de ensino-aprendizagem. Pretendemos, assim, refletir sobre o lúdico como um dos recursos pedagógicos possíveis para abarcar a afetividade na práxis de PLAc.

Deste modo, o nosso objetivo passa por apresentar algumas estratégias encontradas numa prática pedagógica em PLAc que aproximaram o trabalho com a dimensão

afetiva no processo de ensino-aprendizagem. Tais estratégias aproximam-se de uma certa ludicidade, que permitiu o trabalho emocional da professora no encaminhamento das aulas, bem como na criação de um ambiente propício para a interação e a aprendizagem. Convidamos o leitor a refletir sobre como o aspeto lúdico pode contribuir para se trabalhar a afetividade em certos contextos de PLAc, apontando para a relevância de abarcar e inserir na prática pedagógica o compromisso com esta dimensão que está prevista na própria definição de língua de acolhimento brasileira (Barbosa & São Bernardo, 2017), como veremos na Secção 9.3.

9.2 JUSTIFICATIVA

A motivação para a escrita deste texto tem origem nos desdobramentos de uma pesquisa de doutoramento (Bottura, 2019) cujos dados foram gerados por meio de um curso de conversação para mulheres refugiadas e imigrantes em situação de vulnerabilidade, numa universidade pública brasileira, onde os cursos de português para imigrantes e refugiados são oferecidos gratuitamente à comunidade desde 2012. A iniciativa de oferecer um curso exclusivo às participantes do projeto foi da própria coordenadora, que verificou a pouca participação das mulheres nas dinâmicas e nas atividades propostas nos cursos regulares em que as turmas são mistas. Neste sentido, a premissa principal do curso foi a necessidade de se oferecer um espaço extra e confortável para que as mulheres pudessem ter mais oportunidades de aprendizagem e interação em língua portuguesa, pois assumiu-se que elas poderiam não se sentir confortáveis na presença de colegas do sexo masculino. São Bernardo (2016), pesquisadora que atuou no mesmo projeto, destaca que uma das razões poderia ser de ordem cultural.

Vale destacar ainda que, nos cursos regulares, as mulheres eram grupo minoritário (23% dos participantes) e demonstravam menor desempenho do que os homens. Além disso, observava-se que o número de evasões das mulheres dos cursos era bem maior do que dos homens. Autores como Lopez-Damian (2008), Norton e Pavlenko (2004) e Song (2018) ressaltam, por exemplo, que a aprendizagem de línguas em contexto das migrações é também pautada por gênero. Isto intensifica-se ainda mais quando falamos em processo de aprendizagem de uma língua por mulheres refugiadas e imigrantes, já que as mulheres são ainda mais vulneráveis no processo migratório (Dutra 2013a, 2013b, 2015; Usher, 2005).

Um dos motivos para esta maior vulnerabilidade está também num nível psicossocial e psicanalítico, uma vez que essas mulheres passam por profundas mudanças de paradigmas (Cardu & Sanschagrin, 2012). Ademais, as condições políticas, sociais e afetivas da migração e do refúgio (Boyd & Grieco, 2003) também determinam a sua vulnerabilidade na sociedade de acolhimento. Neste sentido, o Curso de Conversação para Mulheres também partiu de uma motivação primeira de criar um espaço confortável para que histórias de vida, trajetórias de aprendizagem e interações fossem contempladas.

O seu planejamento partiu do pressuposto de que os cursos do projeto são constituídos por "(...) uma forte função social na busca pela integração das/os alunas/ /os de maneira rápida e efetiva à sociedade de acolhimento" (São Bernardo, 2016, p. 41). Como prioridade, foram eleitas atividades e dinâmicas que proporcionassem a interação entre as participantes e privilegiassem as suas vozes, histórias, culturas e identidades, por meio do fortalecimento de discussões e práticas orais, sempre baseadas nos benefícios do plurilinguismo.

O curso foi construído a partir da seleção prévia de assuntos que seriam apresentados às participantes, para que elas pudessem escolher os que lhes parecessem mais significativos. De maneira geral, os assuntos selecionados envolviam temas como primeiras impressões, família, trabalho, saúde, tecnologia e comunicação, artes, estética, política e economia.

Fundamentalmente, o curso foi planejado de modo a compreender e valorizar o conhecimento de mundo das mulheres, bem como as suas línguas, introduzindo questões pertinentes para a integração na sociedade brasileira. Previa-se que os assuntos selecionados seriam apresentados semanalmente de modo sequencial, a fim de, aos poucos, ir criando uma atmosfera propícia para a interação. Sob a perspectiva educacional do letramento crítico (Menezes de Souza, 2011), vislumbrava-se a intensificação dos temas mais complexos ao longo do curso, com vista à discussão, à problematização e à criação de narrativas das participantes.

Contudo, percebeu-se de início que muitas alunas chegavam às aulas com grande atraso, devido à longa distância dos locais em que moravam e também devido ao fato de o horário de início das aulas coincidir com o horário de saída do trabalho e/ou de saída dos filhos da escola, o que contribuiu para uma alta rotatividade de alunas na sala de aula. O caráter de rotatividade das turmas já foi ressaltado por pesquisadores da área (Bottura & Gattolin, 2020; Cursino *et al.*, 2016; São Bernardo, 2016; Sene, 2017; Taño & Costa, 2018; entre outros) como característico do público migrante e deve ser levado em consideração também nas práticas pedagógicas de professores e na elaboração dos materiais didáticos, como ressaltam Barbosa e Santos (2016). Assim, o planejamento elaborado inicialmente, com atividades sequenciais, passou a ser reorganizado diariamente para que os assuntos e as atividades não fossem contemplados em sequência. Com isto corroboramos os resultados das pesquisas de Cursino e colaboradores (2016) e de Barbosa (2016) sobre o caráter modular dos cursos de PLAc, devido à alta rotatividade do público.

Contemplar essas idiosincrasias na práxis de PLAc e integrá-las na ação docente é uma tarefa desafiadora. Estabelecer um vínculo de confiança e um ambiente de bem-estar para que o acolhimento e o conflito tenham espaço e a aprendizagem da língua possa ocorrer exige do professor maior sensibilidade ao contexto, ao público-alvo, à sua singularidade e à afetividade. Para tal, uma das estratégias empregadas pela professora foi a inserção de atividades lúdicas, como veremos mais à frente.

9.3 PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO EM ENFOQUE

Barbosa e São Bernardo (2017) afirmam que a língua de acolhimento se refere ao prisma emocional e subjetivo da aprendizagem, abarcando conflitos que se estabelecem já no contato inicial do migrante com a sociedade que o acolhe. Para as autoras, na definição da língua de acolhimento, o conflito em PLAc é previsível, entendendo-se que pode caber ao professor buscar meios para o amenizar, mas sempre partindo do pressuposto de que ele não deve ser abafado ou reprimido, já que é uma característica inevitável da interculturalidade (Fleuri, 2001). Neste sentido, defendemos que o conflito deve ser concebido no seu valor educativo, isto é, como oportunidade de crescimento para todos – professores e aprendentes – que podem (e devem) vivenciar a experiência profunda e singular de conflito e acolhimento (Fleuri, 2001, p. 53).

Assim, compreendemos que a consideração da afetividade, no processo de ensino-aprendizagem em contexto de língua de acolhimento, está diretamente relacionada, por um lado, com o público-alvo e com as suas condições de vulnerabilidade social e afetiva; e, por outro, com o impacto dessa dimensão no fazer docente, na práxis de PLAc, que deve ser considerada desde o planejamento, abrindo possibilidades para se repensar a formação de professores nessa especialidade de modo mais singular e em PLE de modo mais amplo (Bottura, 2019).

A preocupação com a aprendizagem da língua do país de acolhimento constitui-se por outras dimensões (Barbosa & São Bernardo, 2017), se compararmos com um estrangeiro que viaja para um país com motivações turísticas ou acadêmicas (Grosso, 2010), sem intenção ou necessidade de nele permanecer. Taño e Costa (2018), por exemplo, frisam as questões psicossociais na aprendizagem de PLAc, cuja principal característica é a de ocorrer em ambiente com pressão social elevada, já que o conhecimento da língua está relacionado com questões urgentes de sobrevivência. Portanto, “a língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda. Para o público-adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber” (Grosso, 2010, p. 68). Geralmente, essa nova realidade linguístico-cultural pontuada pela autora, além de não ter sido jamais vivenciada, também pode nunca ter sido desejada¹ em termos psicanalíticos (Revuz, 2006).

Neste sentido, é comum que a motivação do aprendente da língua de acolhimento dê lugar à baixa autoestima, num emaranhado de desejos de pertencimento e de distanciamento, pois essa nova língua passa a constituir-se por significados diversos. Aprender a língua, além de ser uma necessidade para a sobrevivência e condição para o “refazimento” das vidas dos migrantes (Amado, 2013)², é algo muito complexo e dinâmico, produzindo repulsa, incoerências e deslizamentos (Rizental, 2019) nos sujeitos, que se movimentam entre desejos, rejeições, necessidades e imposições

¹ A rejeição da aprendizagem da língua de acolhimento também está presente na definição da língua de acolhimento por Barbosa e São Bernardo (2017).

² Termo cunhado por Amado (2013) para se referir ao processo de reconstrução e ressignificação das vidas de imigrantes e refugiados no país de acolhimento.

(Parejo, 2004), sentimentos estes que causam transformações profundas nas suas identidades.

Portanto, é imprescindível que o professor de PLAc esteja atento, de modo a criar um ambiente favorável à interação, que só pode ser alcançado na potencialidade da relação entre professor-aprendente num ambiente de confiança, criatividade e respeito mútuo na língua de acolhimento (Grosso, 2010). É importante que o professor compreenda a responsabilidade da ambivalência do acolhimento, sendo que ele tanto pode ser aquele que ampara, aceita, ouve, protege e apoia (Barbosa & São Bernardo, 2017) como aquele que compreende a vulnerabilidade em amplo espectro, que procura valorizar as histórias e as identidades dos seus aprendentes no (des)encontro intercultural perpassado pela afetividade, pela justiça social e pelos direitos humanos. É imprescindível que o professor seja sensibilizado para estas questões e possua formação adequada para trabalhar nestes termos.

9.4 AFETIVIDADE E O PROFESSOR DE PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Estamos cientes da variação conceitual relativa à afetividade. Concordamos com Pavlenko (2005) no sentido em que, ao falarmos em afetividade e do seu papel no ensino-aprendizagem de línguas, é imprescindível utilizar lentes multidisciplinares, beneficiando-nos das perspectivas em diferentes abordagens e, sobremaneira, envolvidos num diálogo genuíno sobre as potencialidades da dimensão afetiva em Linguística Aplicada. No presente capítulo, a afetividade é entendida como uma dimensão social integrante e determinante do/no processo de ensino-aprendizagem de línguas (Mastrella-de-Andrade & Norton, 2011), englobando fatores emocionais bastante discutidos em Linguística Aplicada, como ansiedade e motivação.

Benesch (2012) entende as emoções como um construto social e dedica-se a pesquisar os seus movimentos, ou seja, como elas se deslocam, se movem e aderem a certas ideias, palavras ou objetivo, interperando-se o que elas fazem e de que maneira influenciam o processo de ensino-aprendizagem de línguas. A autora distancia-se de uma visão binária das abordagens que consideram os fatores afetivos como individuais, psicológicos e cognitivos e alinha as emoções com criticidade. Para ela, inspirada em Norton (1995, 2000, 2013), as teorias de viés cognitivo e psicológico falham em considerar as histórias imbricadas no processo de ensino-aprendizagem, podendo delimitar-se a uma perspectiva utilitária das emoções, determinando-as como positivas ou negativas para a aprendizagem. Assim, concordamos que “(...) a infelicidade, o medo, a raiva, e outras emoções assim chamadas de negativas podem se constituir expressões legítimas das dificuldades de vida dos aprendizes, dadas as condições desafiadoras da globalização que afetam os estudantes da diáspora” (Benesch, 2012, p. 34)³.

³ Tradução das autoras de: “(...) unhappiness, fear, anger, and other so-called negative emotions may be legitimate expressions of learners’ difficult life situations, particularly given the challenging conditions of globalization affecting diasporic students” (Benesch, 2012, p. 34).

Trabalhar com a afetividade na sala de aula de PLAc, questionando em que extensão as emoções dos professores e dos aprendentes se cruzam (Bottura, 2019), parece ser um caminho bastante promissor para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem. É, também, um dos caminhos possíveis para o trabalho da autoestima dos estudantes, considerando-se a vulnerabilidade psicossocial que enfrentam.

Grosso (2010) e Cabete (2010) parecem concordar quando defendem que a relação professor-aprendentes, perpassada pela língua de acolhimento, adquire sentidos e funções extraordinárias, fugindo da norma e exigindo que o professor se atente para um conflituoso e desafiador fazer pedagógico. Se antes um professor de LE para intercambistas na universidade elaborava o seu curso em sequências didáticas, em PLAc ele precisa se reinventar e criar mecanismos para que os conteúdos sejam trabalhados de maneira holística (Cursino *et al.*, 2016)⁴, próxima à realidade do aprendente, contemplando o caráter modular. Se outrora um professor de PLE para diplomatas entendia a interculturalidade como encontro cultural sem conflitos, cabe ao professor de PLAc lidar com o conflito e a contingência em que identidades estão sendo (re)construídas num emaranhado de tristeza, vulnerabilidade, desejos e traumas.

Grosso (2010) assevera que:

“A história de vida no passado e no presente abre um leque de hipóteses em que ensinante e aprendente cooperam e aprendem juntos, ultrapassam as questões do cotidiano, integram-se pelo bem-estar, pela confiança, e isso só pode ser alcançado pela língua de acolhimento.” (p. 71)

Muitas vezes, os professores de língua de acolhimento são o primeiro e o único contato dos migrantes com a nova sociedade, cabendo-lhes, portanto, desempenhar o papel de informante e mediador social. Para Hawkins e Norton (2009)⁵:

“os professores têm um papel essencial na (re)construção das visões dos aprendentes sobre seus novos lares; seus entendimentos de sistemas de crenças, valores e práticas desconhecidos; e suas negociações de novas relações (...) [eles] representam os valores, crenças e práticas dos grupos culturais aos quais a nova linguagem está associada.” (p. 32)

Nesse contexto, o professor pode: “i) amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua; e ii) estabelecer condições necessárias para que esse aprendente comece a vê-la e interpretá-la como elemento de mediação entre ele(a) e a sociedade anfitriã” (Barbosa & São Bernardo, 2017, p. 436).

⁴ Sobre isso, Cursino e colaboradores (2016, p. 320) apontam que as aulas devem ser elaboradas com começo, meio e fim em si mesmas, isto é, as aulas não dependem necessariamente de uma referência de um conteúdo passado ou de uma projeção obrigatória de um conteúdo futuro. Segundo estas autoras, este tipo de elaboração das aulas de PLAc, intitulado “Metodologia Porta Giratória”, permite que uma das características dessa especialidade de ensino, a baixa assiduidade dos cursos e o caráter de rotatividade dos aprendentes, seja contemplada.

⁵ Tradução das autoras de: “They play a key role in the construction of the learners’ views of their new homes; their understandings of unfamiliar belief systems, values and practices; and their negotiations of new relationships (...) [they] represent the values, beliefs, and practices of the cultural groups with whom the new language is associated.” (Hawkins & Norton, 2009, p. 32).

São Bernardo (2016) frisa que a afetividade influencia profundamente o processo de ensino-aprendizagem de PLAc. Tendo em vista algumas das questões que fazem com que PLAc seja tão singular, apresentaremos na Seção 9.5 algumas considerações sobre como a afetividade, quer seja do professor, quer seja dos aprendentes, pode ser sensibilizada e trabalhada recorrendo-se à ludicidade na sala de aula.

9.5 LUDICIDADE: UM DOS RECURSOS POSSÍVEIS?

Como mencionámos anteriormente, estratégias que se aproximam da ludicidade foram utilizadas pela professora num curso de PLAc exclusivo para mulheres. O recurso utilizado pela professora evidencia não só a tentativa de contemplar algumas singularidades daquele contexto, como também um meio para trabalhar a afetividade na interação professora-alunas. Neste sentido, antes de nos debruçarmos sobre a análise dos dados, é válido colocarmos aqui o modo como compreendemos lúdico e ludicidade neste capítulo.

A tentativa de compreender a ludicidade em relação à experiência humana move pesquisadores nas mais diversas áreas do conhecimento. A procura é pela compreensão do papel do lúdico na vida humana, para o que existem as teorias de base psicanalíticas e psicológicas, como as de Wallon e Vigotsky, por exemplo. Também existe quem trata dos jogos com enfoque sociológico do termo, como Brugère, além de outros autores que tratam das funções terapêuticas e educativas da ludicidade na área de ensino-aprendizagem de línguas.

Luckesi (2004, 2005) ressalta que tanto a ludicidade quanto as atividades lúdicas precisam de um melhor tratamento, delineando os seus conceitos de modo teórico e prático. Para tal, este autor propõe uma compreensão da ludicidade como uma experiência interna plena, justapondo-a ao estado de espírito, à plenitude da presença. Segundo o autor, o ato lúdico proporciona uma experiência única e plena ao sujeito, importando ao mesmo, portanto, investigar o que é essa experiência para quem a vivencia internamente.

Concordamos com d’Ávila (2014), que define o conceito de ludicidade como um princípio formativo e organizativo a partir de Luckesi (2004, 2005) e expandido por Leal e d’Ávila (2013). Desta forma, entende-se que a ludicidade está articulada em duas dimensões (d’Ávila, 2014):

- a) a de que as atividades lúdicas são criações culturais, são atos sociais, oriundos das relações dos homens entre si na sociedade;
- b) a ludicidade é um estado de ânimo, um estado de espírito que expressa um sentimento de entrega, de inteireza, de vivência plena, e diz respeito à realidade interna do indivíduo;” (p. 94)

Sendo assim, entendemos que a ludicidade pode ser um dos meios de que o professor pode dispor na sala de aula de PLAc para contemplar a dimensão da

afetividade, uma maneira de se trabalhar questões mais profundas da relação do aprendente com a língua de acolhimento. A presença proporcionada pelo “sentimento de entrega” pode auxiliar na aprendizagem da língua, mas também pode ser entendida como um momento para os aprendentes elaborarem as suas emoções por meio da língua de acolhimento.

Já no que se refere ao papel do professor, d'Ávila (2014) enfatiza que a ludicidade é uma força motriz que se configura primeiro na figura do professor, que tem o seu estado de ânimo, o seu corpo-mente-emoções, irradiado por sentimentos de proatividade e alegria que geram ações docentes para a aprendizagens. É neste sentido que a ludicidade funciona como princípio organizativo, estruturando as atividades mais criativas alinhadas com os conteúdos a serem desenvolvidos nas disciplinas. Embora o estudo de d'Ávila (2014) tenha como enfoque o lúdico no ensino superior, compreendemos que a noção apresentada de atividades lúdicas e ludicidade contribui para refletirmos sobre a afetividade em ambiente de ensino de PLAc, já que esta prevê o prisma emocional e subjetivo da linguagem.

Sendo assim, tendo em vista que um dos principais objetivos relacionados com o ensino-aprendizagem de PLAc é a criação de um ambiente propício para a interação em que a aprendizagem ocorra de forma facilitada, proporcionando acolhimento, conflito e práticas que valorizem o respeito, a confiança, o bem-estar e as identidades dos aprendentes, uma didática mais lúdica pode gerar um estado de prontidão para aprender (d'Ávila, 2014), ou seja, permite que os sujeitos estejam prontos, sensíveis, para “a apreensão significativa dos objetos de conhecimento. Nessa perspectiva, entendemos que a aprendizagem não se dá apenas no nível mental. Ela se espalha pelo nosso corpo, pelos nossos sentidos” (d'Ávila, 2014, p. 97).

A relação frutífera entre professor-aprendentes, destacada por Grosso (2010) e também defendida em diversas pesquisas da área, parece ganhar força se pensarmos em mediações didático-pedagógicas que sejam coconstruídas, lúdicas e criativas. Para tal, torna-se necessário partir do pressuposto de que os seres humanos não aprendem apenas com base no intelecto, reconhecendo o poder da arte e da criatividade como peças fundamentais para a aprendizagem.

A potencialidade de se trabalhar com a criatividade por meio de uma linguagem mais artística, seja literária (como as metáforas) seja não verbal (visual e corporal, entre outras), pode proporcionar aos aprendentes a oportunidade de contar as suas histórias de vida como forma de buscar a integração e a expressão corpo-mente-emoções, por exemplo. Deste modo, há a possibilidade para o trabalho com a produção criativa e crítica das narrativas de si – estratégia com alta potencialidade de articulação da aprendizagem com o fortalecimento de identidades de imigrantes e refugiados em contexto de acolhimento (Norton, 2013) –, premissa tão preconizada na práxis de PLAc.

9.6 SELEÇÃO, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No âmbito deste capítulo, pretendemos trazer evidências que fomentem reflexões sobre a práxis em PLAc no Brasil, com enfoque na afetividade e no encaminhamento didático-pedagógico mais próximos da ludicidade. Para o efeito, apresentamos um recorte a partir dos dados da pesquisa autoetnográfica de Bottura (2019), que investigou a própria prática pedagógica em PLAc com mulheres imigrantes e refugiadas. Por uma limitação de espaço, abordaremos a autoetnografia de forma bastante concisa, já que selecionamos trechos do texto autoetnográfico da tese de doutoramento, por serem considerados indispensáveis para a discussão que aqui propomos. Esses trechos tratam diretamente os aspectos da prática pedagógica do professor de PLAc num ambiente bastante singular, além de ilustrarem momentos específicos da prática da professora-pesquisadora, que identifica a potencialidade do aspecto lúdico como aliado para o trabalho com a afetividade na relação professora-aprendentes em ambiente de PLAc.

No seu estudo, Bottura (2019) mergulhou nas emoções causadas pela experiência vivida na sala de aula em busca de indícios que a mobilizaram a reorientar a sua prática pedagógica. Decerto, e como é explicitado pela autora, esta proposta só foi possível devido ao caráter autoetnográfico (Silva, 2011) da pesquisa, em que a autoinvestigação crítica da experiência vivida como professora é viabilizada, apreciada e ressignificada ao longo do fazer/escrever autoetnográfico. Em linhas gerais, a autoetnografia acomoda a dimensão da afetividade no fazer epistemológico, acrescentando à ciência um caráter mais humano.

“Neste processo, incluem-se a emoção, os sentimentos e as experiências, não tão exploradas em outros métodos, ao mesmo tempo em que ‘questões relativas ao ser’ são colocadas em circulação e abertas para o diálogo”

ONO (2016, p. 54)

A autoetnografia expõe a relação íntima entre subjetividade e linguagem no próprio fazer autoetnográfico, acomodando verdades localizadas. Para o campo de formação de professores, “a autoetnografia expõe a íntima relação entre subjetividade e linguagem, própria do pós-estruturalismo, e permite acomodar tais fatores mais humanos em uma busca por verdades localizadas” (Bottura, 2019, p. 67).

Sendo assim, os dados apresentados nas Seções 9.6.2 e 9.6.3 foram gerados num contexto de PLAc, em que a professora era também a pesquisadora e as aprendentes eram mulheres imigrantes e refugiadas no Brasil. O *corpus* de análise considerado para este capítulo constitui-se da seguinte forma:

1. Partes do texto autoetnográfico, ou seja, trechos que discutem a potencialidade do trabalho com a afetividade pelo viés da ludicidade;
2. Transcrição de momentos de interação na sala de aula;
3. Diários da pesquisadora, ou seja, trechos dos diários produzidos pela pesquisadora que evidenciam crises, ajustes e percepções na/da prática pedagógica.

9.6.1 Participantes da investigação

A seguir, apresentamos as participantes da pesquisa com seus nomes fictícios, países de origem, ocupações e profissões e línguas faladas.

- Abena: do Gana, 46 anos, cabeleireira, mãe e falante de ewe, inglês e português;
- Brigitte: do Congo, 22 anos, estudante, cantora e falante de francês, lingala e português;
- Linnéa: do Congo, 30 anos, professora de Francês, candidata a deputada, cantora e falante de francês, lingala e português;
- Luzia: do Congo, 31 anos, costureira, professora, mãe, falante de francês, lingala e português;
- Martha: da Venezuela, 28 anos, administradora de empresas, mãe, falante de espanhol e português;
- Nachele: do Haiti, 24 anos, estudante, falante de crioulo, francês, inglês e português;
- Simone: da Síria, 28 anos, mestre em Economia, doutoranda numa universidade brasileira e falante de árabe, inglês, espanhol, chinês e português.

9.6.2 Análise dos dados

Conflitos com tempo e sequencialidade: que caminho seguir?

Como já foi mencionado, a não sequencialidade dos cursos de PLAc parece ser um dos caminhos requeridos para os seus planejamentos. Barbosa (2016), em reputado trabalho com a sua equipe pedagógica, ressalta o caráter modular e, portanto, não sequencial, dos cursos de PLAc. Na mesma direção, Cursino e colaboradores (2016) nomeiam como “Porta Giratória” uma pedagogia que, entre outros fatores, dá ênfase a um planejamento e a atividades pedagógicas que privilegiam a não sequencialidade. Neste contexto, os aprendentes podem iniciar o curso de português a qualquer momento do curso, que tem como princípio o ensino por tarefas, organizadas de forma modular, com começo, meio e fim, a cada aula. Segundo as autoras, esta metodologia permite aos aprendentes certo progresso na aprendizagem, mesmo que não frequentem regularmente as aulas – característica bastante comum do público migrante.

Decerto, esta constitui uma razão imediata possível de ser denotada do contexto analisado. A professora, sentindo-se pressionada em relação ao tempo e à configuração da sala de aula que se transformava a cada 15 minutos, depreendeu que a sua insistência em seguir o planejamento do curso, pensando numa sequência das atividades a serem trabalhadas e, concomitantemente, num aprofundamento

da complexidade dos assuntos norteadores das aulas, criava uma atmosfera pouco prazerosa e de pouca interação entre ela e as participantes, distanciando-se do objetivo inicial: promover um ambiente para a interação em língua portuguesa.

O seguinte excerto do diário da professora parece ser oportuno e dialoga diretamente com o que foi exposto:

“Eu estava sem chão. Estava sem objetivos. Não estava entendendo nada do que eu estava fazendo ali. Estava confusa com o horário. Com as ausências.

(...) Fiquei preocupada com o curso. Fiquei preocupada com as oportunidades de colocá-las em lugar de fala e não proporcionar nada. Nenhuma boa lembrança. Nenhuma autonomia na língua. Nenhum progresso”.

Bottura (2019, pp. 172-173)

Outro aspecto pertinente é o de que a professora compreende a falta de sequencialidade das atividades na sala de aula e dos assuntos do planejamento como a ausência de aprendizagem, ao falar em autonomia na língua, de progresso (isto é, “Nenhum progresso”, como destacamos no excerto de Bottura, 2019). Nota-se a sua preocupação em não entender os objetivos do curso, uma vez que se deparrava com a imprevisibilidade dos atrasos e da falta de tempo e também com a falta de assiduidade das participantes e a rotatividade das alunas na sala de aula. A inquietação da professora em relação a isto pode ser encontrada no seguinte excerto autoetnográfico:

“Apesar de ter tido alguns indícios interessantes com atividades mais dinâmicas e rápidas para contemplar uma não-sequencialidade e saber que as ausências não significavam uma reprovação do curso, o possível aspecto modular das atividades ainda me inquietava.

A irritação voltou a acompanhar a frustração que sentia sobre o que fazia e deixava de fazer. Queria apegar-me à proposta inicial, mas ela se esvaía nos meus pensamentos pois era apenas uma proposta, não havia nada fixo, por que eu havia tanto me apegado a essa ideia? Por que a sensação de frustração me acompanhava?”.

Bottura (2019, p. 172)

À medida que se aproximava a possibilidade de um aspecto modular do curso, irritação e frustração eram emoções que marcavam mais profundamente a sua prática. As emoções, contudo, beneficiaram uma mudança de posicionamento e proporcionaram uma auto-observação em busca de um trabalho emocional (Zembylas, 2002), visando um bem-estar na sua prática pedagógica com as aprendentes. Neste sentido, a professora imbuíu-se do objetivo de integrar atividades que contemplassem a reconfiguração diária e, por vezes, instantânea da sala de aula:

“Preciso incluir atividades que elas possam desenhar, produzir, escrever (...) Vou tentar diminuir o tempo de execução das tarefas, tentar estabelecer um

ritmo mais dinâmico e eficiente para que tanto as minhas expectativas como as delas sejam contempladas (Diário n.º 8, 2017)".

Bottura (2019, p. 148)

No trecho, cabe salientar a busca pelo dinamismo e um vislumbre de uma linguagem mais artística, como o desenho. Adicionalmente, observamos a tentativa de atender às expectativas das aprendentes por meio de atividades que possibilitassem uma atmosfera propícia para a interação e, a partir disso, permitissem que a professora pudesse deflagrar minimamente as necessidades e as expectativas das aprendentes. Atividades estas que também fossem um convite à interação e, sobremaneira, um convite à presença, à entrega e ao envolvimento com a aprendizagem.

As atividades da Secção 9.6.3 representam o caminho encontrado para atingir estes objetivos.

9.6.3 Português Língua de Acolhimento e ludicidade

Na presente Secção apresentaremos os caminhos percorridos durante a prática pedagógica da professora em sala de aula de PLAc. São trechos significativos da prática que evidenciam práticas próximas à ludicidade com o objetivo de fomentar a presença e envolvimento das participantes em sala na e pela língua portuguesa. Buscamos, assim, evidenciar a afetividade pelo viés da ludicidade na interação entre as participantes, viabilizada também pela perspectiva metodológica adotada.

9.6.3.1 Bolsa de perguntas

A primeira atividade pensada que mais se aproxima da ludicidade – ou que revela uma intenção de abarcar a ludicidade na prática pedagógica – é a que Bottura (2019) convencionou chamar de “Bolsa de Perguntas”. O objetivo deste novo objeto na sala de aula era o de ficar à disposição de todas e ser usado a cada 15 minutos como um intervalo entre uma atividade e outra; uma estratégia para ser aplicada no caso de nova reconfiguração da sala de aula, com a entrada ou a saída de novas participantes. As perguntas que compuseram a bolsa variavam entre o foco pessoal e o profissional. Uma participante sorteava uma pergunta, podendo escolher para quem endereçaria a questão. A bolsa de perguntas passou, então, a integrar o cenário da sala de aula, estando presente em todos os encontros e sendo utilizada a qualquer momento em que dela se necessitasse, quer para dar início a um novo ciclo de atividades, quer para contemplar a nova configuração da sala com a entrada ou a saída de uma participante. A Bolsa de Perguntas, portanto, surge dessa necessidade. O objetivo mais específico deste encaminhamento didático era o de proporcionar a interação entre as participantes do curso, para que elas se conhecessem e procurassem cultivar a curiosidade. Sabemos que esta proposta de atividade está longe de ser original, mas foi utilizada como estratégia pela professora, que a lançou com

o propósito de contemplar o cenário da sala de aula que se transformava a cada quarto de hora. Além disso, as perguntas funcionaram como um meio para as participantes do curso se (re)conhecerem em diferentes momentos da aula, criando maiores oportunidades de interação e a necessidade de uso da língua; e também permitiu à professora aproximar-se das aprendentes e procurar evidências dos seus perfis.

Foi, portanto, um passo importante para que novos desdobramentos surgissem, como veremos na Secção 9.6.3.2, mas, sobretudo, para que as participantes começassem a interagir, a elaborar perguntas, a contar partes das suas histórias e vivências, tal como salienta Martha na sua entrevista individual:

“É, o curso, a interacción do grupo foi muito boa! Eu gostei muito de interactuar com as meninas, é, a língua diferente, é? E o melhor de todo, é, foi que, que nós interactuamos, intercambiamos línguas, né. Fala, comida, países, é que eu ni conhecia. Muito bom para essa parte, viu? Eu adorei!”

Bottura (2019, p. 209)

As interações ocorreram por meio das perguntas da Bolsa, que integrava, então, todos os encontros. Depois de um determinado momento, a professora já não precisava pedir que as alunas sorteassem as perguntas, pois elas começaram a fazê-lo. Perguntas estas que proporcionaram uma aproximação e ajudaram a criar um ambiente confortável, que também foi elucidado por Simone na sua entrevista individual:

“E eu gostaria dessa forma, porque cada mulher é muito confortável e fala natu, jeito natural, sim? E, ah, por isso, e, environment? (...) de aula é muito confortável. Eu gostei de saber cada, cada mulher e é muito legal”

Bottura (2019, p. 2011)

9.6.3.2 Bola e bambolê

Contemplando o mesmo objetivo de criação de um ambiente confortável que propiciasse maior interação na língua portuguesa e acomodasse a afetividade, a professora adicionou a bola e o bambolê para também integrar algum tipo de movimento corporal. A seguir, resgatamos um trecho em que a professora (E) aplica a atividade com a bola pela primeira vez, recebendo as respostas das aprendentes Nachele (N) e Simone (S):

“E: Bom/É/Eu trouxe aqui umas palavras//Verbos//enfim/E aí//Isto deveria ser Linha 2: uma bola//Mas não tinha aqui no (...) Então eu tive que fazer uma de papel, Linha 3: mas eu não sei se ela vai funcionar/

N: ((ri))

E: Acho que [funciona]

S: [Vamos tentar?]

E: Vamos tentar!/Então funciona assim/Eu vou jogar a bola pra alguém/E aí/

Uma dessas palavras vai ter que ser soletrada/

N: Ah! Tá bom/

E: Então, eu vou escolher o que eu vou falar/FORMAÇÃO ((joga a bola para Nachele))

Todas: ((gargalhadas))”

Bottura (2019, p. 144)

Como é possível perceber nesta passagem, é uma das participantes, Simone, que tem a iniciativa de iniciar a atividade, sendo seguida pela professora, que joga a bola para Nachele, provocando gargalhadas entre as participantes. Por mais tímido que este início da brincadeira possa parecer, estas gargalhadas eram uma manifestação nova na sala de aula, como se depreende do excerto autoetnográfico seguinte:

“Risos e gargalhadas eram inéditos para mim naquele contexto. Sorrisos amarelos e sem sentido era o que mais observava em sala até então. Não é meu objetivo investigar de modo mais aprofundado os sentidos das risadas em sala de aula, mas posso afirmar que a partir dos risos pude sentir novas emoções que se movimentavam em sala de aula. Eu passei a me sentir mais conectada com cada uma das participantes. Um prelúdio de intimidade e conforto tocava baixinho”

Bottura (2019, p. 149)

A passagem pode ser cotejada ainda com outro trecho retirado do diário da professora que evidencia o clima espontâneo, descontraído e propício para a aprendizagem:

“O clima ontem em sala estava muito bom. Todas abriram timidamente seus cadernos, agendas e folhas amassadas para começarem a fazer anotações. Todas, exatamente todas, participaram das atividades. Cada uma dentro de suas dificuldades e níveis de proficiência. Elas pareciam estar felizes ali”

Bottura (2019, p. 149-150)

Relativamente à atividade com o bambolê, destacamos outro excerto do diário da professora que registrar o riso como elemento indicativo de um ambiente prazeroso e de bem-estar:

“Coloquei o bambolê no meu pescoço e expliquei a atividade. Fizemos quatro rodadas. Foi muito prazeroso. As alunas se divertiram. Houve mais aproximação. O riso foi intenso. Fico me perguntando: qual é o lugar dele? Ele também é um pouco meu”

Bottura (2019, p. 194)

O objetivo da atividade com o bambolê foi o de promover diferentes padrões interacionais na sala de aula, visando, fundamentalmente, a movimentação dos corpos e priorizando a coletividade. Trata-se do início de uma experimentação do lúdico, utilizando o corpo como maneira de desestabilizar um padrão mais tradicional de ensino e de incluir a relação mente-corpo-emoções no processo de ensino-aprendizagem.

A atividade pode ser descrita da seguinte forma: em círculos, em pé e de mãos dadas, um bambolê é colocado nos ombros de uma participante, que é convidada a soletrar uma palavra ou a responder uma a questão na língua portuguesa. Importa dizer que o conteúdo e a estrutura das palavras e das perguntas dependerão do enfoque que a professora queira dar no momento da atividade. A cada resposta, a participante com o bambolê nos ombros deve passar o objeto para a pessoa à esquerda, sem que, no entanto, ninguém do círculo deixe de dar as mãos. É preciso, portanto, que todas as integrantes do círculo se movimentem para que o bambolê seja passado e a próxima etapa da atividade seja concluída. A atividade com o bambolê foi o momento de perceptível mudança das emoções na sala de aula, sobretudo na interação professora-aprendentes.

O riso como elemento indicativo do ambiente de bem-estar e alegria, com espaço para o estabelecimento da intimidade, parece ser produto resultante do trabalho da afetividade, através da ludicidade. Explicamos: tanto o bambolê quanto a bola mostram-se como possibilidades de mediações didáticas lúdicas, compartilhadas e criativas (d'Ávila, 2014, p. 89), parecendo indicar um sentimento de entrega (d'Ávila, 2014) em que o riso, as brincadeiras, o ambiente descontraído são as principais evidências de uma sensação de plenitude e liberdade (Luckesi, 2005) durante a realização da atividade, integrando as capacidades de pensar, sentir e agir. Neste sentido, concordamos que a aprendizagem da língua-cultura “não se dá apenas no nível mental. Ela se espraia pelo nosso corpo, pelos nossos sentidos” (d'Ávila, 2014, p. 97). De certo modo, é o que podemos depreender da passagem a seguir relatada por Luzia:

“Luzia: Curso para mulher eu gostei porque/Tem outras pessoas/Se tem muita gente/Tem homem/E tem medo não fala/Mas/O/Aqui/É tudo mundo é/É::/Todo mundo/Libre/Tem até/

E: hmmm/Livre/

Luzia: Liberto/

E: Ah!/

Luzia: Todo mundo tem liberto/

E: Liberdade/”

Bottura (2019, p. 209)

A liberdade referida por Luzia parece encontrar respaldo na criação de um ambiente favorável à interação por meio da ludicidade. É válido destacar que há também a possibilidade de um dos motivos que favorecem essa liberdade se dar pelo ambiente exclusivo de mulheres, sem a presença de homens (Bottura, 2019). Apesar de esta discussão fugir ao escopo do presente capítulo, entendemos que a experimentação com o lúdico também só foi possível dado o curso ser exclusivo para mulheres. Por diferenças culturais, entre outras (Song, 2018), é provável que este tipo de interação pudesse não ser possível noutra configuração de sala de aula, noutra contexto de

ensino. Relativamente à criação do ambiente, as propostas mais lúdicas e a construção de uma relação de qualidade entre professor-aprendentes encontram apoio em Benesch (2012)⁶, segundo a qual:

“Provocar e/ou atender respostas corporificadas pode melhorar o ensino e a aprendizagem, criando, às vezes, possibilidades de transcender as funções convencionais de professor/aluno.” (p. 133)

Sabemos que a integração de corpo-mente não é uma discussão recente para os estudos da afetividade em diferentes abordagens teóricas. Pensar a corporeidade das emoções (Ahmed, 2004) investigando, por exemplo, como as emoções circulam entre os corpos e os objetos na sala de aula (Benesch, 2012) é uma das possibilidades para a área de ensino-aprendizagem de línguas. As atividades lúdicas, utilizadas como um recurso que permite estruturar o processo de ensino-aprendizagem e promover a aprendizagem significativa ao aluno, integrando corpo-mente-emoção, parecem ser um caminho promissor para se pensar na subjetividade e na afetividade em PLAc. Permitem, igualmente, promover encaminhamentos sobre o que há na prática didático-pedagógica que pode (e deve) contemplar a afetividade, ultrapassando uma pragmática de ensino de línguas, promovendo o respeito às diferenças, a confiança e o bem-estar e usufruindo da relação frutífera entre professor-aprendente em ambiente de ensino de PLAc.

9.6.4 Apontamentos sobre os resultados

Brincadeiras, jogos, encenações, habilidades e linguagens artísticas parecem ser bem mais comuns quando nos remetemos aos estudos sobre ensino-aprendizagem na educação infantil. Há quem defenda, assim como d'Ávila (2014), a possibilidade de explorar a ludicidade em ambientes mais canônicos e constituídos pela preponderância do intelecto, como no ensino superior. Neste capítulo, procuramos trazer recortes de uma pesquisa que evidenciam algumas constatações e indícios do trabalho com atividades didático-pedagógicas que se aproximam do lúdico no contexto de ensino de PLAc para adultos, visando a criação de um ambiente propício para a interação, a aprendizagem e o trabalho de dimensões afetivas em PLAc.

Defendemos que a ludicidade, compreendida sob uma perspectiva dialética, como fenómeno cultural e experiência subjetiva interna (d'Ávila, 2014; Leal & d'Ávila, 2013; Luckesi, 2005), também pode ser um recurso importante para o professor que se depara com a idiosincrasia de um contexto que requer o trabalho modular e dinâmico, assim como a configuração da sala de aula de PLAc.

Pretendemos, com isto, fomentar reflexões que levem o professor de PLAc a produzir ensaios que se aproximem mais da ludicidade, o que se mostrou um recurso

⁶ Tradução das autoras de: "Provoking and/or attending to embodied responses can enhance teaching and learning, at times creating possibilities for transcending conventional teacher/student roles" (Benesch, 2012, p. 133).

promissor para contemplar parte das características (e desafios) que fazem este ensino ser tão particular. Acreditamos que a integração do lúdico na sala de aula de PLAc pode:

- Ser um recurso para o enfrentamento do professor com o seu trabalho emocional ou a gestão das suas emoções (Zembylas, 2002) na relação com as aprendentes na sala de aula;
- Ajudar a promover a autoconfiança, a autoestima e a interação das participantes, a partir da criação de um ambiente divertido, criativo e menos padronizado e hierarquizado;
- Promover de modo significativo a relação professor-aprendente, constituída pela confiança e pelo bem-estar (conforme Grosso [2010] preconiza);
- Promover a integração corpo-mente numa experiência subjetiva em que aprendentes podem negociar, escutar e expressar os seus desejos e emoções, abarcando a dimensão da afetividade como trabalhada na sala de aula.

Estamos certas de que seriam muito bem-vindas análises mais aprofundadas por meio de instrumentos que pudessem colher evidências mais específicas sobre como as aprendentes experienciam a ludicidade, procurando explicitar os efeitos que tal experiência produz no sujeito. O trabalho investigativo sobre os benefícios da ludicidade para o trabalho emocional dos aprendentes de PLAc na sala de aula também parece ser uma proposta que muito desvendaria sobre a práxis em PLAc e sobre os desejos, as frustrações e os desafios do público-alvo.

9.7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHMED, S. (2004) Affective economies. *Social Text*, 79, 117-139.
- AMADO, R.D.S. (2013). O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista SIPLE*, 2(7).
- BARBOSA, L.M.A. (2016). Immigration et défis de l'enseignement du portugais langue d'accueil à l'Université de Brasília. *Forma Breve*, 13, 653-661.
- BARBOSA, L.M.D.A. & SÃO BERNARDO, M.D.A. (2017). Língua de Acolhimento. In L. Cavalcanti, T. Botega, T. Tonhati & D. Araújo (Orgs.), *Dicionário Crítico de Migrações Internacionais*, pp. 434-437. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- BARBOSA, L.M.A. & SANTOS, F.A. (2016). Material didático para inserção linguístico-laboral de imigrantes e o uso de metodologias participativas em projetos de design gráfico. In F.J.Q. Figueiredo & S. Darcilla. *Linguística aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas* (Vol. 1), p. 283-306. Campinas: Pontes.
- BENESCH, S. (2012). *Considering emotions in critical English language teaching: theories and praxis*. New York: Routledge.

- BOTTURA, E.B.** (2019). "Como é no seu país?" Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em Português Língua de Acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores. Tese de doutoramento. Brasil: Universidade Federal de São Carlos.
- BOTTURA, E.B. & GATTOLIN, S.R.B.** (2020). O ensino de Português Língua de Acolhimento para mulheres no Brasil: prática e formação. In A. Souza & K. Silva (Orgs.), *O Ensino de Português do Brasil – uma herança, um acolhimento*. Londres: JNPaquet Books.
- BOYD, M. & GRIECO, E.** (2003). Women and migration: Incorporating gender into international migration theory. *Migration Information Source*, 1(35), 28.
- CABETE, M.A.C.S.D.S.** (2010). *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- CARDU, H. & SANSCHAGRIN, M.** (2002). Les femmes et la migration: les représentations identitaires et les stratégies devant les obstacles à l'insertion socioprofessionnelle à Québec. *Recherches Feministes*, 15(2), 87-122.
- COMITÊ NACIONAL PARA OS REFUGIADOS (CONARE).** (2017). *Refúgio em Números*. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/news/brasil-tem-aumento-de-12-no-numero-de-refugiados-em-2016/20062017refugio-em-numeros-2010-2016.pdf>, acessado a 1 de março de 2019.
- CURSINO, C.; ALBUQUERQUE, J.; SILVA, M.C.F.; GABRIEL, M. & ANUNCIAÇÃO, R.M.** (2016). Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): Reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e refúgio. In B.P. Ruano, J.M.P. Santos & L.M.L. Saltini (Eds.), *Cursos de português como língua estrangeira no Celin. UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula*. Curitiba: Editora UFPR.
- D'ÁVILA, C.M.** (2014). Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, 3(2).
- DINIZ, L.R.A. & LOPEZ, A.P.A.** (2018). Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas Brasileiras para o Acolhimento de Imigrantes Deslocados Forçados. *Revistas SIPLÉ*, 9.
- DUTRA, D.** (2013a). Mulheres, migrantes, trabalhadoras: a segregação no mercado de trabalho. *Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana*, 21(40), 177-193.
- DUTRA, D.** (2013b). Mulheres do sul também migram para o sul, paraguaias no Brasil. *Anuario Americanista Europeo*, 11, 93-108.
- DUTRA, D.** (2015). Marcas de uma origem e uma profissão: trabalhadoras domésticas peruanas em Brasília. *Caderno CRH*, 28(73), 181-197.
- FAUSTO, B.** (1999). *Fazer a América: a imigração em massa para a América Latina*. São Paulo: Edusp.
- FLEURI, R.M.** (2001). Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade e Culturas*, 16, 45-62.
- GROSSO, M.J.R.** (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 61-77.
- HAWKINS, M. & NORTON, B.** (2009). Critical language teacher education. *Cambridge guide to second language teacher education*, 30-39.
- LEAL, L.A. & D'ÁVILA, C.M.** (2013). A ludicidade como princípio formativo. *Interfaces Científicas, Educação*, 1(2), 41-52.
- LOPEZ, A.P.D.A.** (2016). *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

- LOPEZ-DAMIAN, J.** (2008). *Narratives of Latino-American immigrant women's experiences*. Tese de doutorado. Lethbridge, Alberta: Faculty of Education, University of Lethbridge.
- LUCKESI, C.** (2004). Estados de consciência e atividades lúdicas. In B. Porto (Org.), *Educação e Ludicidade*, pp. 11-20. Salvador: UFBA.
- LUCKESI, C.** (2005). Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In B. Porto (Org.), *Educação e Ludicidade*, pp. 22-60. Salvador: UFBA.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. & NORTON, B.** (2011). Querer é poder? Motivação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In M.R. Mastrella-de-Andrade (Org.), *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*, pp. 89-114. Campinas: Pontes Editores.
- MENEZES DE SOUZA, L.M.** (2011). Para uma redefinição de letramento crítico. In R.F. Maciel & V.A. Araújo, *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*, p. 128-140. São Paulo: Paco.
- MIRANDA, Y.C.C. & LOPEZ, A.P.A.** (2019). Considerações sobre a formação de professores no contexto de Ensino de Português Como Língua de Acolhimento. In L. C. Ferreira, C. Perna, R. Gualda & E. V. L. F. Leurquin (Eds.), *Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial.
- NORTON, P. B.** (1995). Social Identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), pp. 9-31.
- NORTON, B.** (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Educational.
- NORTON, B.** (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation (2nd Ed.)*. [S.l.]: Multilingual Matters.
- NORTON, B. & PAVLENKO, A.** (2004). Addressing gender in the ESL/EFL classroom. *TESOL Quarterly*, 38(3), 504-514.
- ONO, F.T.P.** (2016). *A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa*. Tese de doutoramento. Brasil: Universidade de São Paulo.
- PAREJO, I.G.** (2004). *La enseñanza del español a inmigrantes adultos. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, pp. 1259-1277. Madrid: SGEL.
- PAVLENKO, A.** (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- REVUZ, C.A.** (2006). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In I. Signorini, *Língua(gem) e identidade*, pp. 213- 230. Campinas: Mercado das Letras.
- RIZENTAL, S.S.O.** (2019). Imigrante Refugiado no Contato com a Língua Portuguesa do Brasil: uma Análise Discursiva sobre sua Relação com a Língua de Acolhimento. *Revista SIPLÉ*, 9.
- SÃO BERNARDO, M.A.D.** (2016). *Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. Tese de doutoramento. Brasil: Universidade Federal de São Carlos.
- SENE, L.S.** (2017). *Objetivos e materialidades do ensino de Português como língua de acolhimento: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Brasil: Universidade de Brasília.
- SILVA, R.B.D.** (2011). *Interpretações: autobiografia de uma pesquisa sobre letramento literário em língua inglesa*. Tese de doutoramento]. São Paulo, Brasil: Universidade de São Paulo.
- SONG, J.** (2018). "She Needs to Be Shy!": Gender, Culture, and Nonparticipation Among Saudi Arabian Female Students. *TESOL Quarterly*, 53(2), 405-429.

TAÑO, R. & COSTA, E. (2017) Ensino de português como língua de acolhimento a imigrantes e refugiados em São Paulo. *Revista CBTECLE*, 1(2), ISSN 2526-4478.

USHER, E. (2005). *The millennium development goals and migration*. Geneva, Switzerland: International Organization for Migration.

ZEMBYLAS, M. (2002). "Structures of feeling" in curriculum and teaching: Theorizing the emotional rules. *Educational Theory*, 52, 187-208.

PARTE IV

MATERIAIS DIGITAIS

