



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



VALÉRIA MOISIN DE ARAÚJO

**O ENSINO DE PFOL PARA COMUNIDADES COLOMBIANAS COMO
INSTRUMENTO DE PROMOÇÃO DE MUDANÇAS SOCIAIS E
COMPORTAMENTAIS: A ABORDAGEM SOCIAL AND BEHAVIOUR
CHANGE.**

Manaus/AM
2024

VALÉRIA MOISIN DE ARAÚJO

**O ENSINO DE PFOL PARA COMUNIDADES COLOMBIANAS COMO
INSTRUMENTO DE PROMOÇÃO DE MUDANÇAS SOCIAIS E
COMPORTAMENTAIS: A ABORDAGEM *SOCIAL AND BEHAVIOUR
CHANGE*.**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Amazonas
como requisito para a obtenção do título
de Mestre em Letras.

Área de concentração: Teoria e Análise
Linguística.

Orientador: Dr. Wagner Barros Teixeira.

Manaus/AM
2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Araújo, Valéria Moisin de
A663e O ensino de PFOL para comunidades colombianas como
instrumento de promoção de mudanças sociais e comportamentais:
a abordagem Social and Behaviour Change / Valéria Moisin de
Araújo . 2024
114 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Wagner Barros Teixeira
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Políticas linguísticas. 2. Empoderamento linguístico. 3.
Mudança social e comportamental. 4. Português para falantes de
outras línguas. I. Teixeira, Wagner Barros. II. Universidade Federal
do Amazonas III. Título

VALÉRIA MOISIN DE ARAÚJO

O ENSINO DE PFOL PARA COMUNIDADES COLOMBIANAS COMO INSTRUMENTO DE PROMOÇÃO DE MUDANÇAS SOCIAIS E COMPORTAMENTAIS: A ABORDAGEM SOCIAL AND BEHAVIOUR CHANGE.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de Teoria e Análise Linguística.

Aprovado em: 12 de janeiro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira – Presidente
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e PPGL/UFAM

Prof.^a Dr.^a Luana Ferreira Rodrigues – Membro
Universidade Federal do Amazonas e PPGL/UFAM

Prof.^a Dr.^a Raynice Geraldine Pereira da Silva – Membro
Universidade Federal de Santa Catarina e PPGL/UFAM

Prof.^a Dr.^a Luciane L. Maimone – Membro
Missouri State University

Dedico este trabalho aos meus pais, José Maria (*in memoriam*) e a Raimunda, com todo amor e carinho; aos meus quatro amores Priscila Cristine, James Roosevelt Júnior, José Victor e Pietra Valéria, pela compreensão e amor; aos meus irmãos Thelma e Daniel, pelo apoio e dedicação com nossa família; e aos meus filhotes pet Jiji, Vince, Zuko e Princeso, companheiros de noites de escrita, leitura, insônia e muita fofura terapêutica.

AGRADECIMENTOS

Em todos os momentos a Ele, por ter permitido vivenciar esta experiência neste momento de minha vida, obrigado meu Deus.

Ao meu amigo e orientador, Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira, por ter sempre uma palavra de incentivo e motivação para que eu pudesse dar seguimento na pesquisa, e a sua serenidade para me manter equilibrada diante de períodos tão turbulentos nessa jornada.

À Prof. Esp. Maria Regina Marques Marinho, minha amiga e incentivadora na área de português para estrangeiros.

À Profa. Dra. Rita do Perpétuo Socorro Barbosa de Oliveira, por me apresentar a pesquisa científica por meio da literatura africana em língua portuguesa – foi uma Showesia.

À Profa. Me. Carolina Apinagé, amiga e companheira (GEPELIP/UFAM), pelas palavras de carinho e disposição para os debates sobre a SBC.

Aos amigos do mestrado Cecy Simões, Glenda Mendes, Larissa Terdulino, Luana Abreu, Luz Marina e William Pinheiro, por compartilhar emoções e sentimentos nos períodos do curso. E em especial, a Cecy, pelo cuidado em explicar como organizar e identificar as categorias dos meus dados (naquele momento, o raciocínio estava lento, quase parando).

À Profa. Raquel Costa, amiga e companheira de trabalho na Nippaku que entre um atendimento e outro, dedicava-se a ler meu texto para depois debatermos.

Aos amigos Patrícia Chourio e Ariel Valdez, mesmo distantes em outros países, e a Lidianne Moraes (Lidi), amiga de faculdade, sem palavras para agradecer o tanto que me ajudaram nos momentos de sufoco.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pelo apoio financeiro na dissertação.

Ao Consulado Geral da Colômbia em Manaus, pela parceria e apoio na realização dos cursos e organização dos dados.

Aos meus alunos colombianos do curso de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), turmas 2020 e 2021, participantes desta investigação.

Aos professores do PPGL/UFAM, de modo especial aos professores Cácio Ferreira, Luana Ferreira e Raynice Geraldine pela contribuição na concepção deste trabalho.

Enfim, a todas as pessoas que contribuíram neste processo, muito obrigada.

Um ativista, um militante, movido por certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir da sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência.

(RAJAGOPALAN, 2003, p.106)

RESUMO

O objetivo deste estudo foi reconhecer de que forma o contato com o Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) promoveu mudanças sociais e comportamentais em comunitários colombianos, por meio da abordagem *Social and Behaviour Change* (SBC), uma das metas da Organização das Nações Unidas (ONU) para o desenvolvimento global. A pesquisa foi realizada dentro do contexto pandêmico, ampliando-se e convertendo-se em um contexto latino-americano, por se tratar de um projeto virtual com aporte do uso das tecnologias, as quais permitiram integrar alunos residentes no Brasil, na Colômbia e em outros países. Para a constituição do *corpus* deste trabalho, utilizamos a pesquisa documental, oriunda do relato dos participantes acerca do curso e por representar um amplo estudo, além da aplicação de questionário de sondagem para geração dos dados a serem analisados. Considerando que a pandemia da Covid-19 trouxe um contexto de proporções extremamente complexas, que demandou novas aprendizagens dos fazeres cotidianos, que o distanciamento social foi necessário para o enfrentamento da doença e do mesmo modo para não impactar a saúde mental e emocional, e por fim, que as diversas atividades tecnológicas serviram para minimizar o isolamento social e prosseguirem as interações humanas, à vista disso e de suas implicações, é que buscamos por meio deste estudo responder à seguinte pergunta: Que contribuições o ensino de Português para falantes de outras línguas, na modalidade remota, trouxe para a comunidade colombiana na perspectiva de transformações sociais e comportamentais e para seu empoderamento linguístico? Os pressupostos teóricos que embasaram este percurso versam sobre o Estado da Arte em PFOL (FURTOSO, 2011; ANDRADE, 2014; SILVA, 2021; ALVES, 2021; SILVA 2022), as Políticas Linguísticas (CALVET, 2002; LAGARES, 2022; RAJAGOPALAN, 2013; SEVERO, 2022; SILVA; ABREU, 2020; dentre outros), PFOL (ALMEIDA FILHO, 2012; BARROS; FURTOSO, 2021; OLIVEIRA, 2008; SCHLATTER, 2012; SANTOS, 2010; MENDES, 2011; SCARAMUCCI, 2020), a SBC (UNICEF; UNESCO) e os Desafios para educação no contexto da pandemia da COVID-19 (NETO, 2020; CUNHA, 2020; OLIVEIRA; SANTOS, 2020; BRASIL, 2020, PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020; ARRUDA, 2020). A análise das respostas dos participantes, por meio de BARDIN (2016), evidenciam que o curso de PFOL ofertado durante a pandemia da Covid-19 promoveu mudanças sociais e comportamentais significativas, mediante o empoderamento linguístico e efetivando o que advoga o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável – 4, uma “educação inclusiva e equitativa de qualidade”.

Palavras-chave: Políticas linguísticas. Empoderamento linguístico. Mudança social e comportamental. Português para falantes de outras línguas.

ABSTRACT

The objective of this study was to recognize how contact with Portuguese for Speakers of Other Languages (PFOL) promoted social and behavioral changes in Colombian community members, through the Social and Behaviour Change (SBC) approach, one of the goals of the United Nations Organization (UNO) for global development. The research was carried out within the pandemic context, expanding and converting into a Latin American context, as it is a virtual project supported by the use of technologies, which allowed the integration of students that live in Brazil, Colombia and other countries. To create the corpus of this work, it was used documentary research, from the participants' reports about the course and as it represents a broad study, in addition to the application of a survey questionnaire to generate the data to be analyzed. Considering that the Covid-19 pandemic brought about a context of extremely complex proportions, which required new learning in daily activities, that social distancing was necessary to face the disease and also to not impact mental and emotional health. Finally, the various technological activities served to minimize social isolation and continue human interactions, in view of this and its implications, we seek, through this study, to answer the following question: What contributions does teaching Portuguese make to speakers of other languages, in remote mode, brought to the Colombian community the perspective of social and behavioral transformations and their linguistic empowerment? The theoretical assumptions that supported this path deal with the State of the Art in PFOL (FURTOSO, 2011; ANDRADE, 2014; SILVA, 2021; ALVES, 2021; SILVA 2022), Linguistic Policies (CALVET, 2002; LAGARES, 2022; RAJAGOPALAN, 2013; SEVERO, 2022; SILVA; ABREU, 2020; among others), PFOL (ALMEIDA FILHO, 2012; BARROS; FURTOSO, 2021; OLIVEIRA, 2008; SCHLATTER, 2012; SANTOS, 2010; MENDES, 2011; SCARAMUCCI, 2020), the SBC (UNICEF; UNESCO) and the Challenges for education in the context of the COVID-19 pandemic (NETO, 2020; CUNHA, 2020; OLIVEIRA; SANTOS, 2020; BRASIL, 2020, PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020; ARRUDA, 2020). The analysis of the participants' responses, through BARDIN (2016), shows that the PFOL course offered during the Covid-19 pandemic promoted significant social and behavioral changes, through linguistic empowerment and implementing what the Development Objective advocates Sustainable – 4, an “inclusive and equitable quality education”.

Keywords: Language policies. Linguistic empowerment. Social and behavioral change. Portuguese for speakers of other languages.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue reconocer de qué forma el contacto con el Portugués para Hablantes de Otras Lenguas (PHOL) promovió cambios sociales y comportamentales en comunidades colombianas, por medio del abordaje Social and Behaviour Change (SBC), una de las metas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para el desarrollo global. La investigación fue realizada dentro del contexto pandémico, ampliándose e convirtiéndose en un contexto latinoamericano, por tratarse de un proyecto virtual con aporte del uso de las tecnologías, las cuales permitieron integrar alumnos residentes en Brasil, en Colombia y en otros países. Para la constitución del corpus de este trabajo, utilizamos la investigación documental, oriunda del relato de los participantes acerca del curso y por representar un estudio amplio, además de la aplicación del cuestionario de sondeo para la generación de los datos que serían analizados. Considerando que la pandemia del COVID -19 trajo un contexto de proporciones extremadamente complejas, demandó nuevos aprendizajes de los quehaceres cotidianos, el distanciamiento social fue necesario para el enfrentamiento de la enfermedad e del mismo modo para no impactar la salud mental y emocional, y, por fin, que las diversas actividades tecnológicas sirvieran para minimizar el aislamiento social y proseguir las interacciones humanas, es por esto y por sus implicaciones, que buscamos por medio de este estudio responder a la siguiente pregunta: ¿Qué contribuciones la enseñanza del portugués para hablantes de otras lenguas, en la modalidad remota, trajo para la comunidad colombiana en la perspectiva de transformaciones sociales y comportamentales y para su empoderamiento lingüístico? Las bases teóricas que tratan sobre el Estado del Arte del PHOL (FURTOSO, 2011; ANDRADE, 2014; SILVA, 2021; ALVES, 2021; SILVA 2022), las Políticas Lingüísticas (CALVET, 2002; LAGARES, 2022; RAJAGOPALAN, 2013; SEVERO, 2022; SILVA; ABREU, 2020; entre otros);, PHOL (ALMEIDA FILHO, 2012; BARROS; FURTOSO, 2021; OLIVEIRA, 2008; SCHLATTER, 2012; SANTOS, 2010; MENDES, 2011; SCARAMUCCI, 2020), la SBC (UNICEF; UNESCO), y los Desafíos para la educación en el contexto de la pandemia (NETO, 2020; CUNHA, 2020; OLIVEIRA; SANTOS, 2020; BRASIL, 2020, PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020; ARRUDA, 2020). El análisis de las respuestas de los participantes, por medio de Bardin (2016), evidencian que el curso de PHOL impartido durante la pandemia del COVID-19 promovió cambios sociales y comportamentales significativos, mediante el empoderamiento lingüístico y afectuando lo que aboga el objetivo del Desarrollo Sostenible — 4, una educación inclusiva y equitativa de calidad.

Palabras claves: Políticas lingüísticas. Empoderamiento lingüístico. Cambio social y comportamental. Portugués para Hablantes de Otras Lenguas.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Relato do Informante CO_1.....	61
FIGURA 2	Relato do Informante CO_4.....	62
FIGURA 3	Relato do Informante CO_8.....	63
FIGURA 4	Relato do Informante CO_17.....	64
FIGURA 5	Relato do Informante CO_7.....	65
FIGURA 6	Relato do Informante CO_11.....	66
FIGURA 7	Relato do Informante CO_19.....	66
FIGURA 8	Relato do Informante CO_3.....	68
FIGURA 9	Relato do Informante CO_10.....	68
FIGURA 10	Relato do Informante CO_20.....	68
FIGURA 11	Relato do Informante CO_9.....	69
FIGURA 12	Relato do Informante CO_14.....	70
FIGURA 13	Relato do Informante CO_15.....	71
FIGURA 14	Relato do Informante CO_2.....	72
FIGURA 15	Relato do Informante CO_6.....	73
FIGURA 16	Relato do Informante CO_12.....	72
FIGURA 17	Relato do Informante CO_13.....	73
FIGURA 18	Relato do Informante CO_16.....	74
FIGURA 19	Relato do Informante CO_5.....	75
FIGURA 20	Relato do Informante CO_18.....	75

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Sexo dos participantes da pesquisa (por grupo).....	79
GRÁFICO 2	Sexo dos participantes da pesquisa (todos os informantes).....	79
GRÁFICO 3	Idade dos participante da pesquisa (por grupo).....	80
GRÁFICO 4	Idade dos participante da pesquisa (geral).....	80

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ARII - Assessoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CELPE-BRAS - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros.

CPLP - Comunidade de Países de Língua Portuguesa

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

GEMA - Grupo de Estudos Migratórios

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

L2/SL – Segunda Língua

LA – Linguística Aplicada

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PEC-G - Programa Estudante Convênio de Graduação

PE – Português para Estrangeiros

PLA – Português Língua Adicional

PLAc – Português Língua de Acolhimento

PLE – Português Língua Estrangeira

PFOL – Português para Falantes de Outras Línguas

PLH – Português Língua de Herança

PLNM – Português Língua Não-Materna

PPGAS - Pós-graduação em Antropologia Social

PROEG - Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

SBC – *Social and Behaviour Change*

SIPLE - Sociedade Internacional para o Português Língua Estrangeira

SPM - Serviço Pastoral do Migrante

TDICs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UNILA – Universidade Federal Latina Americana

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP - Universidade de São Paulo

UnB – Universidade de Brasília

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Pesquisas selecionadas de acordo com os descritores (2010 - 2023).....	18
Quadro 2	Ações com garantias de iniciativas de SBC, baseadas em direitos centradas nas pessoas e orientadas para os sistemas.....	34
Quadro 3	Cronograma com dados do curso de português de 2020.....	54
Quadro 4	Cronograma com dados do curso de português de 2021.....	55
Quadro 5	Calendário e carga horária do curso de português de 2020.....	55
Quadro 6	Calendário e carga horária do curso de português de 2021.....	56
Quadro 7	Categorias de análise (Relatos).....	60
Quadro 8	Transformação Social e suas subcategorias, informante CO_1.....	61
Quadro 9	Transformação Social e suas subcategorias, informante CO_4.....	62
Quadro 10	Transformação Social e suas subcategorias, informante CO_8.....	62
Quadro 11	Transformação Social e suas subcategorias, informante CO_17.....	63
Quadro 12	Mudança de Comportamento e suas subcategorias, informante CO_7.....	64
Quadro 13	Mudança de Comportamento e suas subcategorias, informante CO_11.....	65
Quadro 14	Mudança de Comportamento e suas subcategorias, informante CO_19.....	66
Quadro 15	Oportunidades de Educação ao longo da vida e suas subcategorias, informante CO_3, CO_10 e CO_20.....	67
Quadro 16	Oportunidades de Educação ao longo da vida e suas subcategorias, informante CO_9 e CO_14.....	69
Quadro 17	Oportunidades de Educação ao longo da vida e suas subcategorias, informante CO_15.....	70
Quadro 18	Domínio do idioma pelos informantes e suas subcategorias, informante CO_2, CO_6 e CO_12.....	71
Quadro 19	Domínio do idioma pelos informantes e suas subcategorias, informante CO_13 e CO_16.....	73
Quadro 20	Domínio do idioma pelos informantes e suas subcategorias, informante CO_5 e CO_18.....	75
Quadro 21	Participantes divididos por grupo e ano do projeto.....	77
Quadro 22	Participantes que entregaram o relato e responderam o questionário	78
Quadro 23	Ocupação profissão e local de residência.....	81
Quadro 24	Categoria de análise (Questionários).....	82
Quadro 25	Respostas da pergunta 5, informante COL07, 09,10, 11, 17 e 22	83

Quadro 26	Resposta e Análise da categoria mudanças sociais a partir do ensino do PFOL, informante COL17	83
Quadro 27	Resposta da categoria transformações/alterações comportamentais a partir do contato com o PFOL, informante COL09, 10, 11 e 22	84
Quadro 28	Análise categoria transformações/alterações comportamentais a partir do contato com o PFOL.....	84
Quadro 29	Resposta e análise da categoria relação língua e interação social, informante COL07.....	84

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	7
CAPÍTULO I - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	16
1.1 – O ESTADO DA ARTE.....	16
1.2 – POLÍTICAS LINGUÍSTICAS.....	21
1.3 – PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS (PFOL).....	27
1.4 - SOCIAL AND BEHAVIOUR CHANGE (SBC)	33
1.5 – DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19	36
1.5.1 – A Pandemia e a Educação	36
1.5.2 – Letramento.....	41
1.5.3 – Letramento Digital.....	42
1.5.4 - O Ensino Remoto e a Educação à Distância (EaD).....	44
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	48
2.1 – NATUREZA DA PESQUISA	48
2.2 – TIPOS DE PESQUISA	50
2.3 - INSTRUMENTOS E GERAÇÃO DE DADOS	52
2.3.1 – Documentos	52
2.3.2 – Questionário	53
2.4 – DESCRIÇÃO DA POPULAÇÃO E TIPO DE AMOSTRAGEM.....	53
2.5 - CONTEXTO DA PESQUISA.....	54
2.6 – PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS.....	57
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	59
3.1 – OS RELATOS DOS PARTICIPANTES.....	59
3.2 - AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	60
3.2.1 – Transformação Social	60
3.2.2 – Mudança de Comportamento	64
3.2.3 – Oportunidade de educação ao longo da vida.....	67
3.2.4 – Domínio do idioma pelos informantes.....	71
3.3 – QUESTIONÁRIO.....	76
3.4 – PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	77
3.5 - AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	82
3.5.1 – Mudanças sociais a partir do ensino do PFOL.....	83
3.5.2 - Transformações/alterações comportamentais a partir do contato com PFOL	84
3.5.3 – Relação língua e interação social.....	85
CONSIDERAÇÕES	86
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO	96
ANEXOS	97

PRIMEIRAS PALAVRAS

“Amo-te, ó rude e doloroso idioma”¹ – talvez seja esse o sentimento que muitos nutrem ao adentrarem pela “desconhecida e obscura” língua portuguesa, complexa, mas necessária, tanto para os filhos deste solo, quanto para os que aqui chegam – “[...] és mãe gentil”².

Falada oficialmente em nove países e reconhecida entre os dez idiomas mais falados no mundo, logo, podemos deduzir que a língua portuguesa conquistou notoriedade nas últimas décadas, e como resultado um aumento da procura por cursos de português para estrangeiros, sobretudo para a possibilidade de expansão no mercado de trabalho e/ou estudar em nossa “terra de samba e pandeiro”³.

A princípio essas demandas chegam nas Instituições de Ensino Superior (IES) e em razão disto, é de extrema relevância a formação contínua na área de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL)⁴, porque “quando uma sociedade através de suas instituições começa a se preparar para pesquisar e ensinar como língua estrangeira (LE) e/ou segunda língua (L2) a sua própria língua primeira” (ALMEIDA FILHO, 2017), comprova que estão empenhados a solucionar os diversos impedimentos que existem no ensino de PFOL e de outras línguas no país. E por esse motivo, senti que precisava cooperar e descobrir um meio de contribuir com o preenchimento dessas lacunas na área de PFOL em nossa instituição, assim, como parte deste processo, entreguei-me aos estudos de linguística e agreguei a literatura no ensino da língua.

Pode-se afirmar que em razão das decorrentes conversas que circulavam no setor de relações internacionais da universidade com o propósito de estabelecer uma política de acolhimento para estudantes estrangeiros, me impulsionaram a compreender e participar mais efetivamente desse processo, no qual envolvia procedimentos desde a acomodação na cidade e integração no âmbito universitário, inclusivamente, o seu empoderamento linguístico diante

¹ Poema “Língua portuguesa” de Olavo Bilac (Tarde, 1919). Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/olavo-bilac/textos-escolhidos>

² Verso do Hino Nacional brasileiro

³ “Aquarela do Brasil”, música de Ary Barroso (1939).

⁴ Vertente que será usada em alguns momentos do estudo como objeto “guarda-chuva” para discussão do ensino de português, assim como as demais vertentes e seus contextos.

das adversidades que viriam perpassar na tão aspirada – “terra da feijoada e do carnaval, do Zeca Pagodinho e do Mano Brow”⁵.

No transcorrer deste processo, deparamo-nos com algumas questões, dentre elas, o oferecimento do curso de Português para Estrangeiros. Não que ao longo dos anos o curso não fosse uma realidade na instituição, mas, a necessidade de formação contínua de professores e alunos que tencionasse expandir esse campo de pesquisa - era algo quase inexistente.

Assim, neste decurso, participei do último processo seletivo da universidade federal – o vestibular macro, e, como tudo na vida de uma mulher e mãe é sempre árduo, iniciei a graduação no curso de Letras Língua e Literatura Portuguesa – era mais um dos dilemas que iria vivenciar ao longo de quatro anos e meio, a partir daquele momento na condição de estudante universitária.

Era janeiro de 2009 e muitos acontecimentos iriam marcar esse mês, sobretudo na quarta semana, quando Barack Obama assumiria a presidência dos Estados Unidos da América como o primeiro presidente afro-americano, a universidade divulgava o resultado do vestibular no qual fui aprovada, eu celebrava mais um ano de vida com minha família e em outro momento com amigos no boêmio bar do Armando, localizado nas imediações do matizado legado arquitetônico e cultural da época da borracha, o Largo São Sebastião - um dos espaços mais democráticos e transitáveis da nossa tida Paris dos Trópicos.

Naquela altura havia uma fusão de múltiplos sentimentos, era uma inquietação, um orgulho, uma insegurança, uma satisfação e até mesmo um otimismo neste cotidiano que envolveria o retorno à sala de aula com as leituras intensas de livros de teóricos brasileiros e estrangeiros para os seminários (naquele momento...alguns incompreensíveis), a utilização do gênero do discurso acadêmico nas avaliações, as primeiras pesquisas em literatura africana em língua portuguesa, além do horário das aulas que aconteciam após o trabalho na mesma instituição - como consequência a universidade convertia-se em meu segundo lar (ou talvez o primeiro, pois passava mais tempo na universidade do que em minha própria casa).

⁵ “Terra do Carnaval”, música de Mc Marks (2023).

Como sabemos o tempo é efêmero e num ritmo frenético quatro anos se passaram. Chega o último período da graduação, 2013, juntamente com a primeira oportunidade de contato com a sala de aula de Português para Estrangeiros (PE). Apesar desse fato, sinalizaram esse percurso dois momentos distintos, uma como observadora e a outra como ministrante de um curso.

A primeira foi durante o projeto de extensão “Haitianos em Manaus”, envolvendo a Assessoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais (ARII), o Grupo de Estudos Migratórios (GEMA), vinculado ao programa de Pós-graduação em Antropologia Social (PPGAS) da universidade e o Serviço Pastoral do Migrante (SPM), da Arquidiocese de Manaus. O projeto previa ações efetivas em busca de atender as demandas desses migrantes, principalmente no que diz respeito à assistência jurídica e social, continuidade dos estudos e a oferta do curso de Português. Nesse momento, tive a oportunidade de observar algumas aulas de português oferecidas aos sábados para as mulheres haitianas que residiam no alojamento da paróquia de São Sebastião, onde pude constatar que a metodologia utilizada não era adequada para aquele público, e certamente, não alcançaria o objetivo proposto - a aprendizagem do idioma.

Em um segundo momento, fui levada à sala de aula para ministrar um curso de português para alunos em mobilidade - era o debutar da minha trajetória no ensino de PFOL, acompanhada por um turco e duas chinesas, estudantes de uma universidade situada no Sudoeste de um dos países germânicos mais influentes na Europa - a Mercedes-Benz e a Porsche possuem sedes e museus na cidade e por isso é conhecida como a capital alemã dos carros, estamos falando da primorosa Stuttgart.

Após refletir acerca desses dois encontros, das dificuldades em encontrar e ou/motivar alunos da graduação de letras interessados em ministrar o curso de português para falantes de outras línguas e estar finalizando uma licenciatura em língua portuguesa, percebi que precisava buscar mais conhecimento na área de linguística aplicada, uma vez que, minhas pesquisas eram voltadas para a literatura africana em língua portuguesa. Em vista disso, percebi que minha formação era urgente e necessária, não só pelas demandas que chegavam na ARII, mas, pela inclinação que me despertava nessa nova circunstância, pois jamais idealizei que estando nos bastidores de cada processo de curso ofertado,

que um dia estaria em uma sala de aula de PFOL para um fazer “mágico”⁶ (*apud* BLATYTA, 1999), era esta a percepção que mesmo -“de longe te hei de amar, - da tranquila distância”⁷ (MEIRELES, 2001). E essa distância se configurava entre o organizar todo o cenário e ficar por trás das cortinas só apreciando o panorama – ou seja, já nutria um sentimento pela área, apesar de não atuar como ministrante de curso naquele momento.

Naquela ocasião, tive a sorte de ser orientada pela a professora Maria Regina Marques Marinho, com um *know-how* admirável no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) e a precursora no ensino de PLE na universidade, além de tudo, era a minha chefe na assessoria internacional – pouco a pouco tinha a convicção que precisava me embrenhar nas leituras teóricas, no desejo em “[...] ingressar novos universos culturais de novas línguas “ (ALMEIDA FILHO, 1999, p.11) e da minha, do mesmo modo.

Durante o percurso na aquisição das habilidades e metodologias para o ensino de PLE, fui reapresentada ao Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, o CELPE-BRAS, todavia, nesse momento como possível avaliadora da parte oral do exame. O primeiro contato com o exame CELPE-BRAS, foi em 2009, quando recebemos praticamente em mãos todos os documentos relacionados a criação do posto aplicador da universidade que estavam sob a administração da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), a partir daquele momento, a ARII passava a coordenar o exame na instituição.

Portanto, posso dizer que conheço bem a estrutura do exame, a começar pela adesão de cada aplicação, passando pelo sistema de inscrição, emissão de Guia de Recolhimento da União (GRU) para o pagamento da taxa de inscrição, curso de capacitação, aplicação da parte escrita, avaliação da parte oral e tudo mais que envolve a parte administrativa do exame.

A participação nos cursos de capacitação para o exame CELPE-BRAS oferecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e

⁶ É o que autodenomina Almeida filho, ao referir-se ao saber fazer do professor em sala de aula, sem perceber como ou porque os eventos dão-se da forma como acontecem.

⁷ “De longe te hei de amar”, MEIRELES, C. Antologia poética. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

Seleção e de Promoção de Eventos (CEBRASPE), foram muito significativos na minha formação de professora atuante em sala de aula de PLE, a partir desse momento, foi possível conhecer “o construto do exame e sua operacionalização nas partes escrita e oral” (BRASIL, 2020), e assim, propor e desenvolver estratégias de ensino que contemplem as habilidades linguísticas no ensino de PLE com alunos em mobilidade e possíveis candidatos que irão se submeter ao exame.

Enquanto cursava a graduação, meu contato com o PLE era apenas administrativo, assim como no CELPE-BRAS, após minha formatura na graduação esse contato em sala de aula ficou mais frequente, eram turmas de alunos em mobilidade e os estudantes do Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G). Esse segundo grupo, exige uma atenção diferenciada, pois precisam aprender as habilidades linguísticas em língua portuguesa que são avaliadas no CELPE-BRAS, em um período de seis a sete meses e depois se submeter ao exame.

Até 2019, a rotina era preparar estudantes do programa PEC-G para o exame CELPE-BRAS, com um curso de PFOL extensivo, dividido em dois módulos, o primeiro módulo consistia na aprendizagem da língua alvo paralelamente com aspectos da cultura brasileira e de seus cursistas, dando ênfase aos gêneros textuais, já o segundo módulo era dedicado somente ao exame CELPE-BRAS, compreensão da estrutura do exame, simulados da prova escrita e oral, e as discussões dos gêneros textuais para assimilação das tarefas da parte escrita. Nesse ano, 2019, alcançamos um dos melhores resultados entre os alunos do programa PEC-G que realizaram o curso de português na instituição – era a comprovação de um árduo e prazeroso trabalho.

Alvorece mais um ano, 2020, e as notícias que circulam pelo mundo alertam sobre diversos casos de uma pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China – era uma nova cepa do coronavírus que se tornou uma emergência de saúde de importância internacional. No mês de março, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o COVID-19 como uma pandemia, e logo, o que menos desejávamos aconteceu - a pandemia em solo brasileiro, trazendo “um conjunto de fatores de estresse para a população não existentes em períodos de normalidade. Alguns desses fatores resultam da própria pandemia, enquanto outros, de suas políticas de enfrentamento”

(MORAES, 2020, p.37), dentre as ações estava o isolamento social como uma medida alternativa para conter a propagação do vírus.

Com o distanciamento social, todos os setores da sociedade tiveram que se reinventar e criar alternativas para a continuidade dos trabalhos por meio da comunicação remota. Assim, com o “novo normal”, a universidade divulga um edital que contempla propostas de extensão para serem realizadas durante o período pandêmico. Submetemos uma proposta de extensão para ser desenvolvida na modalidade remota, era o embrião deste projeto de pesquisa de mestrado, um curso de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) para a Comunidade Colombiana residente em Manaus. Essa parceria que iniciou em 2018, entre a Faculdade de Letras, por meio do programa Idiomas sem Fronteiras e o Consulado Geral da Colômbia em Manaus, com cursos de PFOL para a comunidade colombiana residente na cidade. No entanto, neste ano da pandemia como era um curso na modalidade remota, a divulgação ultrapassou as fronteiras e teve alcance em diversos países onde residiam esses migrantes colombianos como a Argentina, Chile, Costa Rica, México, Estados Unidos e uma boa parte na sua Pátria, a Colômbia.

Foram ofertados dois cursos, com trinta e cinco vagas em cada turma, nos turnos matutino e vespertino, duas vezes na semana, com duas horas de duração cada aula. Diante desse panorama emergente de letramento digital, pretendemos ampliar as formas de aquisição do conhecimento de um idioma, por meio da formação crítica do sujeito capaz de lidar com as exigências da sociedade, seja no campo linguístico, discursivo, social ou tecnológico.

A aulas foram ministradas e gravadas por meio da ferramenta *G-Suíte*, onde utilizamos o serviço de comunicação por vídeo, o *GoogleMeet*, o sistema de gerenciamento de conteúdo, *GoogleClassroom* e para as avaliações o *Google Forms*, pois coleta dados e serve também para usar como questionário e formulário de registro. Outrossim, utilizamos as plataformas de tecnologias educacionais como *Kahoot*, *Wordwall*, *Mentimeter*, *Lyrics training* com o propósito de gamificar o aprendizado dos alunos e deixar a sala de aula mais dinâmica.

Os cursos ocorreram nos meses de outubro a meados de dezembro, com a carga horária de 60 horas, cada curso. Devido ao sucesso dos dois primeiros cursos de 2020 e por causa do grande número de candidatos inscritos para os

cursos, em 2021, foram ofertados quatro cursos com as mesmas especificações, agora seriam dois cursos básico 1 e dois básicos nível 2, em dias alternados.

Considerando que a pandemia da Covid-19 trouxe um contexto de proporções extremamente complexas, que demandou novas aprendizagens dos fazeres cotidianos, que o distanciamento social foi necessário para o enfrentamento da doença e do mesmo modo para não impactar a saúde mental e emocional, e por fim, que as diversas atividades tecnológicas serviram para minimizar o isolamento social e prosseguirem as interações humanas, à vista disso e de suas implicações, é que buscamos por meio deste estudo responder a seguinte pergunta norteadora: Que contribuições o ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), na modalidade remota, trouxe para a comunidade colombiana na perspectiva de transformações sociais e comportamentais e para seu empoderamento linguístico? E como perguntas específicas elencamos:

1. De que maneira as percepções e crenças dos cursistas de PFOL, gerou mudanças sociais e comportamentais?
2. Como o curso de PFOL contribui para o empoderamento linguístico desses comunitários?

Para que possamos responder aos questionamentos apresentados, esta pesquisa tem como objetivo geral reconhecer de que formas o contato com o Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) promoveu mudanças sociais e comportamentais em comunitários colombianos. Ademais, estruturamos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar os impactos do ensino de PFOL na promoção de mudanças sociais e comportamentais dessa comunidade, pela ótica linguística.
- Averiguar por meio de avaliação documental do curso de que formas se deu a relação língua e interação social dos cursistas no processo de aprendizagem de PFOL.

Como respostas prévias para aos questionamentos apresentados neste estudo, trazemos as seguintes hipóteses:

- Como base no meu entendimento e como havia participantes realizando o curso com o desejo de estudar no país, aprimorar o uso da língua no trabalho, conhecer o país e, ainda havia os que

moravam há muito tempo no país e não falavam português e aspiravam interagir com os brasileiros, o curso promoveu mudanças no engajamento social, educacional e profissional - empoderando linguisticamente.

- No que tange a melhoria da proficiência em língua portuguesa, o curso contribuiu para o empoderamento no âmbito acadêmico, profissional e pessoal.

O desejo de contribuir com esses estrangeiros que se deslocam de suas Pátrias em busca de aperfeiçoamento para contribuírem com o progresso de seus países ou ainda que a escolha tenha sido forçada e necessária para a reconstrução de uma nova vida, independente do motivo que os trouxeram para o nosso país, buscamos por meio de ofertas de cursos de português que esses sujeitos consigam o empoderamento linguístico imprescindível para sua socialização. A pesquisa pretende de modo igual, dialogar com outras pesquisas relacionadas com uma das metas da Organização das Nações Unidas (ONU), a *Social and Behaviour Change* (SBC), sob a perspectiva linguística e social na promoção do empoderamento linguístico; contribuir com novas pesquisas nas áreas de PFOL, PLE, PLAc e demais classificações que trabalham com a promoção da língua portuguesa com a certeza de chegar a uma sociedade equitativa, inclusiva e resiliente.

Posteriormente a esta introdução que apresenta uma ideia global da investigação e situa o leitor em relação a este percurso, esta pesquisa está estruturada em três capítulos, além dos encaminhamentos, referências, apêndices e anexos. No primeiro capítulo, serão evidenciados os pressupostos teóricos que contribuem para a compreensão da pesquisa e posterior análise, percorrendo por cinco seções: o estado da arte, as políticas linguísticas, o ensino de português para falantes de outras línguas, os desafios para a educação no contexto da pandemia da Covid-19 e a *Social and Behaviour Change*, abordagem que nos dará suporte para análise de dados.

No capítulo dois, iremos discorrer sobre a metodologia da investigação utilizada nessa pesquisa de cunho qualitativa-interpretativa, onde discutiremos cada etapa deste processo, dentre elas, o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos de geração de dados e os procedimentos de análise de dados.

No terceiro capítulo, teremos a apresentação e a análise de dados e as considerações acerca dos instrumentos utilizados para geração dos referidos dados que compõem o *corpus* deste estudo. Por fim, além da introdução, este texto possui seções: de fundamentação teórica, metodologia, na sequência análise dos dados, seguido das referências, apêndices e anexos.

CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa foi idealizada de uma ação de extensão e prática do ensino por meio da modalidade remota, em um curso de Português para falantes de outras línguas (PFOL), concedido ao Consulado Geral da Colômbia em Manaus, durante o período pandêmico da Covid-19. Como embasamento teórico para essa investigação pautou-se em estudos relacionados com o ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e suas especificidades, nas políticas linguísticas que podem impulsionar um planejamento de ações em diferentes práticas sociais e na mudança social e comportamental, uma das metas da ONU para o desenvolvimento global, com enfoque também no quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que versa sobre uma “educação de qualidade” (ODS4). Além disso, contextualizaremos os desafios para a educação em tempos de pandemia, em uma perspectiva de ressignificar os modos de ensinar e aprender.

1.1 – O ESTADO DA ARTE

A designação “estado da arte” ou “estado do conhecimento” são investigações produzidas e publicadas nas mais diversificadas áreas da ciência, destacadas em um rol considerável de conhecimentos gerados e socializados no tempo e espaço em que se aprofundaram as discussões (SILVA; NÓBREGA-THERRIEN; FARIAS, 2013; FERREIRA, 2002; LEITINHO; DIAS, 2014 *apud* MEDEIROS; DIAS, 2015, p.3).

Neste trabalho propomos por meio do estado da arte realizar um levantamento bibliográfico, tencionando inventariar produções científicas relacionadas com nosso objeto no que tange o ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL). Além disto, adotamos como recorte temporal o período entre 2010 e 2023, e também, estabelecemos previamente os seguintes descritores: mudança social e comportamental, cidadania e língua portuguesa migrante/imigrante, ensino de PFOL e ensino remoto/online de português para estrangeiros.

À vista disso, propusemos mapear as contribuições de investigadores no campo da Linguística Aplicada, no contexto de ensino de PFOL, tanto na

modalidade presencial quanto na remota a partir do marco temporal estipulado, em função de um crescimento significativo no processo de internacionalização da educação superior no país.

Por essa razão que Ferreira (2002, p.258), diz que o estado da arte estimula a “mapear” estudos para que possamos contestar “que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares”, melhor dizendo, de que maneira e em que circunstâncias se deram certas “dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários”.

Ao longo do levantamento, empregamos os nossos descritores *mudança social e comportamental, cidadania e língua portuguesa migrante/imigrante, ensino de PFOL e ensino remoto/online de português para estrangeiros* e computamos 429 pesquisas, distribuídas nas seguintes grandes áreas do conhecimento: Linguística, Letras e Artes; Ciências Sociais e Aplicadas; Ciências Humanas; Multidisciplinar; Ciências da Saúde e Ciências Biológicas.

É importante destacarmos que esta sondagem que iremos apresentar não abrange a totalidade das pesquisas produzidas nesse campo e que versam sobre os descritores elegidos para esse fim, visto que, tal incumbência demandaria um prazo maior e redirecionaria o enfoque deste estudo.

Desse modo, definimos como recorte geográfico apenas as pesquisas desenvolvidas no âmbito nacional, apesar de sabermos que existem políticas públicas de expansão e promoção do ensino de PFOL no exterior, como é o caso do programa de leitorado financiado pelo governo federal para brasileiros atuarem em instituições de ensino superior estrangeiras (BRASIL).

A relevância em esmiuçar as pesquisas relacionadas e publicadas com visibilidade em PFOL deu-se pelo contexto do estudo de mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Amazonas. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico em banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Tese e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE), do sistema de bibliotecas da Universidade Federal do Amazonas entre os anos de 2010 a 2023, a fim de reconhecer nos acervos o quantitativo de produções no que diz respeito ao ensino de PFOL relacionadas ao tema desta

pesquisa. Da mesma forma, analisamos o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o *Google Acadêmico*, por possuírem um relevante banco de dados de produções científicas.

Após este procedimento de “caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica” (FERREIRA *apud*, 2015), no qual efetuamos: a sondagem nos repositórios eletrônicos de acesso público de teses, dissertações e artigos, por compreendermos que “a internet abre as portas para um universo de conhecimentos acadêmicos, por meio de pesquisas científicas que percorrem o mundo em minutos” (*apud* FREITAS; AGUIAR, 2019, p.1218), possibilitando o acesso de produções com maior rapidez e comodidade; a seleção de trabalhos que podem dialogar e/ou contribuir com a temática desta pesquisa (de acordo com a definição de nossos descritores) e por fim, a concepção do Quadro 1, onde estão dispostas, de modo detalhado, as pesquisas mais relevantes para essa discussão, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 1- Pesquisas selecionadas de acordo com os descritores (2010-2023)

ANO	PRODUÇÃO CIENTÍFICA	TÍTULO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	FONTE
2011	Tese	Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online.	Viviane Aparecida Bagio Furtoso	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BDTD
2014	Dissertação	Proposta de ensino intercultural crítico de PFOL: os atos de fala e a visão performativa da linguagem.	Pamela Andrade	Universidade de São Paulo	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES
2021	Dissertação	Análise de ações para implementação do ensino de português para falantes de outras línguas na rede pública de ensino do Distrito Federal.	Maria Aparecida Neves Da Silva	Universidade de Brasília	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

2021	Dissertação	Direitos Humanos e Cidadania nas aulas de língua portuguesa para imigrantes venezuelanos.	Márcia de Andrade Alves	Universidade Estadual de Roraima	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES
2022	Tese	Cruzando fronteiras: um estudo sobre mobilidade humana, construção de redes e de novos territórios de imigrantes venezuelanos (as) na cidade de Manaus/Amazonas.	Simone Tavares da Silva	Universidade Federal do Amazonas	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações TEDE

Fonte: a autora (2023)

Ao buscarmos pelos descritores escolhidos, o tema – ensino de PFOL - é recorrente e aparece em todos os trabalhos selecionados, conforme o Quadro 1, embora o título não esteja nominado PFOL, em alguns trabalhos, a temática é citada e referenciada nas produções em seus distintos contextos e vertentes que se insere o ensino de português para estrangeiros. Com esta primeira identificação dos trabalhos que possuíam títulos, introdução, resumos ou palavras-chave que correspondiam com nossas buscas, realizamos a leitura e trazemos algumas contribuições.

Na tese o *Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online*, de Furtoso (2011), a autora discorre que o processo de aprender e ensinar é uma co-construção de conhecimentos que se dá por meio da comunicação, independentemente do espaço e modalidade, os quais se expandiram com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação.

Em à *Proposta de ensino intercultural crítico de PFOL: os atos de fala e a visão performativa da linguagem*, dissertação de Andrade (2014), a autora declara que a comunicação intercultural é frequente nos dias atuais e que a temática de ensino intercultural crítico é de grande relevância para o desenvolvimento da área de PFOL. Evidencia também que na perspectiva do ato de fala, como função social, promove um ensino intercultural crítico por meio de uma visão performativa da linguagem orientada por essa mesma teoria.

O estudo de Silva (2021), intitulada a *Análise de ações para implementação do ensino de português para falantes de outras línguas na rede pública de ensino do distrito federal*, a autora busca compreender quais as condições se fazem indispensáveis para a implementação do curso de PFOL nas instituições públicas de ensino público do Distrito Federal e contrastar com legislações acerca da imigração e documentos relacionados ao ensino de língua estrangeira. Para isso, relacionou-se em estudos que tratam do ensino/aprendizagem de PFOL, com a intenção de reforçar a relevância e o empenho da sociedade neste processo.

Na dissertação de Alves (2021), *Direitos Humanos e Cidadania nas aulas de língua portuguesa para imigrantes venezuelanos*, a autora procurou conhecer a realidade dos venezuelanos que vieram ao Brasil em busca de melhores condições de vida, principalmente na cidade de Boa Vista, em Roraima. De modo imediato e essencial, identificou a necessidade da oferta de curso de português como um meio de mudança social e inclusão desse público no mercado de trabalho e maiores oportunidades. O curso de português foi realizado de forma remota com intuito, também, de esclarecer os direitos constitucionais garantidos na Constituição Federal.

E por fim, a tese, *Cruzando fronteiras: um estudo sobre mobilidade humana, construção de redes e de novos territórios de imigrantes venezuelanos (as) na cidade de Manaus/Amazonas*, de Silva (2022), em que a autora procura reconhecer por meio da ótica antropológica e etnográfica que fatores colaboraram para a imigração dos venezuelanos rumo a cidade de Manaus. Igualmente, a temática da inserção é enfocada por abarcar múltiplas proporções da vida em sociedade. E para que esses refugiados pudessem estar incluídos, umas das ações foi o oferecimento do curso de português como língua de acolhimento, uma maneira de minimizar a fronteira linguística e sinalizar novos horizontes.

Como vimos nas produções acima foi primordial a aprendizagem de um novo idioma para um imigrante que deseja mudar de vida em um novo país ou aquele estrangeiro que esteja em qualquer lugar do mundo e tenha ambição de aprender nosso idioma em busca de novas oportunidades no campo pessoal, profissional ou mesmo acadêmico. A mudança social é uma forma de transformar sociedades e incentivar práticas positivas que afetem suas vidas.

Ainda que Furtoso & Gimenez (2000, p.443), tenham afirmado que o campo de PFOL é “relativamente” novo na perspectiva da Linguística Aplicada e que há uma escassez de pesquisas na área, pretendemos com este estudo desencadear novas discussões em torno do ensino de PFOL, na certeza da promoção de “mudanças positivas nos ambientes, sociedades e comportamento das pessoas” (UNICEF, 2023).

1.2 - POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.

(Art. 6)⁸

Neste subcapítulo abordaremos paralelamente questões relacionadas à política linguística a partir da perspectiva de alguns autores, com a intenção de esclarecer seus princípios básicos, que se constituem por meio de debates no que tange a identidade cultural e linguística de um povo.

Durante séculos, a mudança histórica dos direitos humanos, perpassou por momentos que contribuíram para consolidar a concepção e o regime jurídico desses direitos fundamentais. Se calcularmos desde os originários escritos das comunidades humanas, séc. VIII a.C. até o século XX d.C., ultrapassam mais de vinte e oito séculos em direção à asserção universal dos direitos humanos, que possui como referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (RAMOS *apud* SILVA; ABREU, 2020, p. 237).

Ao introduzir a Declaração Universal dos Direitos Humanos, por meio do seu sexto artigo, no preâmbulo desta temática que tange a(s) política (s) linguística (s), quero contextualizar um fato narrado pelo professor Xóan Lagares⁹ em seu texto de apresentação do livro “Políticas e Direitos Linguísticos”, organizado pela professora Cristine Severo¹⁰. O evento em questão é a notícia de um imigrante haitiano acusado de feminicídio na cidade

⁸ Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

⁹Professor associado da Universidade Federal Fluminense.

¹⁰Professora associada da Universidade Federal de Santa Catarina.

de São Paulo, que após 16 anos preso, sem poder relatar sua versão dos fatos, teve como intérprete forense um pesquisador da Universidade de São Paulo, estudioso da língua crioula, que o auxiliou numa versão adequada de acordo com o que indicava a perícia (LAGARES, 2022, p.9), e assim, evitar uma condenação injusta (apesar dessa condenação já ter sido cumprida, ao longo desses 16 anos de espera para o julgamento).

Lagares (2022) reitera que nem o próprio Estado consegue garantir um direito legitimado na Declaração Universal dos Direitos Humanos. E essa garantia é um compromisso para que cada cidadão, independente da nacionalidade, crença ou raça, possa “ser reconhecido como pessoa” e nesse caso específico, “implica ser ouvido na própria língua, pois a linguagem é uma capacidade intrinsecamente humana” (LAGARES, 2022, p.10). Portanto, apesar da matéria ter sido vinculada em diversos jornais numa perspectiva mais comovente, ao tornar herói e intitular o pesquisador como o “apaixonado por línguas exóticas”, poderiam ter optado pelo viés mais apropriado e evidente, ou seja, a emergência da implementação de políticas linguísticas que possibilitem o acesso dessas pessoas a serviços básicos como esse de intérpretes, a fim de que episódios semelhantes não ocorram jamais (LAGARES, 2022, p.10).

Certamente esse direito perpassa no domínio da política linguística, já que é possível “conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público à (s) línguas (s) que importam para um povo de uma nação, de um estado ou ainda instâncias transnacionais maiores” (RAJAGOPALAN, 2013, p.21).

É um caso que nos leva a pensar nos reflexos da omissão de políticas linguísticas, que deveriam, dessa maneira, ser elaboradas tendo como pilar a sociedade e sua história, e nessa ótica conduzir “escolhas linguísticas próprias aos contextos, principalmente de minorias linguísticas e de fronteira(s)” (DALINGHAUS; PEREIRA, 2000, p.101). Estas minorias linguísticas estão, cada vez mais, ganhando visibilidade e alcançando espaço em debates relacionados ao reconhecimento e legitimação da heterogeneidade cultural dos povos (SILVA; ABREU, 2020, p.235), “em prol da defesa de políticas plurais e comprometidas com a justiça social” (SEVERO, 2022, p.17). Por isso, sempre que considerarmos a língua em sua natureza política, daremos início a debates referentes à política linguística.

Atualmente, o crescimento da mobilidade humana global, em decorrência do aumento dos fluxos migratórios e do número de refugiados tem propiciado discussões sobre diversas questões, inclusive, no que se refere às competências linguísticas nos processos migratórios, que possibilitam a inclusão e o acesso a um trabalho digno (RAMOS, 2020, p.405).

Sendo a política linguística esse “conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua (s) e a vida social”, compete ao Estado, uma vez que este detém o “poder e os meios de passar ao estágio do planejamento” (CALVET, 2002, p.146), e também, “de pôr em prática suas escolhas políticas” (CALVET, 2002, p.146), a promoção e defesa dos direitos humanos, no combate contra a discriminação e a desigualdade de oportunidades.

Rajagopalan (2013), em seu texto, cujo título nos remete a uma breve contemplação sobre “Política Linguística: do que é que se trata, afinal?”, nos traz percepções “básicas” e questionamentos da maneira como estão sendo conduzidos os debates sobre a temática, e até a possibilidade de uma “confusão” ou até mesmo uma “indefinição”, no que diz respeito à expressão “política linguística” e o que ela representa,

Muitas vezes, tenho a impressão de que quando as pessoas se referem à política linguística, elas querem dizer algo como ‘militância linguística’ em prol de línguas na beira de extinção, línguas ou suas variedades que são objetos de discriminação ou descaso, etc., (RAJGOPALAN, 2013, p.19).

Apesar dessa impressão, há que se considerar o esforço da militância e sua modesta contribuição, entretanto, há um envolvimento para além de uma militância linguística, visto que, tais temáticas sempre acompanharam alguns precursores, dentre os estudiosos de linguística nos mais adversos contextos. Nesse sentido, Rajagopalan (2013) defende que é necessário compreender as políticas linguísticas em seus aspectos, como área de conhecimento e atuação, bem como, identificar no âmbito acadêmico disciplinas colaborativas para seu desenvolvimento.

Como afirma Oliveira (2005), além desse ponto de vista que envolve estudo, a política linguística requer uma “intervenção”, atributo este que recebeu variadas denominações, e dentre a mais recorrente está a Planificação Linguística, chamada por Calvet (2002) como “a implementação prática de uma política linguística” (CALVET, 2002, p.145).

Como aponta Teixeira (2017), foi Einar Haugen, em 1959, o precursor do modelo de planejamento linguístico, em que retratava questões linguísticas norueguesas advindas da interferência do Estado, que estava empenhado na construção de uma identidade nacional, posterior ao período de domínio dinamarquês. A disposição do modelo era composta por “quatro etapas, relacionadas a aspectos sociais e linguísticos, havendo seleção, codificação, implantação e elaboração de uma língua” (TEIXEIRA, 2017, p.362).

Baseado nos estudos de Haugen, Teixeira (2017), afirma que:

vários pesquisadores passaram a desenvolver a temática em seus estudos e a questão ganhou força, especialmente após o surgimento da Sociolinguística, em 1964. Nomes como Bright, Labov, Gumperz, Hymes, Samarin, Ferguson, Fishman, Das Gupta, Jernudd, Rubin, entre outros, nos anos seguintes, fomentaram as pesquisas sobre a temática. Dessa forma, foram propostas novas etapas para o modelo de planejamento linguístico de Haugen (TEIXEIRA, 2017, p.362).

Retomando a questão das ideias de política linguística, em 2016, Gilvan Müller de Oliveira, concedeu uma entrevista para a Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL, sobre Políticas Linguísticas onde enfatizou, em primeiro lugar, a necessidade de diferenciar quem faz e quem estuda políticas linguística, por se tratar de dois “fazer” bem distintos. Destacando que as “línguas e os seus usos estão conectados a todo o agir social do homem” e independente da área que a política estiver atuando, poderá “ter implicações sobre os usos das línguas e gerar demandas para intervenções sobre as próprias línguas” (OLIVEIRA, 2016, p.382), e de maneira contundente, afirmar que,

uma grande parte das políticas linguísticas não são feitas por linguistas ou mesmo com a participação de linguistas, e a maior parte dos linguistas profissionais, por exemplo no Brasil, pode não se envolver diretamente com a concepção e execução de políticas linguísticas, embora o seu fazer muitas vezes possa ser usado para determinadas políticas, por exemplo para instruí-las ou legitimá-las (OLIVEIRA, 2016, p.383).

Segundo Oliveira (2016, p.383), isso acontece em razão do que predominava na linguística do século XX, a mainstream, em que entre suas principais inquietações era instituir uma ciência, cujo enfoque era totalmente incompatível, pois desvinculava a linguística da política, da cultura, da história, assim como, das outras ciências humanas. Era uma perspectiva estrutural da língua, voltada para o código, que resultou numa linguística de caráter mais teórica e parcialmente acadêmica. Naquela conjuntura, não havia

[...] a necessidade de tratar de política linguística, ou de mostrar ao estudante que são tomadas decisões sobre as línguas e realizadas ações sobre as línguas, isto é, que as línguas são também moldadas pela intervenção humana (OLIVEIRA, 2016, p.383).

Ademais, como explica Oliveira (2016), no âmbito da academia, espaço de racionalidade própria na sociedade, havia mais professores universitários que linguistas, pelo fato desses professores desenvolverem “suas carreiras e suas práticas profissionais” no contexto universitário, logo, se consideravam mais professor universitário, do que linguista propriamente dito, ao que o referido autor adverte,

[...] importante ver o termo das duas perspectivas: da perspectiva das políticas linguísticas propriamente ditas, como políticas públicas, por um lado, e da área acadêmica chamada de “Política Linguística” por outro (OLIVEIRA, 2016, p.383).

Indubitavelmente, desde meados do século XXI, a política linguística vem se intensificando, tanto no aspecto das políticas públicas como no âmbito acadêmico. No Brasil, podemos afirmar que vem ocorrendo pela imposição “da sociedade brasileira sobre o Estado após o processo de redemocratização, plasmado pela Constituição de 1988” (OLIVEIRA, 2016, p.384).

Embora esteja presente há mais de 50 anos como disciplina acadêmica, no Brasil, são poucos os debates sobre a área de política linguística, o que ocasiona, a quantidade limitada de publicações “em português acerca de teorias e metodologia aplicadas na área” (RIBEIRO DA SILVA, 2013 *apud* MARQUES, 2018). A carência de publicações, nos chama atenção devido a implementação de diversas ações “de políticas linguísticas para a promoção (em alguns casos, imposição) da língua portuguesa”, como no período colonial. E uma destas ações sucedeu-se em 1747, com o Diretório Pombalino ou Diretório dos Índios, no qual

[...] determinava que os diretores de Povoações deveriam estabelecer o uso da língua portuguesa nas suas regiões e impedir o uso e ensino de outras línguas (indígenas e língua geral, principalmente) (MARQUES, 2018, p.47).

A despeito desta deliberação, levou algum tempo para que a língua portuguesa assumisse majoritariamente como a língua oficial, em relação a língua geral (MARQUES, 2018, p.47). Mesmo após a sua proibição, os dialetos de língua geral, foram utilizados por um longo período, “em São Paulo, foram usados até o final do século XVIII; mais ao norte, no Pará e Amazonas, até o

século XIX e, em alguns lugares, até o século XX” (RODRIGUES, 2014 apud MARQUES, 2018, p.47). Nas palavras de Bunzen, pode se afirmar que

[...] as medidas empreendidas por Marquês de Pombal foram de grande importância para consolidar a expansão linguística de uso interno e externo da língua portuguesa, já que foram essas ações as maiores responsáveis pela obrigatoriedade do ensino de português em Portugal e no Brasil (BUNZEN, 2009, 2011 apud MARQUES, 2018, p. 48).

No entanto, não há como assegurar se o descaso que se passou com os dialetos de língua geral e a expansão do uso da língua portuguesa no Brasil, aconteceram em decorrência deste Diretório (BUNZEN, 2009, 2011 apud MARQUES, 2018, p. 48). Nessa perspectiva, voltamos a reafirmar o que Calvet, trata com relação à ação sobre as línguas,

às vezes, em situação de plurilinguismo, os Estados são levados a promover esta ou aquela língua até então dominada, ou, ao contrário, a retirar de outra o *status* que desfrutava, em suma, a modificar o *status* e as funções sociais das línguas em presença (CALVET, 2002, p. 154).

Em síntese, é o poder político favorecendo esta ou aquela língua, quando de sua imposição a um povo. Por esse motivo, corroboramos com Oliveira (2005), quando diz que devemos ter a convicção que o Brasil

é e deve continuar sendo um país plurilíngue, e que as diversas comunidades linguísticas que integram a cidadania brasileira têm direito a manter suas línguas, culturas e nacionalidades, em conformidade com o que reza a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (OLIVEIRA, 2005, p. 89).

E isto, é um meio de admitir a dimensão do espaço coletivo como lugar de relação plural e de demonstração “de interesses dos cidadãos e cidadãs”, já que, “a construção e laços e a manifestação de interesses implica o uso da linguagem, da voz e dos modos de dizer (e dizer-se) na esfera pública da visibilidade” (SEVERO, 2022), bem como afirmou Hannah Arent¹¹ (2007), ao dizer que esse espaço partilhado de ação e discurso de sujeitos plurais e singulares é compreendido pela política, no entanto, precisa de liberdade para seu funcionamento (ARENT, 2007, apud SEVERO, 2022, p.27).

Nos últimos anos percebemos um crescente e “acanhado” interesse de setores tanto da educação como da sociedade civil, na busca de ações pontuais que promovam a visibilidade desses cidadãos, como também, garantir seus

¹¹ Hannah Arent (1906-1975), foi uma cientista política e filósofa alemã de origem judaica, exilada nos EUA, no contexto do nazismo.

direitos fundamentais. Ainda assim, constatamos a necessidade do Estado em oportunizar uma política linguística que propicie impacto social no cotidiano desse grupo e sua inserção no contexto brasileiro.

1.3 – PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS (PFOL)¹²

*Flor do Lácio,
Sambódromo, Lusamérica,
Latim em pó, O que quer
O que pode esta língua?
(Caetano Veloso)*

Ao iniciar esse texto com a epígrafe da canção de Caetano Veloso, quero despertar uma breve contemplação da língua portuguesa em nosso torrão, nesse espaço de amplitude continental, por onde perpassa uma diversidade de línguas que em confluência são capazes de emanar imensuráveis melodias, ou melhor, a subjetividade harmoniosa de cada região, de cada habitante nesta Pátria tão *sui generis*, que “emolduram e aquarelam o meu Brasil”¹³. Ainda que verse a Magna Carta que “a língua portuguesa é o idioma oficial” (BRASIL, 1998) do país, devemos ter a percepção de que se falam outras línguas neste lugar, portanto, devemos considerar essa heterogeneidade linguística e cultural que nos faz uma nação, conforme Cardoso (2016), multilíngue que inclui espaços onde há plurilinguismo.

Aprofundando mais a temática e num retorno ao passado que repercute no presente, Oliveira (2008) nos recorda que

a História nos mostra que poderíamos ter sido um país ainda muito mais plurilíngue, não fossem as repetidas investidas do Estado contra a diversidade cultural e linguística. Essa mesma História nos mostra, entretanto, que não fomos apenas um país multicultural e plurilíngue: somos um país pluricultural e multilíngue, não só pela atual diversidade de línguas faladas no território, mas ainda pela grande diversidade

¹² Há diferentes termos utilizados, como: PLE (Português Língua Estrangeira), PL2 (Português como Segunda Língua), PBE (Português do Brasil para Estrangeiros), entre outros. Mas desde 2001, com a dissertação de Furtoso (2001), escolhe-se utilizar o termo PFOL, que se refere tanto aos aprendizes de L2 (indivíduos que aprendem a língua em contexto de imersão), como aos aprendizes de LE (indivíduos que aprendem a língua como estrangeira, em um país em que ela não é oficial) ” (UETI, 2012, p.21).

Por isso, que adotamos a terminologia PFOL para essa pesquisa pela repercussão da oferta do curso que alcançou, igualmente, um público fora do país.

¹³ “Aquarela brasileira”, samba-enredo composto por Silas de Oliveira para o Império Serrano em 1964.

interna da língua portuguesa aqui falada, obscurecida por outro preconceito: o de que o português é uma língua sem dialetos (OLIVEIRA, 2008, p.8).

Sem dúvida, a língua portuguesa dispõe de uma expressiva diversidade de dialetos que são marcados por sua distinção lexical, tanto em nosso país como em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, melhor dizendo, dentre esses nove Estados-membros que integram a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e tem como idioma comum e oficial, a língua portuguesa.

Diante deste cenário nos questionamos: “O que pode esta língua”¹⁴? Pode-se afirmar que é uma língua com mais de 250 milhões de falantes dispersos nos cinco continentes e a mais falada no hemisfério sul, inclusive, se mantém entre as línguas mais relevantes de comunicação internacional (UNESCO, 2023). Se pararmos para refletir acerca da trajetória da língua portuguesa falada hoje, no Brasil, perceberemos que “é resultado de muitas transformações, de acréscimos e/ou supressões de ordem morfológica, sintática e/ou fonológica”. Essa língua navegante deslocou-se para o nosso solo em razão do “descobrimento”, ou melhor, da invasão portuguesa, e assim, foi imposta como língua estrangeira e oficial àqueles que aqui já habitavam com suas respectivas línguas nativas (SANTOS, 2010).

É nessa perspectiva que Almeida Filho (2012, p.723), afirma que “o ensino de Português para falantes de outras línguas e participantes de outras culturas existe como prática no Brasil desde o seu início colonial”. Ademais, já são mais de 30 anos de convicção como um espaço de prática “[...] profissional acadêmico-científica”, “[...] no campo da Teoria do Ensino e Aprendizagem das Línguas, campo esse constituinte da Linguística Aplicada contemporânea brasileira”.

No sul do país, as iniciativas no campo do ensino de línguas começam a se tornar uma realidade com a criação do curso de PLE, na Universidade Católica do Rio Grande do Sul, que teve como marco inicial “o ensino de português para estrangeiros”, manual criado pela professora Mercedes Marchand, em 1957. Na década seguinte, inúmeros cursos universitários de português surgem em universidades norte-americanas. Em 1976, surgem os

¹⁴ “Língua”, música de Caetano Veloso (1984)

primeiros cursos de PLE na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Já na década de 80, surgem as primeiras publicações acerca do ensino de PLE, organizadas pelo professor José Carlos P. de Almeida Filho, da Universidade de Brasília (UnB), uma vez que, não havia produções voltadas para o ensino de PFOL. Em outubro de 1993, constitui-se a Sociedade Internacional para o Português Língua Estrangeira (SIPLE), na UNICAMP, ao longo do II Seminário Nacional de Linguística Aplicada. Nesse mesmo ano é instituído o exame Celpe-Bras, semelhante aos objetivos de comunicação apresentados no livro do professor Almeida Filho, as “Dimensões comunicativas no ensino de línguas”. Portanto, a partir desse momento ocorrem uma diversidade de ações direcionadas a temática do ensino de PLE (ALMEIDA FILHO, 2012, p.726).

Pode-se afirmar que o crescimento de acordos de cooperação acadêmica entre Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil com universidades estrangeiras e o credenciamento de postos de aplicação do exame de proficiência em português, o Celpe-Bras, motivaram a criação do Programa de Português para Estrangeiros (PPE), em 1993, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que, conforme Schlatter (2012) abarcava ações de pesquisas, cursos de formação para professores e intercâmbios.

No que se refere à formação de professores de PLE, Consolo (2021, p.2), declara que é um campo de conhecimento e de trabalho pedagógico de grande relevância para capacitação docente, com a finalidade de atuação em ambientes de ensino de português como língua não materna, tanto no Brasil quanto em outros países, e essa

[...] formação específica de professores de PLE no Brasil ocorre das seguintes maneiras: cursos de graduação; disciplinas curriculares, algumas de caráter optativo; disciplinas de pós-graduação; cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*); e projetos de extensão. Cursos de graduação em PLE são oferecidos nas seguintes universidades: Universidade de Brasília (UnB-DF), Universidade Federal da Bahia (UFBA-BA), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA-PR) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP-SP) (CONSOLO, 2021, p.4).

De modo geral, durante a formação do professor de LE, podemos dizer que pouco tem sido o espaço reservado na agenda de sua formação (inicial ou continuada), para a criação de seu percurso reflexivo e cooperativo no desenvolvimento da sua profissão. Frequentemente, a variedade de

circunstâncias em que este profissional se empenha para ensinar uma LE não é tão favorável. Logo, “esses fatores tornam a tarefa de refletir sobre a profissão ainda mais distante” (SANTANA, 2020, p. 65).

Jordão (*apud* SILVESTRE, 2014, p. 65), declara que “ensinar e aprender línguas é, então, ensinar e aprender maneiras de ver, ser, estar e agir no mundo”. Mendes (2011, p.139) destaca esse aspecto ao dizer que nos diversos contextos de ensino de língua estrangeira, independentemente de sua localização dos centros de referência linguístico/cultural, o professor pode se confrontar com sujeitos participativos na construção de meios distintos de se relacionar com a língua que ensina e aprende, ou seja,

diferentes fatores determinam as relações com a língua que tomam corpo em sala de aula, os quais vão desde o contexto mais amplo que envolve a aprendizagem, como o da instituição, da comunidade, da família, até a abordagem de ensinar do professor e o modo como concebe a língua que ensina (MENDES, 2011, p.139).

Essa formação é um (re) olhar em direção a diferentes aspectos que estabelecem a operação global de ensinar línguas, já que a língua “passa a ser a ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, visto que o seu enfoque se dará nas relações de diálogo, no lugar da interação”, numa perspectiva intercultural (MENDES, 2011, p.140).

Se avaliarmos o que afirmam Barros e Furtoso (2021, p.9), ao se referir ao ensino de português para falantes de outras línguas ser uma “complexa rede”, diante dos variados contextos em que o idioma se insere “como ‘língua de herança’ (PLH), ‘língua de acolhimento’ (PLAc), ‘língua estrangeira’ (PLE), ‘língua adicional’ (PLA), entre outras, em função de pontos inter-relacionados, compreendemos que

tais condicionantes se originam, em uma visão macro, de políticas linguísticas (pensadas e adotadas no bojo de outras, econômicas e culturais), cujos efeitos chegam ao microambiente das salas de aulas – presenciais ou virtuais – em que, concretamente, são atendidos os falantes de outros idiomas, tanto em países lusófonos – e, mais de perto, no Brasil – como em outros, nos quais esta língua se faz alvo de interesse como língua de integração, de interação, de negócios, de ciência e de muitas outras possibilidades de diálogo pluricultural (BARROS; FURTOSO, 2021, p.9).

Em tempos de globalização, aumentou-se o interesse em adquirir novos conhecimentos no campo profissional, pessoal e/ou educacional, por isso, a

exigência de aprender uma outra língua se mostra relevante em determinadas circunstâncias

[...] (como as de migração forçada por fatores naturais, como catástrofes ambientais, ou políticas, como guerras ou conflitos civis), sentir-se parte integrante de uma nova cultura passa por readaptações em diversas instâncias, mas, sem dúvida, a primeira delas é a aprendizagem da língua falada no país alvo (seja para trabalhar, seja para morar ou estudar, etc.). É a intercompreensão propiciada pela língua que acelerará – ou, por outro lado, cerceará – o processo de adaptação desse sujeito a essa “nova pátria”. (BARROS; FURTOSO, 2021, p.10).

Enfatizamos que, embora nas últimas décadas tenham ocorrido relevantes progressos na área de ensino de PFOL, é fundamental permanecer avançando, tanto na consolidação de uma agenda de pesquisa plural, ligada às questões sociais em que o português como língua estrangeira/adicional se propõe como tese fundamental, quanto na estruturação de políticas linguísticas mais consistentes, que não sejam facilmente descontinuadas, como bem defendem Scaramucci e Schlatter (2020). Além disso, é preciso que tenhamos consciência que estas políticas não decorrerem unicamente do Estado, “mas também das instituições e atores sociais” (SCARAMUCCI; SCHLATTER, 2020, p.81-82), e é importante enfatizar que as universidades brasileiras dispõem de uma significativa contribuição neste seguimento, em razão de anos em processo.

No estado do Amazonas, podemos nos deparar com um mosaico de encontros linguísticos, que perpassam entre as mais de 50 línguas autóctones que circulam entre as comunidades indígenas, além das línguas alóctones que vieram com os imigrantes que se estabilizaram em nossa região. E cada língua com seu devido merecimento: o inglês, pelo turismo; o francês, questão histórica; o japonês e o coreano, pela econômica (*apud* ARAÚJO; MARINHO; TEIXEIRA, 2020).

Outrossim, evidenciamos a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), dos comunitários surdos do estado, e não por último e não menos importante, o espanhol, língua dos países vizinhos, Colômbia, Venezuela e Bolívia que desempenham distintas atribuições sociais no estado:

- a) comunicação entre turistas estrangeiros e moradores locais;
- b) negociação entre vendedores e comerciantes ambulantes hispânicos e moradores locais;
- c) atendimento de profissionais da saúde, médicos e enfermeiros à população local;
- d) comunicação entre parentes e amigos brasileiros e hispânicos que vivem na fronteira;

- e) uso familiar, cotidiano;
- f) instrução (*apud* ARAÚJO; MARINHO; TEIXEIRA, 2020).

Do mesmo modo o português no “cotidiano e na formação da identidade cultural dos habitantes” (*apud* ARAÚJO; MARINHO; TEIXEIRA, 2020),

- a. Língua Materna – LM para a maioria da população nativa, como ocorre na maior parte do Brasil, mas também
- b. Língua Adicional – L2 para membros de comunidades indígenas que adotam o idioma oficial brasileiro em situações comunicativas fora de suas comunidades autóctones;
- c. Língua Adicional – L2 para indivíduos que chega(ra)m e fixa(ra)m residência na região, imigrantes falantes de línguas alóctones já mencionadas acima;
- d. Língua Estrangeira – LE para membros de comunidades indígenas que adotam postura combativa de resistência ao uso da língua imposta;
- e. Língua Estrangeira – LE para turistas que visitam a região por motivos variados e, mais recentemente,
- f. Língua de Acolhimento – LA, utilizada por refugiados, oriundos especialmente do Haiti e da Venezuela, que busca(ra)m o Brasil como terra de novas oportunidades (*apud* ARAÚJO; MARINHO; TEIXEIRA, 2020).

Diante dessa confluência linguística, a Universidade Federal do Amazonas é referência em ações que oportunizam o ensino de línguas por meio de 8 cursos de graduação, formação continuada na pós-graduação (especialização e mestrado) e os cursos livres de idiomas nos programas Centro de Ensino de Línguas e Idiomas sem Fronteiras para a comunidade, dentre os cursos, encontramos o Português para Estrangeiros.

O curso surgiu perante o panorama plural do estado e consolidou-se com a participação institucional em projetos de cooperação internacional como o Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) e o Programa Estudante Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), bem como na aplicação do exame de proficiência, o CELPE-BRAS. Os acadêmicos de Letras ministram o curso de português e preparam para o CELPE-BRAS, são orientados e supervisionados por professores de grupos de pesquisas da Faculdade de Letras. Todos os anos esses acadêmicos, que participam de editais de seleção, são capacitados para conhecer o exame CELPE-BRAS e aperfeiçoar sua prática de ensino.

Ao longo dos anos a Ufam atendeu um número significativo de estudantes estrangeiros provenientes de diversos países com o oferecimento do curso de português, facilitando dessa forma a sua integração com a comunidade acadêmica interna e de outras instituições de ensino superior.

E não foi diferente durante a pandemia da COVID-19, ações de diversas natureza surgiram por meio de editais emergenciais para suprir o isolamento social. Dentre estas ações havia o curso de PFOL para a comunidade colombiana, foco deste estudo.

1.4 - O CONCEITO *SOCIAL AND BEHAVIOUR CHANGE* (SBC) E OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEIS (ODS).

Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

(UNESCO)¹⁵

A mudança social e comportamental, a *Social and Behavior Change* (SBC), é uma abordagem de colaboração e inovação que visa qualificar indivíduos, famílias e comunidades mediante o aprimoramento do conhecimento. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), lidera há mais de 35 anos a SBC, destacando-se como a maior rede institucional nesta área. Esse fato foi reconhecido durante o período pandêmico da Covid-19, ao apresentar um prestigioso programa como reflexo para conter a disseminação do vírus, por meio de sua prestigiosa rede de comunicação,

a UNICEF iniciou uma mudança estratégica – reposicionando e elevando sua grande Comunicação para Rede de desenvolvimento para apoiar a entrega de programas sociais e de mudança de comportamento de alta qualidade em escala (UNICEF-SBC, tradução nossa).¹⁶

Além disto, a SBC, dispõem de princípios e valores que orientam os trabalhos realizados nos diversos âmbitos e em parceria com outras organizações, como o caso da Aliança Global para a Mudança Social e Comportamental que é uma junção de organizações de distintas áreas com um

¹⁵ Objetivos do Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4).

¹⁶ UNICEF began a strategic shift – repositioning and elevating its large Communication for Development network to support the delivery of higherquality Social and Behaviour Change programmes at scale.

propósito comum- criar sociedades informadas e engajadas que possam atuar em paralelo na efetivação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Por meio de um código de ética elaborado para promover a ética entre seus membros e em todo campo abrangente da SBC, este documento “vivo” se aprimora com frequência mediante considerações de nível coletivo e de recentes experiências e conhecimento na área. É o que se define como um chamamento ao diálogo entre pessoas, organizações e comunidades (UNICEF, 2022).

Os princípios éticos que constituem este Código são delimitados por um grupo que englobam três valores essenciais: a importância de ser uma agência cidadã e com autonomia, o respeito pela diversidade e cultura e o compromisso com a participação através do processo de diálogo.

No contexto da SBC é valorizada a autonomia moral das pessoas e das comunidades. Da mesma maneira, o trato com os indivíduos deve assegurar que se tornem agentes indispensáveis nas escolhas de seu próprio bem-estar. No mundo inteiro, o respeito pela diversidade acontece em variados ambientes sociais e culturais e para proteger a autonomia dos participantes é imprescindível assegurar que estes tenham domínio nas decisões que influenciam suas vidas.

A SBC é uma abordagem embasada nos direitos humanos, assim como, no que diz respeito a finalidade dos projetos da UNICEF, que é o de amparar os direitos de todas as crianças. Outrossim, deve-se criar estratégias que possam implementar os direitos daqueles indivíduos que são mais marginalizados, excluídos ou discriminados.

Integrando conceitos das diversas áreas de estudo incluindo a Sociologia, Antropologia, Comunicação e outras mais, a SBC, empregou termos como “Comunicação para o desenvolvimento (C4D) ” ou “Comunicação para a mudança social e comportamental (CMSC)”, com o intuito de representar “[...] a utilização estratégica da comunicação, da investigação e do envolvimento comunitário participativo para promover o comportamento individual positivo e mensurável e a mudança social” (UNICEF; AGORA).

Tendo em vista o enfrentamento desses desafios de forma holística, essa abordagem vai ao encontro de dignificar a pessoa humana, uma vez que esta é considerada como agente de mudança, ao invés de passivo destinatário de serviços ou mercadorias. Na prática, sempre que se conceituar políticas e programas, projetar atividades e avaliar impactos, a fim de garantir as iniciativas

baseadas na SBC, deve-se levar em conta as seguintes ações descritas no quadro abaixo:

Quadro 2 – Ações com garantias de iniciativas de SBC, baseadas em direitos centradas nas pessoas e orientadas para os sistemas.

Ao conceituar políticas e programas...	Ao planejar as atividades...	Ao avaliar o impacto...
• Envolver as comunidades na identificação e priorização de desafios sociais e comportamentais • Projetar todos os aspectos da implementação para que sejam inclusivos, participativos e conduzidos pela comunidade • Assegurar-se de que os órgãos e agências do governo estejam posicionados como portadores de deveres, que existem para apoiar as necessidades da comunidade, e não como os únicos tomadores de decisão. Separar tempo e recursos suficientes para entender o sistema mais amplo de determinantes contextuais e barreiras para a Mudança Social e de Comportamento • Incorporar sistemas de monitoramento e responsabilização para garantir que políticas e programas não reforcem estruturas de poder desiguais.	• Garantir que todas as atividades capacitem e ofereçam protagonismo às comunidades e indivíduos envolvidos • Criar soluções coletivamente com as comunidades; peça informações com antecedência e frequência de uma gama diversificada de vozes • Priorizar as necessidades das vozes mais marginalizadas da sociedade • Considerar a participação e a ação como resultados válidos das atividades • Capacitar os recursos locais para liderar o processo de criação e implementação, quando possível.	• Incluir protagonismo e empoderamento como resultados principais, focando populações carentes • Avaliar mudanças sistêmicas e derivadas como resultado de programas • Procurar capturar e relatar quaisquer consequências não intencionais ou negativas de maneira transparente • Assegurar a ampla divulgação dos resultados a todas as partes interessadas (governos e estruturas comunitárias) • Usar pesquisa qualitativa e métodos de contar histórias para criar uma compreensão profunda do motivo por trás de qualquer resultado.

Fonte: SBC

Sob a perspectiva dessa abordagem, a educação tem papel fundamental nesse processo, para que, acima de tudo, os direitos e necessidades dos indivíduos estejam garantidos. Nesse sentido, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável - 4 (ODS-4), um dos 17 objetivos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (UNITED NATIONS, 2015), tenciona e corrobora com a relevância para uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, como meio de oportunizar além da aprendizagem no decorrer da vida, também

propiciar um horizonte sustentável para todos, a fim de que as transformações necessárias se concretizem.

1.5 OS DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

1.5.1 A PANDEMIA E A EDUCAÇÃO

A população mundial irá lembrar o ano de 2020 como o ano em que um vírus, o SARS-CoV-2, causador da COVID-19, trouxe transformações em seu modo de vida, as quais serão lembradas também pelo simples fato de não poderem retomar plenamente o seu cotidiano. As atenções estavam todas voltadas para a cidade de Wuhan, na China, onde o primeiro caso da doença foi detectado e em seguida alcançou os países dos continentes asiáticos, europeus e para nossa infelicidade, o Brasil (NETO, 2020). Naquele momento precisávamos ser resilientes, já que, a pandemia e a crise iriam ter um fim, era o desejo que todos imaginavam que decorresse,

no entanto nós, nossos serviços e entidades, não seremos mais os mesmos. Esse período deixará marcas significativas em todos, seja pela perda de vidas, seja pelas dificuldades financeiras e, ainda, pelos novos hábitos sociais (NETO, 2020).

Não se tratava mais de uma doença respiratória, uma virose tão bem conhecida entre nós brasileiros, principalmente aqui na região norte pelo clima tropical úmido, onde as elevadas temperaturas nos acometem dessas viroses o ano inteiro, eram as notícias que chegavam bem preocupantes em todos os aspectos. Dessa vez não exclusivamente “sobre vidas e – o que já seria muito grave – mais sobre os sistemas de saúde em todo mundo, mas também sobre a economia mundial” que viriam afetar a vida de milhões de pessoas em cada cantinho do globo terrestre. Em março, daquele ano, a Organização Mundial da Saúde (OMS), reclassifica o contágio como pandemia (NETO, 2020), era um momento de repensar em nossas atitudes para encarar essa nova batalha ou guerra que não sabíamos que armar usar.

Diante da pandemia da COVID-19, novas posturas foram adotadas em todos os setores da sociedade, entre estas mediadas estava o distanciamento ou o isolamento social, que obrigou o mundo a se adaptar “as diversas formas do uso das tecnologias digitais” para trabalhar, ensinar, aprender e comunicar. Desta maneira, as ferramentas digitais “passaram a fazer parte da vida humana,

influenciando, de diferentes modos, a forma como interagem com o mundo, nas mais variadas atividades do cotidiano” (OLIVEIRA; SANTOS, 2020, p.231), não que fosse algo muito novo, pois estávamos na direção do virtual, entretanto, não como os nativos digitais que absorvem informações, científicas e não científicas, tão facilmente, precisaríamos nos capacitar para oferecer serviços de acordo com as demandas de nosso trabalho.

Devido ao avanço global da pandemia do SARS-CoV-2, o isolamento social veio como uma das medidas para a conter a contaminação do vírus, ocasionando assim, o fechamento de diversos setores, dentre eles as instituições de ensino. Então, o governo brasileiro criou instrumentos para disciplinar e se adequar a esse novo momento da educação, com o intuito das aulas prosseguirem na modalidade de ensino remoto e não mais presenciais por meio dos seguintes decretos: Portarias Nº 343, de 17 de março de 2020 e Nº 544, de 16 de junho de 2020 e da Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020). Ademais, o que mais nos surpreendeu nesse período é que

mais de 1,5 bilhão de alunos e 60,3 milhões de professores de 165 países foram afetados pelo fechamento de escolas devido à pandemia do coronavírus. Nessa crise sem precedentes, de proporção global, educadores e famílias inteiras tiveram que lidar com a imprevisibilidade e, em benefício da vida, (re) aprendemos a ensinar de novas maneiras (CUNHA, 2020).

Diferentemente do que ocorreu na China, lugar proveniente do vírus onde

cerca de 240 milhões de crianças e jovens se adaptaram rapidamente ao fechamento das instituições de ensino e passaram a ter aulas remotas em uma escala jamais vista, da educação básica ao ensino superior. Os chineses mostraram que é possível fechar as salas de aula sem parar de aprender (CUNHA, 2020).

A relevância do distanciamento social e a quarentena foram indispensáveis para evitar a contaminação da doença, todavia, levou muitos estabelecimentos a fecharem suas portas, como as creches, as escolas e as universidades que tiveram suas atividades suspensas na modalidade presencial, atingindo milhões de estudantes em todo território brasileiro (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020, p.2), precisávamos preservar a vida naquele momento de tantas mortes, pois éramos conscientes de que,

apesar do fato ser terrível e estar prejudicando o ensino e a aprendizagem, a suspensão das aulas era a medida essencial para se evitar a propagação da contaminação, tendo em vista que a escola é um ambiente de natural contato (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020, p.2).

Como em outros setores, a área da educação teve que passar pelo mesmo processo de adaptação, fato que nos revelou a desqualificação dos atores envolvidos para início deste processo, assim como, a carência de suporte indispensável nas escolas para a oferta do ensino remoto ou à distância, demonstrando que a tecnologia poderia ser uma aliada como recurso de aprendizagem (SAE, 2020) para milhares de estudantes.

No mês de março, o governo brasileiro por meio do Ministério da Educação (MEC), consentiu a modalidade de ensino à distância nos cursos presenciais das universidades como uma estratégia de enfrentamento da pandemia na educação, no entanto não houve êxito, o que levou as universidades a se ambientarem à educação remota (CARVALHO, 2021). Além do que, no decorrer do seguimento encontramos uma outra questão antiga e preocupante a ser confrontada - a desigualdade social.

O período pandêmico exigiu dos gestores públicos dos países impactados uma conduta ágil e apropriada para evitar a propagação e com isso veio o distanciamento social e fechamento de escolas instituições de ensino superior, bem como já sabemos (NATIVIDADE, et al, 2020).

Essa medida trouxe desafios ao setor educacional, sobretudo em relação ao aprofundamento das desigualdades, bem como da visibilidade das mesmas, principalmente quanto às diferenças em relação ao acesso às tecnologias interativas, rede de internet, infraestrutura das escolas públicas, além da exposição aos riscos de transmissão e de adoecimento dos discentes e docentes (NATIVIDADE, et al, 2020, p.3).

No Brasil, para garantir a todos os cidadãos os seus direitos básicos como o acesso à Educação, temos diversos dispositivos que são a base legal para esse direito social dos cidadãos brasileiros, podendo destacar a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Todo cidadão tem direito à educação como previsto na Carta Magna, em seu Art. 205, no qual discorre que,

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Como podemos perceber é bem explícito o dever do Estado na promoção da educação, contudo, numa observação prévia pode-se constatar que apesar de ser um direito constitucional o acesso a esse direito básico, o qual possibilita

exercer os direitos civis, políticos, econômicos e sociais, há uma grande porcentagem da população que está distante da “educação para todos” (IBGE, 2019).

A pandemia evidenciou essa desigualdade educacional no que tange ao acesso ao ensino remoto na educação pública. No caso da Educação Superior, algumas universidades fizeram adesão ao Projeto Alunos Conectados do MEC, em conjunto com a Rede Nacional de Pesquisa (RNP), uma ação de políticas públicas para amenizar essa diversidade digital por meio de aquisição de chips de telefonia móvel para que os alunos sem acesso ou com acesso limitado, pudessem acompanhar as aulas em suas casas (BRASIL, 2021), contudo, essas ações tanto na escola como no ensino superior, para alcançarem o devido êxito nas estratégias

requer a superação dos desafios, ou seja, transformar realidades que perpassam pelas estruturas físicas deficitárias das unidades escolares da rede pública de ensino, investir na formação de professores e estudantes para o uso adequado das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), disponibilizar o acesso a computadores e rede de internet para docentes e discentes. Ou seja, refletir sobre as especificidades econômicas, culturais, sociais dos atores envolvidos nesse processo (NATIVIDADE *et al*, 2020, p.3).

Como bem afirma a agência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), estudantes no mundo inteiro perderam um tempo considerável de aprendizagem com o fechamento abrupto das escolas no início da pandemia. De acordo com o monitoramento da agência, as escolas ficaram fechadas cerca de 15 semanas em todo mundo, e em uma outra contagem parcial esse fechamento foi em média por 26 semanas, ou seja, o equivalente a dois terços de um típico ano letivo. Em contrapartida, o ensino remoto e o híbrido são implementados para assegurar a continuidade da aprendizagem. No entanto, esse empenho resultou em distintos estágios de progressos e de redução das desigualdades na aprendizagem desses alunos conforme o tipo de programa de educação a que foram submetidos (UNESCO, 2020).

É nesta perspectiva, em relação a decaída na aprendizagem, que a UNESCO, indica que essa situação poderá estender-se por mais de dez anos se políticas públicas não forem implementadas para aprimoramento da infraestrutura, da formação de professores, dos recursos tecnológicos, de novas metodologias e de bons salários, ademais, não podemos esquecer de mencionar

também no complemento da merenda escolar, tutoria fora do horário da sala de aula e material adicional, quando possível (UNESCO, 2020), para os estudantes.

No entendimento da UNESCO é admissível mudanças se as nações tiverem interesse em melhorar o sistema de educação de seus países. Se verificarmos os indicadores internacionais de educação e procurarmos a colocação do Estado brasileiro, iremos nos deparar com um resultado pouco satisfatório, como bem declara Esteves (2021), o país

ocupa um dos piores lugares nos rankings internacionais de avaliação de aprendizagem, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), viu na pandemia, o desmantelamento de um dos mais efetivos remédios para a redução do abismo social histórico no país: a educação (ESTEVES, 2021).

Uma reflexão possível diante desses relatórios da UNESCO é que, se as políticas educacionais não forem eficazes para atenderem e apoiarem as demandas de aprendizagem desses alunos, em especial dos grupos vulneráveis, o que pode ocorrer é que milhões de crianças e jovens podem abandonar a sala de aula e possivelmente a escola também.

A propagação da COVID-19 no mundo, a paralização das aulas por conta do fechamento das escolas, deixou resquícios que podem se estender por muitos anos. No país, tivemos a possibilidade “de a educação ser um projeto de nação, que possa acelerar o desenvolvimento de nosso país”. Entretanto, é preciso convencer nossos representantes que é por meio da educação, sem hesitação alguma que “ela é o principal pilar para acabar com a desigualdade social do país, junto a uma melhor geração de empregos e um planejamento voltado para o crescimento sustentável do país” (ESTEVES, 2021).

A UNESCO declara ainda que o aumento das adversidades “globais como a desigualdade, a exclusão, a violência e o sectarismo”, torna-se imaginável a intolerância social que desmerece a raça humana e que cabe a agência diariamente cumprir sua missão humanista de fazer com que essas pessoas possam se compreenderem e trabalharem juntas, com a finalidade de construírem a paz duradoura na busca por “um mundo mais seguro para a diversidade e as gerações futuras. Seja através da educação, das ciências, da cultura, da comunicação e da informação” (UNESCO, 2021).

Nesse sentido, o impacto da pandemia evidenciou inúmeras adversidades nos demais setores da sociedade, inclusive na educação. Logo, com a finalidade

de prosseguir com as atividades educacionais durante o isolamento social, adotou-se a modalidade remoto e com ela seus efeitos limitados. O curso ofertado de PFOL, objeto desse estudo, serviu para aferir as percepções desses cursistas no ensino/aprendizagem de uma língua e seus benefícios sociais.

1.5.2 LETRAMENTO

Antes de adentrar ao tema proposto, é necessário situar alguns conceitos que tratam da origem do letramento, para então passarmos ao estudo do conceito de letramento digital no contexto de ensino e aprendizagem. Ao longo do século XX, precisamente na década de 1980, o marco do ensino e a aprendizagem da língua escrita crescia no país em razão aos grandes avanços nas esferas: social, cultural, econômico e político. Além disso, as múltiplas demandas de leituras e escritas nas práticas sociais e profissionais estavam em evidência, o que ocasionou diversas exigências nas habilidades de leitura e escrita, e como resultado, a reestruturação de novas práticas no ensino da língua escrita no ambiente escolar (SOARES, 2014). A partir desse novo momento é possível destacar que surgiu o letramento, pois

[...] se passa a atribuir ao desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e de produção de textos de uma gama ampla e variada de gêneros textuais e de usos sociais da língua escrita. É então que surge no contexto educacional o termo letramento, que inicialmente se associou ao termo alfabetização, para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aquisição do sistema alfabético e suas convenções, mas também como a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita, ou, mais amplamente, à cultura do escrito (SOARES, 2014).

Um fato importante sobre o letramento que podemos ilustrar é o que ocorre em países desenvolvidos que utilizam como critério de avaliação o letramento, com a finalidade de diagnosticar o nível de escolaridade da população e não apenas a capacidade de ler e escrever. No Brasil, durante um período, o Censo utilizou em sua investigação esse critério de capacidade de ler e escrever, para identificar entre os brasileiros quem era analfabeto e alfabetizado, por conseguinte, diagnosticava-se como analfabeto o indivíduo que não fosse capaz de escrever seu próprio nome. Passado um tempo esse critério foi substituído por uma pergunta, uma forma de avaliação insuficiente que determinaria se o indivíduo era analfabeto ou alfabetizado, ou melhor, a avaliação passou da conferência da capacidade de codificar o seu próprio nome,

convertendo-se a partir daquele momento, a conferência da sua capacidade de usar essas habilidades para uma prática social, ou seja, ler ou escrever um “bilhete simples” (SOARES, 2009, p. 21).

Desta maneira, a avaliação por meio do letramento “é o que se faz em países desenvolvidos, em que a escolaridade básica é realmente obrigatória e realmente universal”, pois considera-se que todos os indivíduos tenham alcançado a capacidade de ler e escrever (SOARES, 2009, p.22), isto é,

que a escola, em 4, 5 ou mais anos, terá levado os indivíduos não só à aquisição da ‘tecnologia’ do ler e do escrever, mas também aos usos e práticas sociais da leitura e da escrita, a uma adequada imersão no mundo da escrita (SOARES, 2009, p. 22).

De acordo com Kleiman (1995), o conhecimento de letramento tem como propósito de entendimento as particularidades e os efeitos sociais da língua escrita. Por outra perspectiva, Kleiman afirma que “os estudos do letramento, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p.4).

Soares (2009, p.45), reitera que as palavras novas aparecem quando novas ideias ou fenômenos surgem, assim aconteceu com a palavra letramento que surgiu da necessidade de nomear um novo momento em que não bastava deter a tecnologia para codificar e decodificar símbolos gráficos, mas também incorporar a leitura e a escrita nas práticas sociais, como por exemplo, ler um livro, assistir a um noticiário ou preencher um formulário sem precisar da ajuda de terceiros para compreender o que se está lendo, ouvindo ou escrevendo.

A seguir, conheceremos um dos vários desdobramentos de pesquisas de letramento, no caso, o letramento digital que serviu como recurso para a realização do curso de português para alunos colombianos na modalidade remota durante o período pandêmico.

1.5.3 LETRAMENTO DIGITAL

Em tempos de globalização, ampliaram-se os meios de comunicação e o fluxo de informação, nos levando a confrontar com as inúmeras tecnologias “que singularizam as formas de interação e de participação social e nos situa no que podemos chamar de era digital ou era da informação” (GUIMARÃES, p.266).

O processo de letramento está se refazendo a cada dia pela necessidade da cibercultura (MENEZES; COUTO; SANTOS, 2019), isto acontece em decorrência do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), em que a interação pela linguagem compreende práticas de leitura e escrita. As TDICs favoreceram essas mudanças de aprendizagem que hoje estão presentes no cotidiano do ensino superior, nas distintas modalidades de ensino, tanto presencial quanto à distância, chegando inclusive na educação básica. Diante das possibilidades de acesso a conhecimentos diversificados, tanto para crianças como para adultos, do entretenimento ao profissional, as TDICs nos envolvem num encadeamento cultural que somente a cibercultura pode nos propiciar. E nesse ambiente do ciberespaço, é que surgiu a ideia de letramento digital (SILVA; GONÇALVES, 2021, p.5).

Coscarelli e Ribeiro (2011, p.9), afirmam que o letramento digital advém das inúmeras oportunidades de “contato com a escrita em ambientes digitais, tanto para ler quanto para escrever”. Soares (2002, p.151), resume que esse novo espaço da escrita, a tela, no brindar com expressivas conversões nos modos de relação entre

escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento.
[...] isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento (SOARES, 2002, p. 151).

Isso abre um leque de possibilidades de letramento que transpassam as práticas sociais da leitura e escrita em documentos manuscritos e impressos, chegando no ciberespaço por meio de computadores, celulares, tablets e demais equipamentos conectados à internet. Em vista disto, Dias (2012), declara sobre a necessidade de novos tipos de letramento que possam colaborar para a formação do indivíduo participativo das práticas sociais, pois,

não basta ao indivíduo saber comunicar apenas pela leitura e escrita – tem ainda de ser capaz de lidar com outros modos de comunicação, além de desenvolver consciência crítica em relação ao que ouve, lê, escreve e vê. Precisa também mostrar habilidades no meio digital, principalmente na internet, para construir e produzir conhecimento. Socializar com pessoas próximas e distantes geográfica e culturalmente tornou-se uma prática do cotidiano, possível a todos através do meio virtual. (DIAS, 2012, p.862).

Dessa maneira, entendemos que a partir da fonte predominante de conhecimento e poder, ou melhor dizendo, do texto escrito e impresso, seguimos

rumo aos multiletramentos, motivados pelas transformações econômicas, tecnológicas e sociais do mundo digital (*apud* DIAS, 2012, p.862). Como afirma Marcuschi (2002), as TDICs nos levam as novas maneiras de nos conectarmos com a leitura e a escrita exclusivas dos gêneros digitais ou emergentes. Além disso, alerta sobre as consequências das tecnologias na vida moderna que servem “tanto para construir como para devastar” (MARCUSCHI, 2002, p.1).

O letramento digital compreende as habilidades dos indivíduos de encarar os textos digitais que se apresentam sob uma variedade de linguagens, e por isso são denominados multimodais. Além disso, compreende a postagem de respostas e a produção de conteúdos. Desse modo, a compreensão sobre o letramento digital tem suma importância para o processo educacional na atualidade (COSCARELLI; CORRÊA, 2018, p.386).

No decorrer do período pandêmico da COVID-19, as diferenças sociais se sobressaíram com mais veemência e expuseram de modo estarrecedor a circunstância de miséria em que vive uma boa parte da população mundial, à vista disso, pode se afirmar que o isolamento social não foi igual para todos, obteve “diferentes significados em diferentes contextos com uma diversidade de vivências que não podem ser generalizadas ou universalizadas”. Sendo assim, um dos primeiros espaços a terem suas atividades suspensas foram as instituições de educação, em função de serem um lugar que congrega inúmeras pessoas e de fluxo intenso (CASTRO, E. A.; QUEIROZ, E. R, 2020, p.4).

1.5.4 O ENSINO REMOTO E A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EaD)

Com o cenário emergencial e a recomendação dos órgãos de saúde pública para o isolamento social, migrou-se para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), como uma forma de reduzir as implicações na aprendizagem decorrentes do ensino presencial (BEHAR, 2020). Deste modo, as plataformas virtuais se tornam essenciais para o ensino a distância, com uma metodologia aplicada em ambientes de aprendizado, com apoio de tutores e recursos tecnológicos, contudo, qual seria a diferença entre essa nova modalidade de ensino, o ERE e a conhecida Educação à Distância (EaD)? Caracterizar essas duas modalidades de ensino que utilizam a tecnologia como aliada foi essencial durante a pandemia e a alternativa mais plausível que os estabelecimentos de ensino público e privado encontraram para seguirem às aulas.

Pode se dizer, ainda, que ocorreu uma “ressignificação” na educação, jamais vista. A “dor causada pela perda de pessoas, o afastamento, o isolamento social, causaram uma desestruturação no sistema regular e presencial de ensino” que precisou lançar mão de espaços virtuais para que o período escolar não fosse comprometido. E como consequência desta crise sanitária podemos mencionar “uma revolução pedagógica para o ensino presencial, a mais forte desde o surgimento da tecnologia contemporânea de informação e de comunicação” (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020, p.2).

Bem diferente de outras crises pandêmicas transcorridas, nesta os governos tinham ao seu dispor alternativas para suporte “escolar em situações de excepcionalidade - uma delas diz respeito à disseminação de tecnologias digitais de informação e comunicação, sobretudo a Internet”. Só a China, epicentro da Covid-19, viabilizou “uma rede de investimento maciço que envolveu empresas de tecnologia de grande porte para disponibilizar acesso a conteúdos e plataformas de comunicação a professores e alunos” (ARRUDA, 2020, p.259).

Perante este cenário, Freitas, Almeida e Fontenele (2021, p.2), afirmam que o fazer docente foi levado a novos desafios para suprir as exigências do momento, onde entram em cena os aparelhos e as ferramentas tecnológicas para dar suporte ao ensino remoto, que se tornou o modo de trabalho mais utilizado no cenário educacional, ou seja,

[...] onde ao invés do contato direto com os alunos, teriam que aprender a interagir através do ensino a distância, o que além de desafiador, causou estranheza e inquietações para esses profissionais da educação básica (FREITAS; ALMEIDA e FONTENELE, 2021, p.2).

A migração das aulas presenciais para o ambiente virtual com a finalidade de não interromper o ano letivo, causou algumas confusões em relação a ideia do que era ensino a distância e ensino remoto, apesar de ambas serem mediadas por tecnologias, há algumas particularidades que as caracterizam. De acordo com Ibarra (2020),

a educação a distância é uma modalidade de ensino regulamentada no Brasil nas Diretrizes No.1 de 2016, que tem um desenho curricular, metodologias e arquiteturas próprias. O que hoje chamamos de ensino remoto ou ensino remoto emergencial é uma resposta que a educação no mundo tem buscado para enfrentar a situação imposta pelo isolamento social. Tal perspectiva permite o auto estudo e a substituição temporária dos encontros presenciais por ambientes virtuais (IBARRA, 2020).

Esse auto estudo foi a estratégia criada e adotada pelo governo chinês, a partir de fevereiro de 2020, como um meio de amparar entorno de “240 milhões de alunos em todos os níveis por meio de aulas remotas, programas de televisão transmitidos pelas tvs estatais e aplicativos e plataformas virtuais” (ARRUDA, 2020, p.259), uma saída para um contexto emergencial, como a pandemia da COVID-19.

Para Ibarra (2020), os procedimentos no ensino remoto como “as aulas ao vivo, materiais produzidos pelo professor da disciplina e um cronograma adaptado ao contexto atual, são alguns pontos em comum neste tipo de ensino”, contudo, no ensino a distância, que a ideia é similar ao ensino presencial, melhor dizendo, é mais

[...] padronizada, possui provas, material didático, cronograma e calendário letivos normalizados pela instituição. Além disso, também existem tutores disponíveis para tirar as dúvidas dos alunos e diversos recursos educacionais (IBARRA, 2020).

Para Arruda (2020), a Educação a Distância torna-se mais completa não apenas por utilizar os sistemas digitais, mas também pela utilização de outros materiais didáticos impressos. Ademais, essa modalidade de ensino dispõe de uma legislação que considera conceito e referências internacionais em EaD, dispostos no Decreto Nº 9057/2017, como versa em seu Art. 1º e 2º, ao dizer que

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos [...] observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados (BRASIL, 2017).

Em vista destas diferenças entre ensino remoto emergencial e educação a distância, podemos perceber que no ERE, as práticas dos docentes possuem aspectos particulares e o aluno tem contato direto com o professor, “ao contrário do EaD que é padronizado, não há flexibilidade e existe a obrigatoriedade da figura do tutor para assistência e elucidar possíveis dificuldades dos discentes” (FERRAZ, 2020).

E foi nesse contexto de mudanças que carecíamos de “organização, paciência, permitir-se ter tempo de adaptação, errar, pedir ajuda, compartilhar”

(BEHAR, 2020). Sendo assim, a vivência virtual foi um dos meios que os governantes encontraram para solucionar e amenizar a crise em todos os setores da sociedade, visto que, “a pandemia batia em nossas portas e a humanidade toda assustada, passava a conviver com as incertezas e o horror proveniente da COVID-19” (CASTRO; QUEIROZ, 2020, p.5).

Sendo assim, podemos afirmar que o impacto causado pela pandemia refletiu de maneira desfavorável na educação, especialmente pela suspensão das aulas presenciais e a sua troca pelo ensino remoto. Implicando diretamente milhares de estudantes da educação básica que foram afetados pela exclusão digital no ensino/aprendizagem e o acesso a essas tecnologias para sua aprendizagem (*apud* SILVA *et al*, 2021, p.160).

Todavia, esse estudo propõem uma abordagem sob a perspectiva da SBC no ensino de PFOL que possibilite uma análise com o intuito de comprovar neste processo de aprendizagem de uma segunda língua o senso crítico destes aprendentes nos diversos ambientes digitais apresentados durante o curso. Destarte, tornando-os indivíduos capazes de desenvolver os mais variados mecanismos de aprendizado da língua.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

O homem não age diretamente sobre as coisas. Sempre há um intermediário, um instrumento entre ele e seus atos
(Cervo; Bervian; Da Silva).

Neste capítulo, proponho descrever os procedimentos metodológicos que irão nortear esta investigação, a qual está inserida na área de Linguística Aplicada. No primeiro momento, irei caracterizar brevemente a natureza qualitativa da pesquisa a ser desenvolvida, assim como, os tipos de procedimentos técnicos utilizados, como a pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa-ação. Em seguida, os instrumentos de geração de dados e os procedimentos para sua análise e por fim, o contexto da investigação, descrição da população participante da pesquisa e amostras.

2.1 – NATUREZA DA PESQUISA

Na busca pelo caminho mais adequado por onde o estudo deverá seguir, torna-se um desafio e nos leva a refletir, ao mesmo tempo, por quais trilhas devemos desbravar. É importante a escolha do método da pesquisa, uma vez que, indicará todo o seu andamento, ou seja, “a ordem que se deve impor aos diferentes processos necessários para atingir um certo fim ou um resultado desejado” (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007, p.28). Na percepção de Gil (1989), o método é como um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (GIL, 1989, p. 27), e, na perspectiva de Lakatos e Marconi (2010), o método científico é um

conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (MARCONI, LAKATOS, 2010, p. 65).

Chizzotti (2000), declara que “a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem” (CHIZZOTTI, 2000, p. 11), e, para isso, é preciso contar com a observação e o raciocínio acerca das questões que encontra, como também do conhecimento decorrido e presente dos homens em busca de explicações destas questões, com a intenção de se preparar mais apropriadamente, para influenciar no mundo que deseja idealizar para si. Sobre essa tarefa esclarece que o investigador,

[...] confronta-se com todas as forças da natureza e de si próprio, [...] organiza todas as possibilidades da sua ação e seleciona as melhores técnicas e instrumentos para descobrir objetos que transformem os horizontes da sua vida. Transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e ideias, são fins subjacentes a todo esforço de pesquisa (CHIZZOTTI, 2000, p.11).

Nesta concepção de “transformar o mundo”, diminuir barreiras estruturais com a intenção de alcançar mudanças sociais e comportamentais na sociedade, é o que propomos com este estudo interpretá-las, por meio de uma abordagem qualitativa. De acordo com Stake (2011), “muitas pessoas que conduzem pesquisas qualitativas querem melhorar o funcionamento das coisas”, por esse motivo, assim como o autor, acreditamos que “a empatia e a defesa são e devem ser parte do estilo de vida do pesquisador” (Stake, 2011, p.25). Por outro lado, o mesmo autor adverte sobre o fato de que

[...] enfocar em fazer o bem pode interferir na compreensão do funcionamento das coisas e, por fim, pode minimizar as melhoras ao esquematizar os trabalhos de forma muito simples. Já a defesa pode ameaçar a pesquisa ao atrapalhar o ceticismo.

[...] o excesso de comprometimento em promover mudanças ou o excesso de ceticismo na comunidade irão talhar o escopo e o ritmo da pesquisa. Todo pesquisador tem a obrigação de pensar sobre o ativismo e a reticência e de reconhecê-los em si, além de ser receptivo às diferenças das outras pessoas pelo bem da comunidade (STAKE, 2011, p.25-27).

A pesquisa qualitativa utiliza-se de distintos pontos de vista filosóficos, estratégia de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação de dados, ainda que essas etapas sejam parecidas com o método da pesquisa quantitativa, as metodologias qualitativas apoiam-se “em dados de textos e imagens”, além do mais, “têm passos singulares na análise dos dados e se valem de diferentes estratégias de investigação” (CRESWELL, 2010, p.206).

Como aponta Furtoso (2011), no campo da Linguística Aplicada a

[...] interpretação tem sido uma palavra chave para caracterizar muitas das pesquisas desenvolvidas no campo do ensino e da aprendizagem de línguas. Os resultados dessas pesquisas têm apontado para a complexidade de se analisar um processo que envolve a compreensão de um mundo subjetivo da experiência humana e que, por isso, vem carregado de marcas dos sujeitos nele envolvidos. Nesse sentido, os paradigmas de pesquisa qualitativa ganham força e os resultados das investigações científicas são discutidos em um âmbito contextual acessível ao pesquisador, sem a intenção de generalização. O conhecimento não tem a pretensão positivista de ser normativo, porque é interpretativo, necessariamente inacabado, aberto a novas interpretações (*apud* FURTOSO, 2011, p.29).

Apoiados nesta perspectiva, legitimamos este estudo como segmento da Linguística Aplicada, devido “ao caráter multi/pluri/interdisciplinar” (*apud* GESSER; COSTA; VIVIANI, 2009, p. 4) de realizar pesquisa. Nesse aspecto, Moita Lopes (2013) declara que o sujeito social é disposto “como crucial em sua subjetividade e intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador” (*apud* SILVA, 2013, p.17).

Portanto, como advoga Minayo (2007), a pesquisa qualitativa atende a inquirições bem específicas, por se tratar de fenômenos humanos, que compreendemos como “[...] parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”. (MINAYO, 2007, p.21).

2.2 – TIPO DE PESQUISA

Para condução desta pesquisa de abordagem qualitativa, optamos por fundamentar nossa análise de investigação em três métodos de pesquisa: a bibliográfica (GIL, 2008; LAKATOS e MARCONI, 2003; CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007), a documental (GIL, 2008; LAKATOS e MARCONI, 2003; LUDKE e ANDRÉ, 1986) e a pesquisa-ação (GIL, 2008; STAKE, 2011).

A pesquisa bibliográfica, é uma técnica aplicada, de fato, em todo “[...] trabalho acadêmico-científico, uma vez que possibilita ao pesquisador ter acesso ao conhecimento já produzido sobre determinado assunto” (BRITO; OLIVEIRA; SILVA, 2021, p.6). Em vista disso, usamos a pesquisa bibliográfica para fazer o levantamento teórico do estado da arte, mapeando as produções acadêmicas relacionadas com a nossa temática. De acordo com Gil (2008),

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2008, p.50).

Ainda nessa perspectiva, Lakatos & Marconi (2003, p.183) postulam que “a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias”, compreende toda documentação de domínio público vinculada ao tema da investigação. Seu propósito é conduzir o pesquisador a ter uma proximidade imediata com acervos

de tudo “[...] que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas”.

Os autores Cervo, Bervian e Da Silva (2007, p.60) afirmam que, independente do caráter e/ou área de pesquisa, é imprescindível uma pesquisa bibliográfica introdutória, que poderá destinar-se ao levantamento do estado da arte do tema a ser investigado ou ainda como embasamento teórico, pois, este tipo de pesquisa

[...] procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses. Pode ser realizada independentemente de ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos, busca-se conhecer e analisar contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema” (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007, p.60).

Nesta busca de conhecimento e análise de produções que pudessem contribuir com nossa investigação no campo do ensino de PFOL, recorreremos a diversos acervos e banco de dados como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Tese e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o Google Acadêmico.

Outro instrumento metodológico que recorreremos é a pesquisa documental, na qual Gil (2008, p.51) equipara à pesquisa bibliográfica, contudo, destaca como único diferencial, a natureza das fontes. Nesse sentido, analisaremos a produção textual dos participantes a partir de uma questão relacionada ao curso e sua importância.

De acordo com Ludke e André (1986), um dos benefícios de se realizar pesquisa documental é seu custo baixo, que exige apenas tempo e atenção do pesquisador ao escolher e analisar o mais importante. Um outro benefício é o fato de ser “uma fonte não-reativa”, pois facilita o acesso aos dados quando o acesso é impossibilitado, no caso de morte do informante ou até mesmo quando ocorre interação com esses informantes e os mesmos mudam de comportamento.

Para Lakatos e Marconi (2003, p.174), o que singulariza a pesquisa documental é a fonte da geração de dados que se restringe “a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”, o que por

sua vez, “podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”.

E por fim, a pesquisa-ação, que abrange referências e conhecimento com mais regularidade, por estar numa conexão com outros indivíduos em um espaço social, com a finalidade de compreender melhor como algo age de certo modo. Como aponta Stake (2011, p.175), “a pesquisa-ação é o estudo da ação, quase sempre com a intenção de conseguir aprimorá-la, mas é especial por ser realizada pelas pessoas diretamente responsáveis pela ação”. Em face das variadas conceituações, Thiollent (1986, p.14), define a essa técnica metodológica como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p.14).

É o que podemos definir como uma combinação de “[...] investigação, defesa e transformação” (STAKE, 2011, p.178), por esse motivo, utilizamos essa técnica por meio da aplicação de questionário aos alunos do curso de PFOL, oferecido durante o período pandêmico, a partir do que havia sido trabalhado no curso e nos trouxe insumos para a concepção deste estudo.

2.3 – INSTRUMENTOS E GERAÇÃO DE DADOS

Na pesquisa qualitativa importam as estratégias mais peculiares de investigação centradas na geração, na análise e na comunicação de dados, pois o papel do investigador está no seu comprometimento em uma experiência fundamentada e intensa com os participantes (CRESWELL, 2010, p.187-188).

2.3.1 DOCUMENTOS

Para a constituição do *corpus* desta pesquisa, utilizamos a pesquisa documental, oriunda do relato dos participantes acerca do curso, por representar um amplo estudo de variados “[...] materiais que ainda não sofreram nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações ou informações complementares, chamados de documentos” (KRISPKA; SCHELLER; BONATTO, 2015, p.2).

Quando se enfatiza uma pesquisa documental, somos levados a evidenciar debates acerca de uma metodologia que é “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE e ANDRÉ, 1996, p.38). Ademais, é preciso valorizar o uso de documentos nas pesquisas, pois,

[...] constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE e ANDRÉ, 1996, p.39).

Outro fato relevante em relação ao uso de documentos em pesquisa está em como eles admitem incluir o espaço temporal ao entendimento do social, ou seja, só é possível “a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.2), por meio da investigação documental, por configurar “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”(SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.5).

2.3.2 QUESTIONÁRIO

Igualmente, recorreremos a pesquisa-ação, por meio da aplicação de questionário de sondagem para geração dos dados a serem analisados, uma vez que requer uma disposição de encadeamento entre pesquisador e os indivíduos implicados na investigação (BALDISSERA, 2001, p.6). Utilizamos o *Google Forms*, o qual foi enviado o link por e-mail e pelo grupo *WhatsApp* para receber as respostas dos participantes. As respostas chegaram e foram tabuladas pela pesquisadora no programa *Excell*.

2.4 - DESCRIÇÃO DA POPULAÇÃO E TIPO DE AMOSTRAGEM

A pesquisa qualitativa é definida muitas vezes como uma pesquisa interpretativa, mas se avaliarmos bem todas as pesquisas demandam interpretações, ou seja, o comportamento humano a cada instante demanda interpretações. Em razão disto, as pesquisas qualitativas demanda muitas interpretações dos investigadores “e também a interpretação das pessoas que eles estudam e dos leitores dos relatórios da pesquisa”, são os princípios e as

vivências humanas. Como bem advoga Norma Denzin (*apud* Stake, 2011, p.47-48) que o “foco da pesquisa interpretativa são aquelas experiências de vida que alteram e moldam radicalmente os significados que as pessoas atribuem a elas mesmas e às suas experiências”.

Nesse sentido, apresento a população participante desta pesquisa. Todos os participantes eram de nacionalidade colombiana, com faixa etária entre 17 a 59 anos, residentes no Brasil, Colômbia e demais países do continente americano. Em um universo de 546 candidatos inscritos para os dois cursos de PFOL, no ano de 2020, na modalidade de ensino remoto, 85 candidatos foram selecionados e alocados em duas turmas. No ano seguinte, 2021, havia uma lista de espera com 473 candidatos e foram selecionados de acordo com a ordem de inscrição, 56 candidatos para as novas turmas de nível básico I e os alunos do ano anterior, que passaram no curso, continuaram o curso no nível básico II.

Portanto, em face desse cenário, Gil (2008, p. 89), afirma que as pesquisas sociais englobam “[...] um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade”, por isso, é comum lidar “[...] com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo”.

2.5 - CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada dentro do contexto pandêmico, ampliando-se e convertendo-se em um contexto latino-americano, por se tratar de um projeto virtual com aporte do uso das tecnologias, as quais permitiram integrar alunos residentes no Brasil, na Colômbia e em outros países. Essa integração tecnológica ocorreu via plataforma *Google Meet*, ferramenta de videoconferência, na qual os participantes podem estabelecer uma interação em tempo real, caso disponham de uma boa conexão de internet.

Quadro 3 – Cronograma com dados do curso de português de 2020

TURMA	DIAS DE AULA	HORÁRIO	LINK VIDEOCHAMADA
A (Manhã)	Segunda-feira, Quarta-feira e Sexta-feira	8:30 até 10:30am (Manaus/AM- BRASIL)	https://meet.google.com/peo-ssgy-ckn
B (Noite)	Segunda-feira, Quarta-feira e Sexta-feira	6:00 até 8:00pm (Manaus/AM- BRASIL)	https://meet.google.com/hon-urjb-onu

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Em 2020, as aulas foram realizadas com três encontros semanais, (segundas, quartas e sextas-feiras), nos turnos matutino e noturno, com duas horas de duração cada encontro, já em 2021, como havia quatro turmas, os encontros semanais ficaram assim: segundas e quartas-feiras, turmas C e D; terças e quintas-feiras, turma A e B, com duas horas de duração, nos turnos matutino e noturno. No quadro abaixo, podemos encontrar as informações de cada curso, como os dias dos encontros, horários de início e término de cada aula e link das videochamadas.

Quadro 4 – Cronograma com dados dos cursos de português de 2021.

TURMA	DIAS DE AULA	HORÁRIO	LINK VIDEOCHAMADA
A (Manhã)	Terça-feira e Quinta-feira	8:30 até 10:30am (Manaus/AM- BRASIL)	https://meet.google.com/fen-nqvq-cic
B (Noite)	Terça-feira e Quinta-feira	6:00 até 8:00pm (Manaus/AM- BRASIL)	https://meet.google.com/uax-drni-nno
C (Manhã)	Segunda-feira e Quarta-feira	8:30 até 10:30am (Manaus/AM- BRASIL)	https://meet.google.com/peo-ssgy-ckn
D (Noite)	Segunda-feira e Quarta-feira	6:00 até 8:00pm (Manaus/AM- BRASIL)	https://meet.google.com/hon-urib-onu

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 5 – Calendário e carga horária do curso de português de 2020.

MÊS	DIA					CARGA HORÁRIA
	S	T	Q	Q	S	
OUTUBRO			14	15	16	18hs
	19		21		23	
	26		28		30	
NOVEMBRO		3	4		6	28hs
	9		11		13	
	16	17	18		19	
	23		25		27	
	30					
DEZEMBRO			2		4	14hs
	7		9		11	
	14	15				

TOTAL	30 Encontros	60hs
--------------	---------------------	-------------

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O uso dos diversos recursos tecnológicos serviu para que os alunos, também, pudessem ter a compreensão do uso da tecnologia como ferramenta simplificadora de ensino/aprendizagem, além de contribuir para o desenvolvimento de competências que permitem o uso crítico das informações que circulam pela internet, tornando esse aluno um letrado digital e o processo educacional democrático e incluso.

Quadro 6 – Calendário e carga horária do curso de português de 2021.

MÊS	DIA					CARGA HORÁRIA
	S	T	Q	Q	S	
OUTUBRO			14	15	16	18hs
	19		21		23	
	26		28		30	
NOVEMBRO		3	4		6	28hs
	9		11		13	
	16	17	18		19	
	23		25		27	
	30					
DEZEMBRO			2		4	14hs
	7		9		11	
	14	15				
TOTAL	30 Encontros					60hs

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Utilizamos as ferramentas do *Google*, como o *Google Meet*, para os encontros remotos, com aulas expositivas, dialogadas e gamificadas. O *Google Classroom* para postagem das atividades, o aplicativo *WhatsApp* para os informes e entrega também de atividades para as pessoas que tinham dificuldades de acessar o *Google Classroom*. Contamos também, com o *Google Forms* para as avaliações propostas no projeto. Dentre as principais plataformas utilizadas neste curso podemos destacar: *Google Class*, *Google Forms*, *Kahoot*,

Wordwall, Lyrics Training, Mentimeter, Padlet. A gamificação produz uma simulação dentro de um contexto real, como se estivéssemos jogando e de fato, estamos aprendendo um conceito ou ainda fazendo um trabalho. É o que podemos constatar nas figuras no anexo com a aplicabilidade de conteúdos do curso.

2.6 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS

Após a geração dos dados que formaram o *corpus* desta pesquisa, foram analisados mediante um rigor que é exigido em pesquisas científicas. Como declara Creswell (2010), a análise de dados qualitativos abrange distintas apreciações destes dados que levam o pesquisador a retirar o sentido, fato que ocorre pela maneira que se conduz as distintas análises para concepção e interpretação destes dados de modo mais abrangente sua importância, isto é, “um processo analítico contínuo de reflexão que deve ser conduzido ao mesmo tempo que a coleta, a interpretação e a redação dos relatórios” (*apud* BARBOSA, 2016, p.66).

Como técnica de análise das comunicações desta pesquisa e a fim de alcançarmos seus objetivos, tomamos os procedimentos sistemáticos e objetivos da análise de conteúdo de Laurence Bardin. A análise de conteúdo de Bardin

é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 44).

De acordo com a autora, a abordagem tem por objetivo apresentar deduções lógicas e justificadas originadas das mensagens tomadas em consideração. Para isso, o analista deve se valer de operações que se adaptem à natureza do material a ser analisado e à questão que procura resolver, assim poderá apresentar interpretações fundamentadas e resultados confiáveis. Desse modo, a análise de conteúdo tenta desvendar o que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.

Triviños (1987) salienta que “que qualquer técnica (entrevista, questionário etc.) adquire sua força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico. E, naturalmente, a análise de conteúdo não

foge a este enunciado geral” (TRIVIÑOS, 1987, p. 159). Assim, é fundamental que o aporte teórico esteja alinhado aos objetivos demandados pela pesquisa.

Bardin (2016) apresenta três etapas básicas no trabalho com a análise de conteúdo categorial: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. A pré-análise compreende a organização do material. A segunda fase do método de análise de conteúdo é denominada de descrição analítica. Nesta etapa, especificamente, o material de documentos que constitui o *corpus* é submetido a um estudo aprofundado, orientado, em princípio, pelas hipóteses e pelos referenciais teóricos. Fazem parte desta etapa, os procedimentos de codificação, a classificação e a categorização.

A última fase, de interpretação referencial, apoiada nos materiais de informação, que se iniciou já na etapa da pré-análise, alcança agora sua maior intensidade. Nesse momento, o pesquisador propõe a reflexão e a intuição com embasamento nos materiais empíricos, estabelecendo relações com a realidade e aprofundando as conexões das ideias.

Na interação com o material a ser analisado, Triviños (1987) aponta que o pesquisador deve ir além do conteúdo manifesto nos documentos e, em sua análise, buscar desvendar o conteúdo latente que o material analisado possui. Esse conteúdo latente pode abrir perspectivas para descobrir ideologias, tendências etc. das características dos fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise apenas do conteúdo manifesto, é dinâmico, estrutural e histórico. A seguir, os dados desta pesquisa analisados na perspectiva de Bardin (2016) que trata das “técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2016, p.36), consoante o descrito no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentaremos os dados desta pesquisa que está organizada em dois momentos de análise. O primeiro, consiste na análise proveniente da pesquisa documental e no segundo, dados oriundos do questionário de sondagem, ambos serviram como amostra de análise das informações para este estudo.

3.1 OS RELATOS DOS PARTICIPANTES

Neste primeiro momento analisaremos o seguinte *corpus*: os relatos dos participantes que finalizaram o curso de PFOL, nos anos de 2020 e 2021. Começaremos esta análise e discussão com base nesses relatos dos participantes com a intenção de identificar se o curso de PFOL promoveu mudanças sociais e comportamentais, no campo pessoal, acadêmico e profissional. Para que esses relatos fossem produzidos, aplicamos a seguinte pergunta: Quais foram as contribuições do curso de português ofertado pela Universidade Federal do Amazonas em parceria com o Consulado da Colômbia em Manaus, durante o período pandêmico?

A pergunta foi feita nas duas turmas do ano de 2020 e nas quatro turmas de 2021. Em 2020, tivemos apenas 13 relatos das duas turmas. Já, em 2021, obtivemos 34 relatos das quatro turmas. Totalizando 47 relatos, sendo que desse montante, havia alunos que responderam tanto em 2020 como em 2021, porém em contextos distintos, ou seja, o nível linguístico estava mais desenvolvido. E para preservar o anonimato desses informantes, iremos nominá-los pelo código CO_1, CO_2, CO_3 e assim por diante até o CO_20, aleatoriamente sem nos preocuparmos com a turma, ano cursado ou mesmo o turno.

Como critério para responder à pergunta, como havíamos falando anteriormente, selecionamos somente os participantes que finalizaram o curso de PFOL em 2020 e 2021, na modalidade de ensino remoto emergencial, dos turnos matutino e noturno. Essa análise foi realizada na perspectiva de Bardin (2016) que trata da análise de conteúdo, em conjunto com a abordagem *Social and Behaviour Change*, da ONU, que dialoga com a ODS 4, sobre educação plural, inclusiva e de qualidade e, também, com autores que embasam essa pesquisa.

Para iniciar essa análise e discussão dos dados, retomaremos para a pergunta que gerou os dados: Quais foram as contribuições do curso de português ofertado pela Universidade Federal do Amazonas em parceria com o Consulado da Colômbia em Manaus, durante o período pandêmico? Na sequência apresentaremos os relatos reproduzimos em banners digitais, criados para compor o relatório do curso que foi encaminhado ao consulado colombiano na cidade de Manaus, Amazonas.

Os relatos reproduzidos em formato de banner digital estavam com as fotos e nomes dos participantes, no entanto, pela importância do anonimato na pesquisa, as fotos passaram por tratamento digital e foram desfocadas, enquanto que os nomes, receberam uma tarja cinza e identificamos cada participante com um código.

3.2 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Os resultados apresentados neste estudo fazem parte de uma análise de conteúdo, pela ótica de Bardin (2016), onde identificamos as seguintes categorias:

Quadro 7 – Categorias de Análise

TRANSFORMAÇÃO SOCIAL
MUDANÇA DE COMPORTAMENTO
OPORTUNIDADES DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA
DOMÍNIO DO IDIOMA PELOS INFORMANTES

Fonte: Elaborado pela autora, baseada em Bardin (2016).

3.2.1 TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Graças ao reconhecimento do direito elementar das pessoas de conduzirem as decisões que afetam suas vidas, que a SBC concebeu variados recursos por meio de práticas positivas que são “conduzidas pela comunidade e centrada nas pessoas”. E para que os propósitos sejam alcançados, dependerá “muito da mudança social, dos comportamentos individuais e coletivos e de abordagens de qualidade centradas nas pessoas” (UNICEF).

A seguir, será reproduzido e analisado as respostas dos relatos dos participantes por categoria e suas subcategorias,

- Resposta do Informante CO_1:

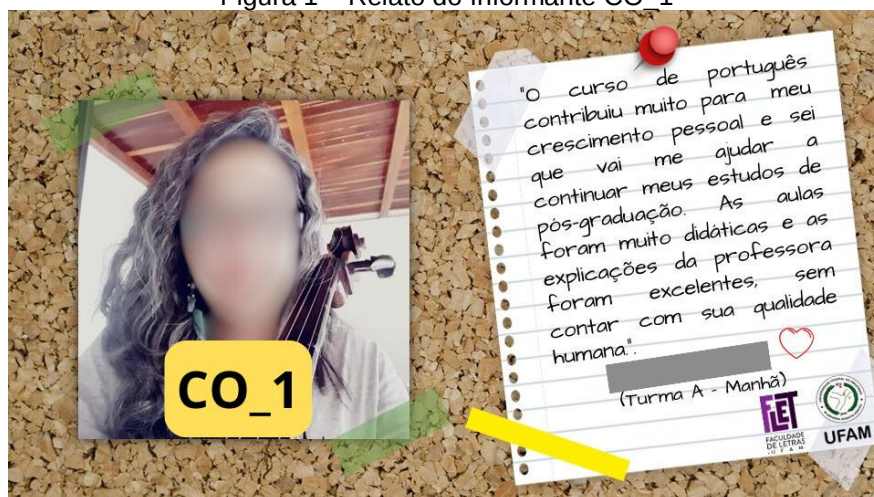
“O curso de português contribuiu muito para meu crescimento pessoal e sei que vai me ajudar a continuar meus estudos de pós-graduação. As aulas foram muito didáticas e as explicações da professora forma excelentes, sem contar com sua qualidade humana” (CO_01, Turma A – manhã, 2020).

Quadro 8 – Transformação Social e suas subcategorias, informante CO_1

CÓDIGO DO INFORMANTE	ATITUDE EM RELAÇÃO À MUDANÇA	COMUNIDADES EMPODERADAS
CO_1	[...] contribuiu muito para meu crescimento pessoal	[...] sei que vai me ajudar a continuar meus estudos de pós-graduação

Fonte: Elaborado pela autora, baseada em Bardin (2016).

Figura 1 – Relato do Informante CO_1



Fonte: Acervo da autora (2020).

- Resposta do Informante CO_4:

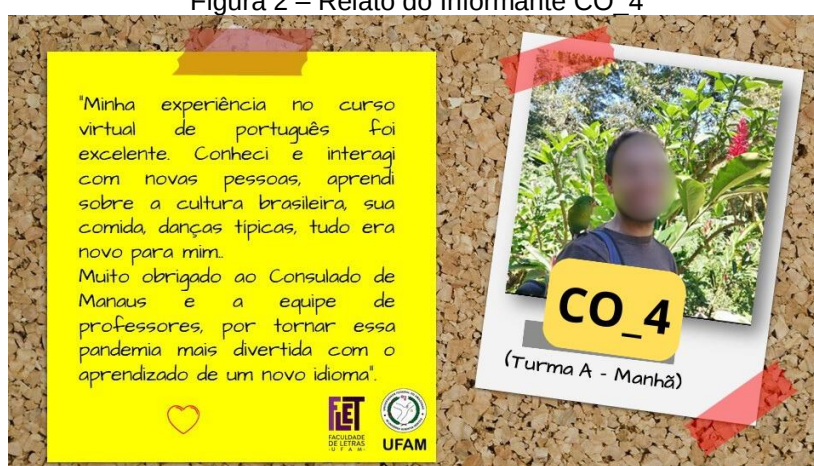
“Minha experiência no curso virtual de português foi excelente. Conheci e interagi com novas pessoas, aprendi sobre a cultura brasileira, sua comida, danças típicas, tudo era novo para mim. Obrigado ao Consulado de Manaus e equipe de professores, por tornar essa pandemia mais divertida com o aprendizado de um novo idioma” (CO_04, Turma A – manhã, 2020).

Quadro 9 – Transformação Social e suas subcategorias, informante CO_4

CÓDIGO DO INFORMANTE	ATITUDE EM RELAÇÃO À MUDANÇA	COMUNIDADES EMPODERADAS	CONFIANÇA NAS INSTITUIÇÕES
CO_4	[...] conheci e interagi com novas pessoas	[...] aprendi sobre a cultura brasileira, sua comida, danças típicas. Tudo era novo para mim	“Muito obrigado ao Consulado de Manaus e a equipe de professores, por tornar essa pandemia mais divertida com o aprendizado de um novo idioma”

Fonte: Elaborado pela autora, baseada em Bardin (2016).

Figura 2 – Relato do Informante CO_4



Fonte: Acervo da autora (2020).

- Resposta do Informante CO_8:

“Agradeço muito ao consulado da Colômbia em Manaus e a Universidade Federal do Amazonas, e a professora Valéria, pela grande oportunidade que tivemos para fazer essas aulas de português. Eu estou muito feliz e orgulhosa da minha própria realização. Alguns meses atrás, eu só sabia perto de 4 palavras, mas agora acho que tenho um nível que permite me comunicar melhor com a língua portuguesa. Gostaria de continuar aproveitando essa oportunidade que nós deram” (CO_08, Turma C – manhã, 2021).

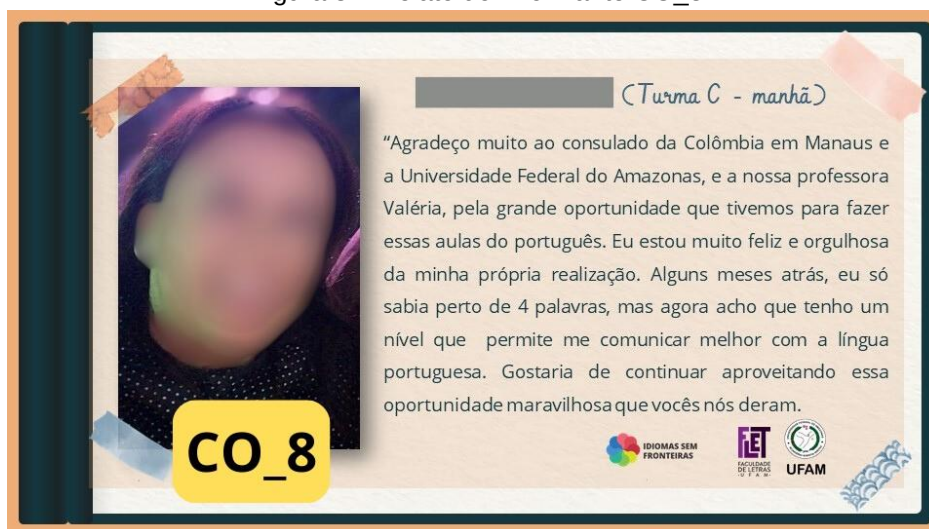
Quadro 10 – Transformação Social e suas subcategorias, informante CO_8

CÓDIGO DO INFORMANTE	ATITUDE EM RELAÇÃO À MUDANÇA	COMUNIDADES EMPODERADAS	CONFIANÇA NAS INSTITUIÇÕES
	“Eu estou muito feliz e orgulhosa da minha própria realização.	[...] mas agora acho que tenho um nível que permite	“Agradeço muito ao consulado da Colômbia em

CO_8	Alguns meses atrás, eu só sabia perto de 4 palavras,..."	me comunicar melhor com a língua portuguesa.	Manaus e a Universidade Federal do Amazonas".
------	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, baseada em Bardin (2016).

Figura 3 – Relato do Informante CO_8



Fonte: Acervo da autora (2021).

- Resposta do Informante CO_17:

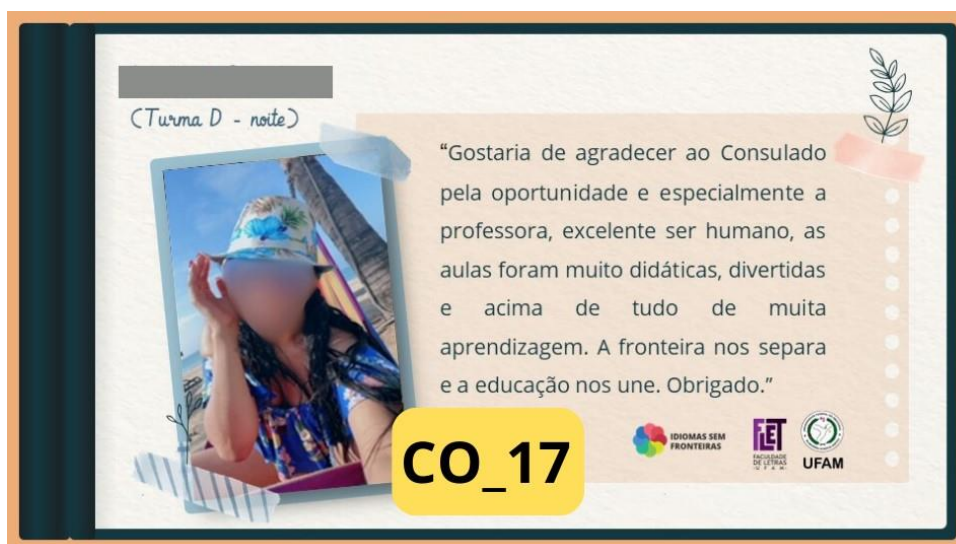
"Gostaria de agradecer ao Consulado pela oportunidade e especialmente a professora, excelente ser humano, as aulas foram muito didáticas, divertidas e acima de tudo de muita aprendizagem. A fronteira nos separa e a educação nos une" (CO_17, Turma D – noite, 2021).

Quadro 11 – Transformação Social e suas subcategorias, informante CO_17

CÓDIGO DO INFORMANTE	COMUNIDADES EMPODERADAS	CONFIANÇA NAS INSTITUIÇÕES
CO_17	[...] as aulas foram muito didáticas, divertidas e acima de tudo de muita aprendizagem. A fronteira nos separa e a educação nos une.	"Gostaria de agradecer ao Consulado pela oportunidade..."

Fonte: Elaborado pela autora, baseada em Bardin (2016).

Figura 4 – Relato do Informante CO_17



Fonte: Acervo da autora (2021).

3.2.2 MUDANÇA DE COMPORTAMENTO

Conforme a declaração da SBC, a “conscientização, conhecimento e crenças são exemplos de resultados comportamentais que contribuem para definir a atitude de alguém (SBC, 2023).

- Resposta do Informante CO_07:

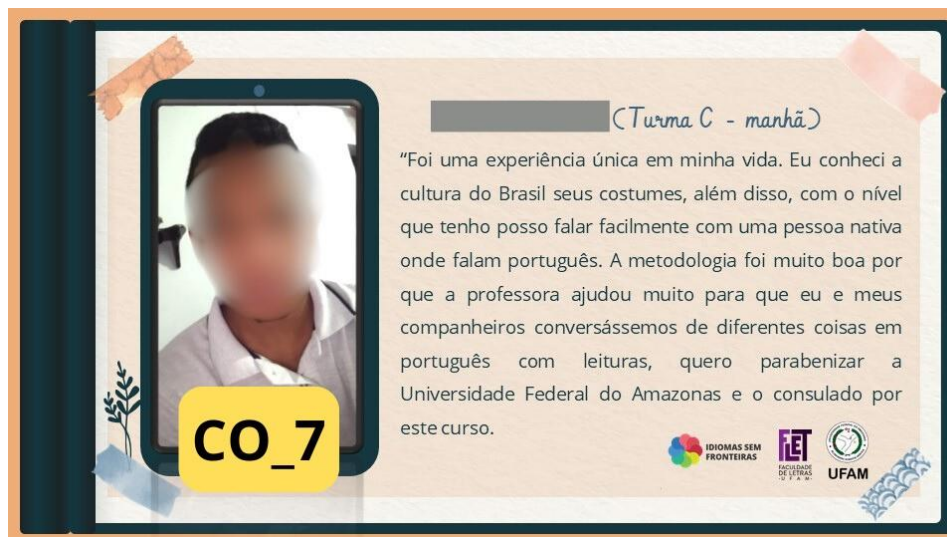
“Foi uma experiência única em minha vida. Eu conheci a cultura do Brasil seus costumes, além disso, com o nível que tenho posso falar facilmente com uma pessoa nativa onde falam português. A metodologia foi muito boa porque a professora ajudou muito para que eu e meus companheiros conversássemos de diferentes coisas em português com leituras, quero parabenizar a Universidade Federal do Amazonas e o consulado por este curso” (CO_7, Turma C – manhã, 2021).

Quadro 12 – Mudança de Comportamento e suas subcategorias, informante CO_7

CÓDIGO DO INFORMANTE	MAIOR AUTOEFICÁCIA
CO_7	[...] com o nível que tenho posso falar facilmente com uma pessoa nativa onde falam português.

Fonte: Elaborado pela autora, baseada em Bardin (2016).

Figura 5 – Relato do Informante CO_7



Fonte: Acervo da autora (2021).

- Resposta do Informante CO_11:

"Eu gostei muito do tema que foi tratado neste nível e da forma como ensinaram os temas, pois não era tão gramatical, mas forma discutidos temas da atualidade e da cultura brasileira. Agradeço muito ao professora e ao consulado essa oportunidade de praticar e aprender mais sobre esse idioma e aos colegas por me darem a oportunidade de conhecer um pouco sobre cada um deles. Eu realmente sonho em morar no Brasil, conhecer mais sobre a cultura brasileira e falar português fluentemente. Espero manter contato com vcs. Um abraço.

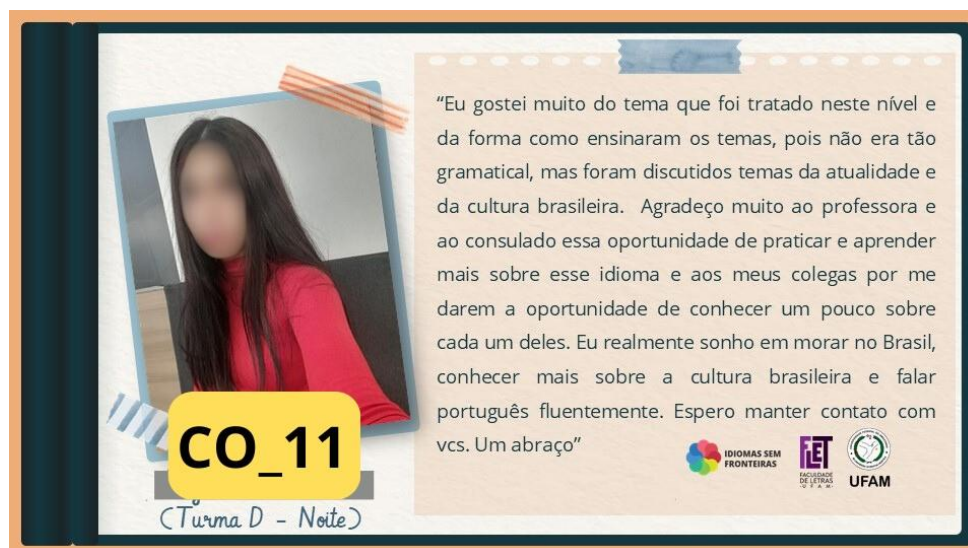
" (CO_11, Turma D – noite, 2021).

Quadro 13 – Mudança de Comportamento e suas subcategorias, informante CO_11

CÓDIGO DO INFORMANTE	EXPECTATIVAS SOCIAIS ENTRE COMUNIDADES/PARES
CO_11	"Eu realmente sonho em morar no Brasil, conhecer mais sobre a cultura brasileira e falar português fluentemente. Espero manter contato com vcs. Um abraço"

Fonte: Elaborado pela autora, baseada em Bardin (2016).

Figura 6 – Relato do Informante CO_11



Fonte: Acervo da autora (2021).

- Resposta do Informante CO_19:

“Só tenho palavras de agradecimento a todos que fizeram essa experiência possível. Aprendi não só a falar melhor o português, mas também a conhecer e respeitar as diferentes formas de ver o mundo. Vou ficar com muita saudade. Obrigado professora Valéria. Beijos” (CO_19, Turma D – noite, 2021).

Quadro 14 – Mudança de Comportamento e suas subcategorias, informante CO_19

CÓDIGO DO INFORMANTE	AMBIENTE DE COMUNICAÇÃO FAVORÁVEL
CO_19	“Aprendi não só a falar melhor o português, mas também a conhecer e respeitar as diferentes formas de ver o mundo”.

Fonte: Elaborado pela autora, baseada em Bardin (2016).

Figura 7 – Relato do Informante CO_19



Fonte: Acervo da autora (2021).

3.2.3 OPORTUNIDADES DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

O participante “é capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos em situações cotidianas para promover o desenvolvimento sustentável”, pois reconhece que “a educação como um bem público, um bem comum global, um direito humano fundamental e uma base para garantir a realização de outros direitos” (UNESCO, 2017 p.19), vejamos os próximos relatos:

- Resposta do Informante CO_3:

“Agradeço ao consulado colombiano no Brasil pela grande oportunidade de aprender esse idioma e conhecer essa cultura maravilhosa, assim como os professores pela paciência e dedicação nos ajudando a aprender em cada aula. Para mim foi a melhor experiência graças a todos e quero continuar aprendendo mais e um dia conhecer o Brasil. Feliz Natal e Próspero Ano Novo.” (CO_3, Turma A –manhã, 2020).

- Resposta do Informante CO_10:

“Pareceu uma oportunidade muito interessante, agora posso entender mais e está claro que devo praticar mais conversação. Eu gostaria de continuar. O tempo e o método eram amigáveis. Agora temos a possibilidade de nos comunicarmos com nossos colegas. Agradeço ao consulado, a professora e em geral a todos os parabéns. Eu te amo muito! ” (CO_10, Turma D – noite, 2021).

- Resposta do Informante CO_20:

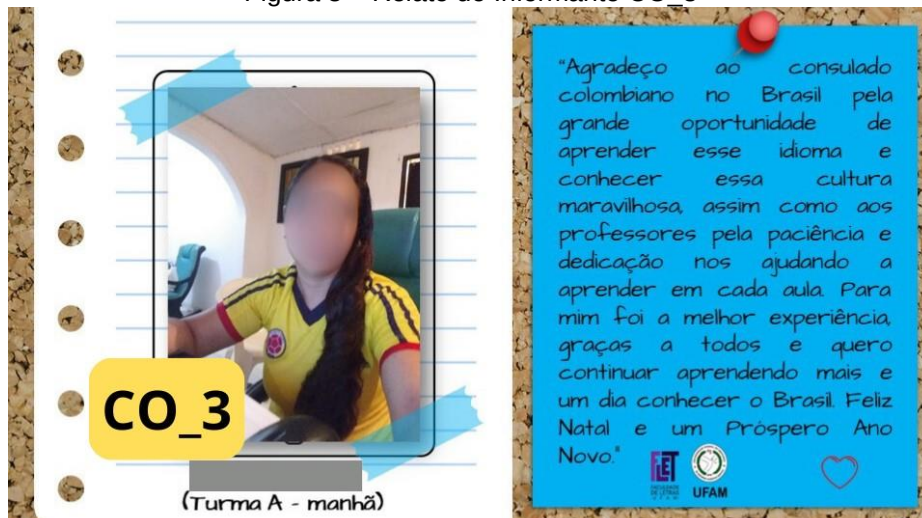
“As aulas foraa muito boas, a professora explica muito bem, embora eu ainda tenha que aprender essa língua linda, espero poder seguir em frente. Têm a mesma fluência na fala e na escrita obrigado pela oportunidade de conhecer seu idioma” (CO_20, Turma B– noite, 2020).

Quadro 15 – Oportunidades de Educação ao longo da vida e suas subcategorias, informante CO_3, CO_10 e CO_20

CÓDIGO DO INFORMANTE	APROVEITAR TODAS AS OPORTUNIDADES PARA SUA PRÓPRIA EDUCAÇÃO AO LONGO DA SUA VIDA
CO_3	“Foi a melhor experiência, graças a todos e quero continuar aprendendo mais e um dia conhecer o Brasil.”
CO_10	“Pareceu uma oportunidade muito interessante, agora posso entender mais e está claro que devo praticar mais conversação. Eu gostaria de continuar. O tempo e o método eram amigáveis”.
CO_20	“As aulas foram muito boas, a professora explica muito bem, embora eu ainda tenha que aprender essa língua linda, espero poder seguir em frente.

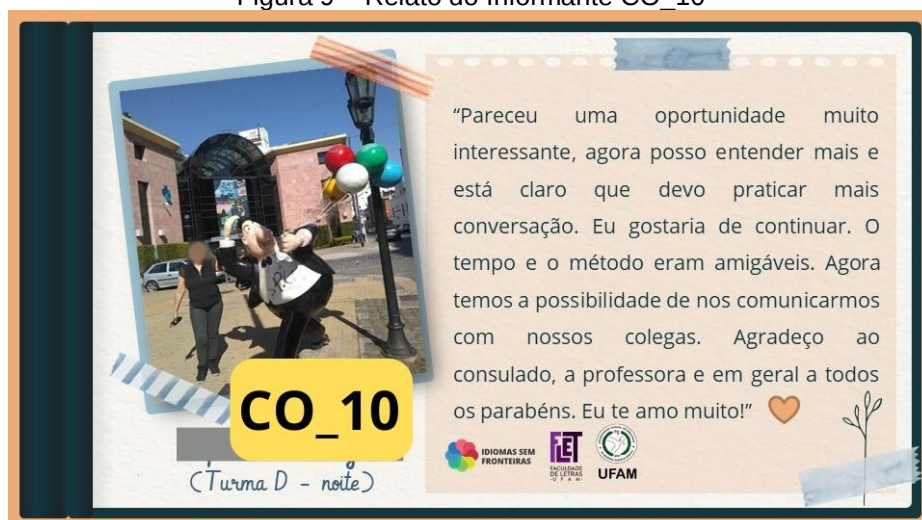
Fonte: Elaborado pela autora, baseada em Bardin (2016).

Figura 8 – Relato do Informante CO_3



Fonte: Acervo da autora (2020).

Figura 9 – Relato do Informante CO_10



Fonte: Acervo da autora (2021).

Figura 10 – Relato do Informante CO_20



Fonte: Acervo da autora (2020).

- Resposta do Informante CO_9:

“Estou muito feliz e agradeço a oportunidade brindada pelo consulado de meu país. Também, agradeço a professora Valéria por sua boa disposição, além de seu ensino alegre e divertido para conhecer um pouco mais da cultura brasileira e seu idioma. Peço ao Consulado de Colômbia que continuem com as aulas de língua portuguesa para melhorar nossa aprendizagem no português. Para todos, Muito obrigada!” (CO_9, Turma C – manhã, 2021).

- Resposta do Informante CO_14:

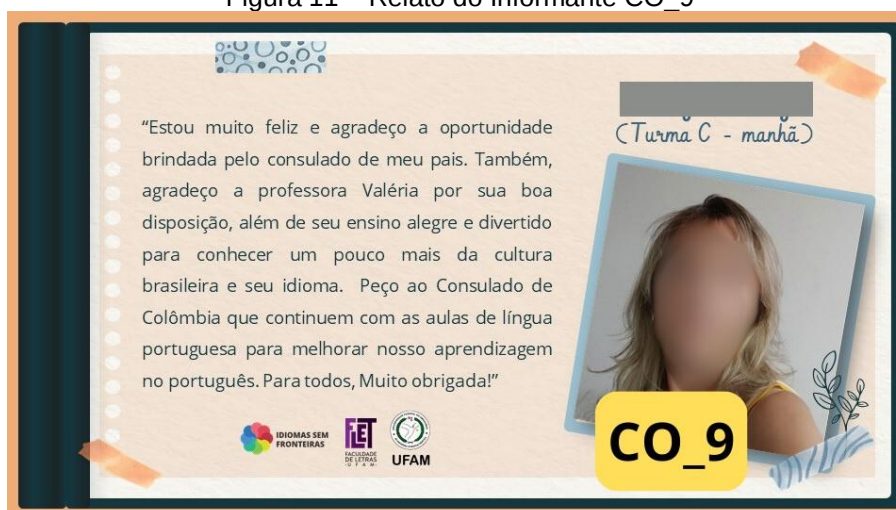
“A experiência em uma turma à noite, foi legal, pois deu para compartilhar o ponto crítico das situações e temáticas apresentadas pela professora, além de um conteúdo rico em palavras, gírias e histórias. Obrigada pela oportunidade e tomara que façam uma turma em breve, pois devo me preparar para o Celpebras. Obrigada a todos os que interferem para ser possível o curso de português” (CO_14, Turma D – noite, 2021).

Quadro 16 – Oportunidades de Educação ao longo da vida e suas subcategorias, informantes CO_9 e CO_14

CÓDIGO DO INFORMANTE	EXIGIR E APOIAR PUBLICAMENTE O DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS QUE PROMOAM O ENSINO GRATUITO, EQUITATIVO E DE QUALIDADE PARA TODOS
CO_9	“Peço ao Consulado de Colômbia que continuem com as aulas de língua portuguesa para melhorar nossa aprendizagem no português”.
CO_14	“Obrigada pela oportunidade e tomara que façam um turma em breve, pois devo me preparar para o Celpebras. Obrigada a todos os que interferem para ser possível o curso de português .”

Fonte: Elaborado pela autora, baseada em Bardin (2016).

Figura 11 – Relato do Informante CO_9



Fonte: Acervo da autora (2021).

Figura 12 – Relato do Informante CO_14



Fonte: Acervo da autora (2021).

- Resposta do Informante CO_15:

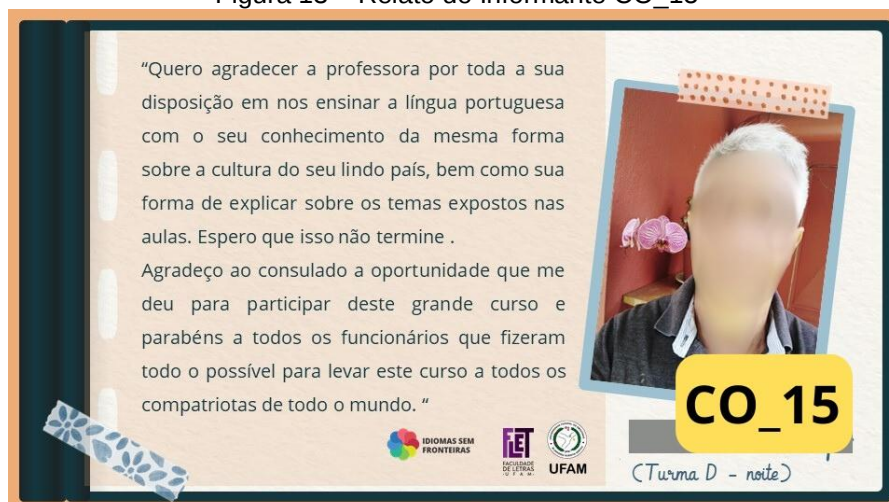
"Quero agradecer a professora por toda a sua disposição em nos ensinar a língua portuguesa com o seu conhecimento da mesma forma sobre a cultura do seu lindo país, bem como sua forma de explicar sobre os temas expostos nas aulas. Espero que isso não termine. Agradeço ao consulado a oportunidade que me deu para participar deste grande cursos e parabéns a todos os funcionários que fizeram todo o possível para levar este curso a todos os compatriotas de todo mundo" (CO_15, Turma C – manhã, 2021).

Quadro 17 – Oportunidades de Educação ao longo da vida e suas subcategorias, informante CO_15

CÓDIGO DO INFORMANTE	A FALTA DE ACESSO EQUITATIVO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E A OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA
CO_15	"Espero que isso não termine. Agradeço ao consulado a oportunidade que me deu para participar deste grande curso e parabéns a todos os funcionários que fizeram todo o possível para levar este curso a todos os compatriotas de todo o mundo. "

Fonte: Elaborado pela autora, baseada em Bardin (2016).

Figura 13 – Relato do Informante CO_15



Fonte: Acervo da autora (2021).

3.2.4 DOMÍNIO DO IDIOMA PELOS INFORMANTES

- Resposta do Informante CO_2:

“Eu gostei muito o curso, conheci coisas novas sobre Brasil que não sabia, aprendi a dominar mais a língua não sabia nada quando entre, hoje sei o básico e me sinto muito agradecida” (CO_2, Turma B – noite, 2020).

- Resposta do Informante CO_6:

“O curso me ajudou a melhorar meu português e conhecer um pouco mais da cultura brasileira, obrigada ao consulado da Colômbia pela oportunidade” (CO_6, Turma C – manhã, 2021).

- Resposta do Informante CO_12:

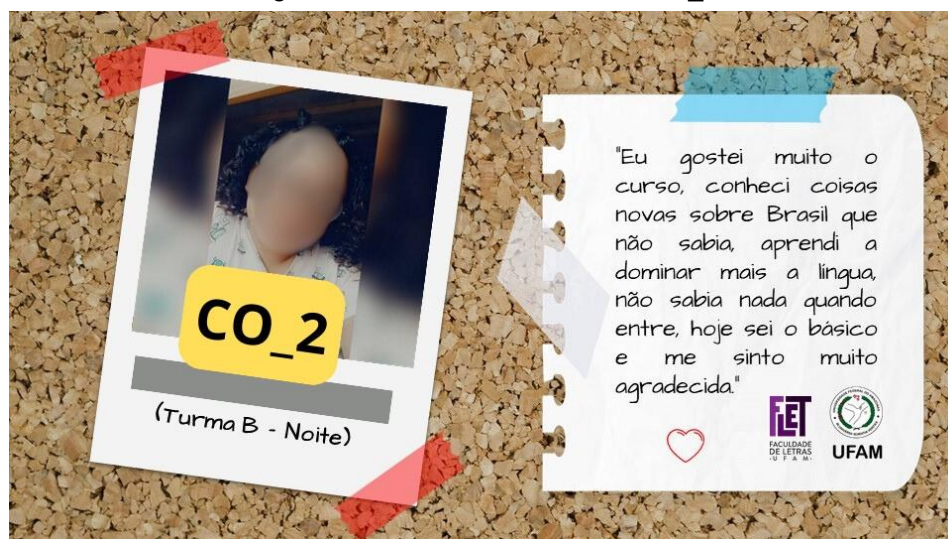
“As oportunidades se apresentam e depende de nós aproveitá-las. Dou graças a Cancilleria da Colômbia, ao Consulado Colombiano de Manaus e a Professora Valéria por tão valiosa oportunidade de falar, escrever, ler, e entender cada vez mais o idioma lindo do português. Muito obrigada. (CO_12, Turma D – noite, 2021).

Quadro 18 – Domínio do idioma pelos informantes e suas subcategorias, informante CO_2, CO_6 e CO_12

CÓDIGO DO INFORMANTE	EMPODERAMENTO LINGÜÍSTICO
CO_2	[...] conheci coisas novas sobre Brasil que não sabia, aprendi a dominar mais a língua, não sabia nada quando entre, hoje sei o básico...
CO_6	“O curso me ajudou a melhorar meu português e conhecer um pouco mais da cultura brasileira...”
CO_12	“As oportunidades se apresentam e depende de nós aproveita-las. Dou graças... [...]por tão valiosa oportunidade de falar, escrever, ler, e entender cada vez mais o idioma lindo do português

Fonte: Elaborado pela autora, baseada em Bardin (2016).

Figura 14 – Relato do Informante CO_2



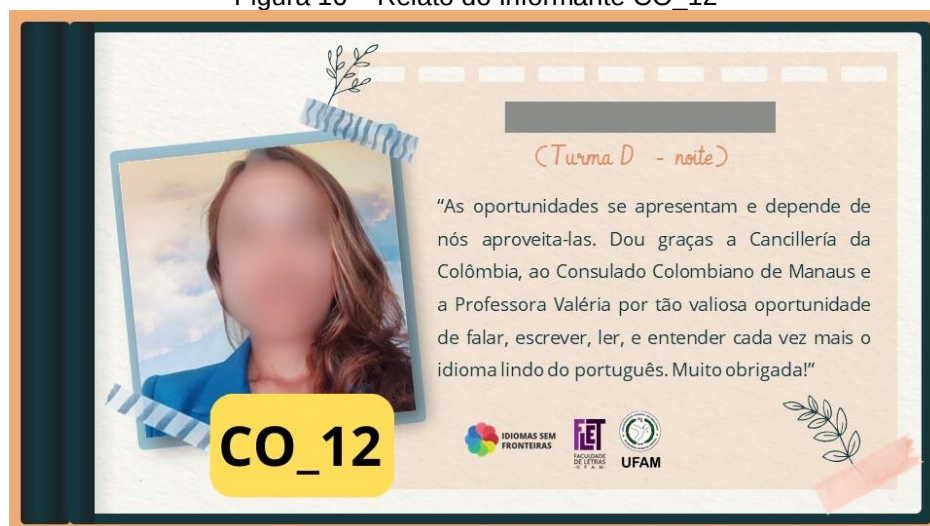
Fonte: Acervo da autora (2020).

Figura 15 – Relato do Informante CO_6



Fonte: Acervo da autora (2021).

Figura 16 – Relato do Informante CO_12



Fonte: Acervo da autora (2021).

- Resposta do Informante CO_13:

“Minha vivência nesse ciclo participando e compartilhando conhecimentos com meus colegas e professora tem sido muito satisfatória, aprendendo e conhecendo constantemente a cultura brasileira.

Quando eu leio um livro ou assisto um filme em português, eu entendo mais fácil. Tenho melhor fluência ao falar, sou muito grata pela oportunidade de aprender o idioma, esses cursos são muito bons, te abrem muitas oportunidades de crescer como pessoa e como profissional.

Obrigado pela oportunidade e estou ansiosa para continuar meu ciclo” (CO_13, Turma C – manhã, 2021).

- Resposta do Informante CO_9:

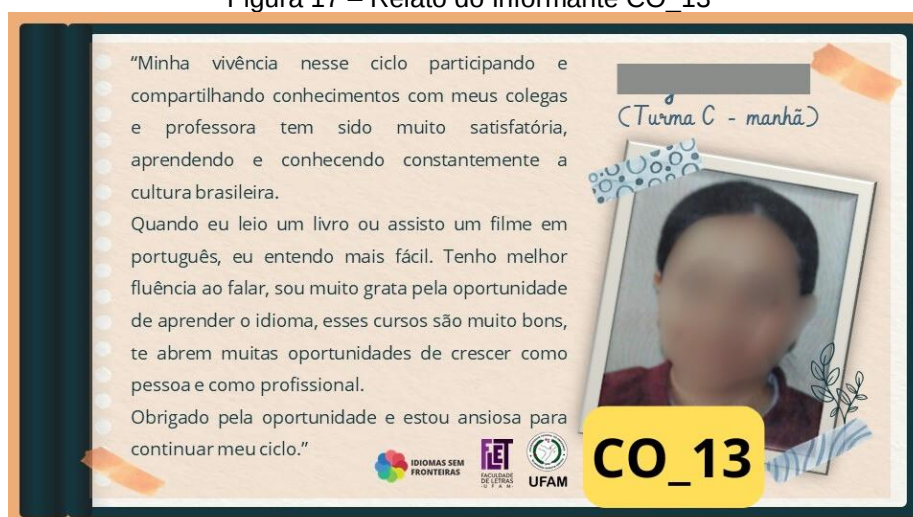
“Quero agradecer ao consulado do nosso país por este curso que foi muito interessante. Também quero agradecer a professora Valéria por fazer muito divertida s aulas, aprendi muito e agora posso me comunicar facilmente em português” (CO_9, Turma C – manhã, 2021).

Quadro 19 – Domínio do idioma pelos informantes e suas subcategorias, informante CO_13 e CO_16

CÓDIGO DO INFORMANTE	EMPODERAMENTO LINGUÍSTICO
CO_13	“Quando eu leio um livro ou assisto um filme em português, eu entendo mais fácil. Tenho melhor fluência ao falar, sou muito grata pela oportunidade de aprender o idioma,...”
CO_16	[...] aprendi muito e agora posso me comunicar facilmente em português”.

Fonte: Elaborado pela autora, baseada em Bardin (2016).

Figura 17 – Relato do Informante CO_13



Fonte: Acervo da autora (2021).

Figura 18 – Relato do Informante CO_16



Fonte: Acervo da autora (2021).

- Resposta do Informante CO_5:

“Eu agradeço ao Consulado pela oportunidade, e a professora pelo amor e pela disposição de ensinar sempre com exemplos, eu aprendi a língua, mas também aprendi sobre a cultura brasileira. Neste segundo nível eu melhorei muito, tive a oportunidade de falar mais e por tanto de praticar a pronúncia. Também acho que agora posso escrever melhor, tenho mais vocabulário e sinto que esta aula foi a melhor inversão de tempo nos últimos meses. Eu espero que estas aulas continuem, e que outras pessoas tenham a mesma oportunidade que eu tive, porque acho que aprender a língua portuguesa abre muitas portas” (CO_5, Turma D –noite, 2021).

- Resposta do Informante CO_18:

“Neste curso tive a oportunidade de aprender mais da língua portuguesa, sobre a cultura brasileira, suas regiões, sua gastronomia e seu belo povo. Eu adoro esse belo idioma não só pela semelhança com o espanhol, mas também porque com esse curso posso me comunicar melhor com meus colegas. Por fim, quero agradecer por esse importante espaço educacional que sustenta e fortalece a conexão, ministrado pela repartição consular com o apoio da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Diretoria de Migração, Consular e Serviços ao Cidadão do Ministério das Relações Exteriores da Colômbia com a coordenação do programa Colômbia Nos Une.

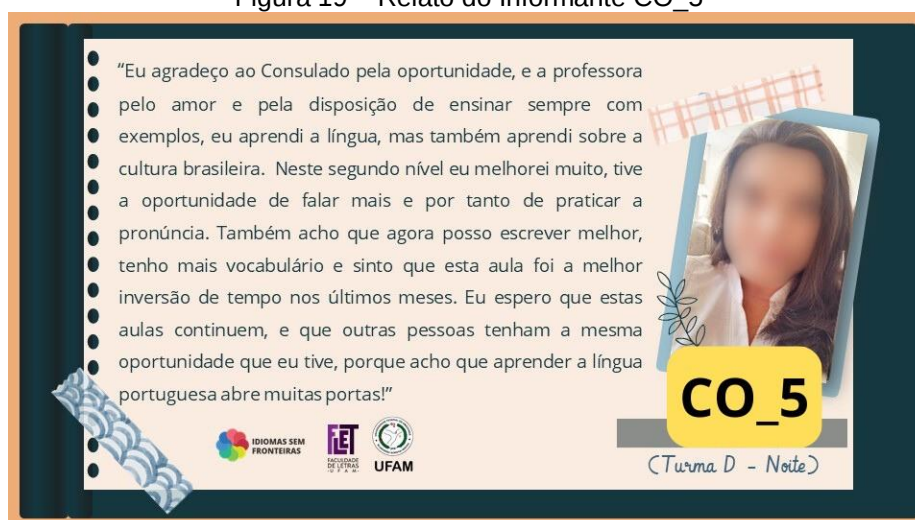
Por fim, destaco o excelente trabalho da professora Valéria pela sua forma de saber ensinar. ” (CO_18, Turma D – noite, 2021).

Quadro 20 – Domínio do idioma pelos informantes e suas subcategorias, informante CO_5 e CO_18

CÓDIGO DO INFORMANTE	EMPODERAMENTO LINGUÍSTICO
CO_5	“Neste segundo nível eu melhorei muito, tive a oportunidade de falar mais e por tanto de praticar a pronúncia. Também acho que agora posso escrever melhor, tenho mais vocabulário...”
CO_18	“Neste curso tive a oportunidade de aprender mais da língua portuguesa, sobre a cultura brasileira, suas regiões, sua gastronomia e seu belo povo. Eu adoro esse belo idioma não só pela semelhança com o espanhol, mas também porque com esse curso posso me comunicar melhor com meus colegas”.

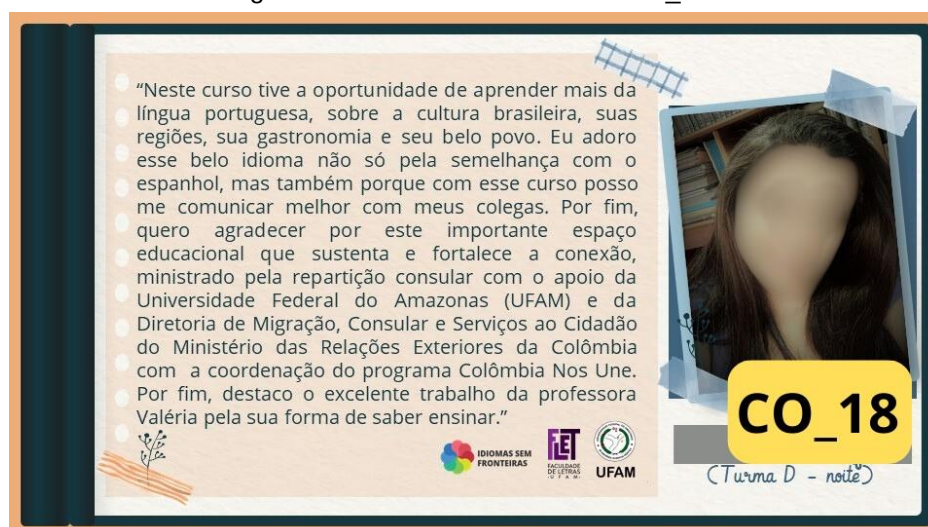
Fonte: Elaborado pela autora, baseada em Bardin (2016).

Figura 19 – Relato do Informante CO_5



Fonte: Acervo da autora (2021).

Figura 20 – Relato do Informante CO_18



Fonte: Acervo da autora (2021).

Como categoria de análise dos relatos destacamos, também, o domínio do idioma pelos informantes, uma vez que, com o aprendizado, a língua “passa a ser a ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, visto que o seu enfoque se dará nas relações de diálogo, no lugar da interação”, numa perspectiva intercultural (MENDES, 2011, p.140). Para se atingir esse objetivo, entretanto

diferentes fatores determinam as relações com a língua que tomam corpo em sala de aula, os quais vão desde o contexto mais amplo que envolve a aprendizagem, como o da instituição, da comunidade, da família, até a abordagem de ensinar do professor e o modo como concebe a língua que ensina (MENDES, 2011, p.139).

Jordão (*apud* SILVESTRE, 2014, p. 65), declara que “ensinar e aprender línguas é, então, ensinar e aprender maneiras de ver, ser, estar e agir no mundo”. É a intercompreensão propiciada pela língua que acelerará – ou, por outro lado, cerceará – o processo de adaptação desse sujeito a essa “nova pátria”. (BARROS; FURTOSO, 2021, p.10).

Nesse sentido, podemos inferir que o curso vai ao encontro de uma educação inclusiva como propõe o ODS-4, uma vez que proporciona uma educação inclusiva aos informantes. Além disso, verificamos aspectos nos relatos que direcionam para uma mudança social e comportamental, como propõe a *Social and Behavior Change (SBC)*, por meio do aprimoramento do conhecimento dos informantes.

3.3 QUESTIONÁRIO

O Questionário investigativo é um dos instrumentos de geração de dados mais utilizado em pesquisas de campo. Constituído de [...] de perguntas, afirmações ou escalas” (STAKE, 2011, p.111), na modalidade impressa ou mídia digital, normalmente executado da mesma maneira para todos os informantes (respondentes), com o propósito “[...] de obter respostas dentro de um prazo razoável” (LAKATOS & MARCONI, 2003, p.201), para a investigação de modo simples e direto. A elaboração do questionário, se deu por meio do *Google Forms*, pelo fato do curso ser na modalidade remota, além disso, era composto por 5 (cinco) questões, classificadas como abertas, com a intenção de identificarmos as mudanças sociais e comportamentais dos participantes do curso de PFOL, oferecido durante o período pandêmico para a comunidade

colombiana residente em vários cantos do continente americano, conforme as informações enviadas pelo consulado geral da Colômbia em Manaus.

3.4 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Dentre as questões do referido questionário, apenas a última questão enfoca no aspecto linguístico deste estudo, e as demais, evidenciam o perfil desses sujeitos informantes apenas como um dado ilustrativo desta pesquisa, já que se tratam de elementos extralinguísticos. O questionário foi enviado via plataforma *Google Forms*, onde obtivemos 24 respostas das quatro turmas de PFOL, de um total de 80 participantes efetivos dos quatro cursos. É importante destacar que quando o investigador analisa e interpreta dados qualitativos ou quantitativos, se requer decisões éticas relacionadas a proteção do anonimato dos informantes (CRESWELL, 2007, p.80), em vista disso, nossos sujeitos receberam pseudônimos quando necessitarmos registrar algum dado.

Quadro 21 – Participantes divididos por grupo e ano do projeto

PROJETO/ANO	2020		2021			
TURMAS	A	B	A	B	C	D
SELECIONADOS	40	45	27	29	1	-
PARTICIPANTES	33	40	17	22	16	28

Fonte: Elaborado pela autora com dados fornecidos pelo consulado colombiano.

Para um melhor entendimento desta pesquisa, as turmas dos participantes foram nomeadas por “Grupo A, B, C e D”, como segue: 2020, primeira versão do projeto - Grupo A – 40 participantes e Grupo B - com 45 participantes. Desses alunos selecionados, apenas 73 participaram efetivamente das aulas, dispostos nas turmas desta maneira: Grupo A – 33 participantes e Grupo B - com 40 participantes. Em 2021, ainda havia uma lista de espera com 473 pessoas inscritas e aptas para o curso. Assim, desse outro universo de participantes foram selecionados por ordem de inscrição, 56 candidatos dispostos nas novas turmas como segue: Grupo A – 27 participantes e Grupo B - com 29 participantes. Alunos que participaram efetivamente das aulas, 39, disposto nas turmas assim: Grupo A – 17 participantes e Grupo B - com 22 participantes. Os participantes aprovados das duas turmas de 2020, continuaram

o curso nesse ano e foram divididos dessa maneira: Grupo C – 16 participantes e Grupo D - com 28 participantes.

As turmas estavam divididas em dois níveis, básico e intermediário, e cada nível com duas turmas. Em 2020, finalizaram o curso 39 cursistas entre as duas turmas e somente 13 participantes enviaram o relato sobre o curso divididos dessa forma: GRUPO A: 7 participantes e GRUPO B: 6 participantes, nesse ano não aplicamos nenhum outro tipo de instrumento de pesquisa. Já nas quatro turmas de 2021, as respostas do relato sobre o curso ficaram assim: GRUPO A: 3 participantes; GRUPO B: 3 participantes; GRUPO C: 6 participantes e GRUPO D: 9 participantes. Neste ano aplicamos um questionário de sondagem para conhecer melhor nossos cursistas e avaliar as percepções sobre o curso de forma geral. Das quatro turmas, tivemos apenas 24 alunos que responderam o questionário, sendo 15 alunos do nível intermediário e 9 do nível básico. Todos os participantes são de nacionalidade colombiana, residentes no Brasil, Colômbia e demais países do continente americano. Em seguida apresentamos um quadro demonstrativo de participação desses informantes perante aos instrumentos de geração de dados:

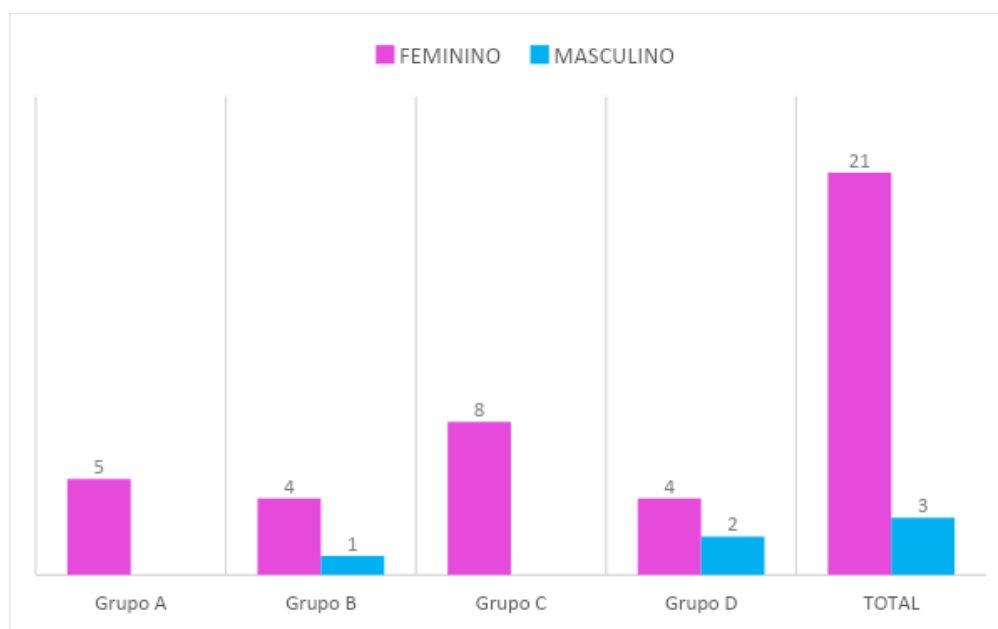
Quadro 22 – Participantes que entregaram o relato e responderam o questionário

PROJETO/ANO	2020		2021			
	A	B	A	B	C	D
TURMAS						
RELATO	7	6	3	3	6	9
QUESTIONÁRIO	-	-	5	5	8	6

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com dados da produção do relato e respostas do questionário.

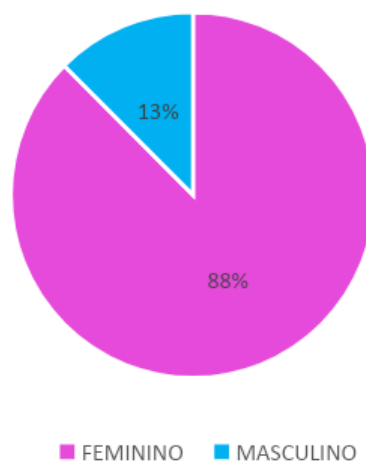
A seguir apresentaremos os dados dos participantes de acordo com suas respostas a fim de evidenciar o perfil dos sujeitos informante, como uma simples ilustração de dados extralinguísticos. A primeira pergunta sugeria a identificação desse informante solicitando o seu nome completo, porém, por questões de ética na pesquisa e anonimato dos sujeitos, usaremos esta informação para singularizar os sujeitos por sexo, em cada grupo (A, B, C e D), que representam cada uma das quatro turmas do curso de PFOL, como mostra os gráficos a seguir:

Gráfico 1 – Sexo dos participantes da pesquisa (por grupo)



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

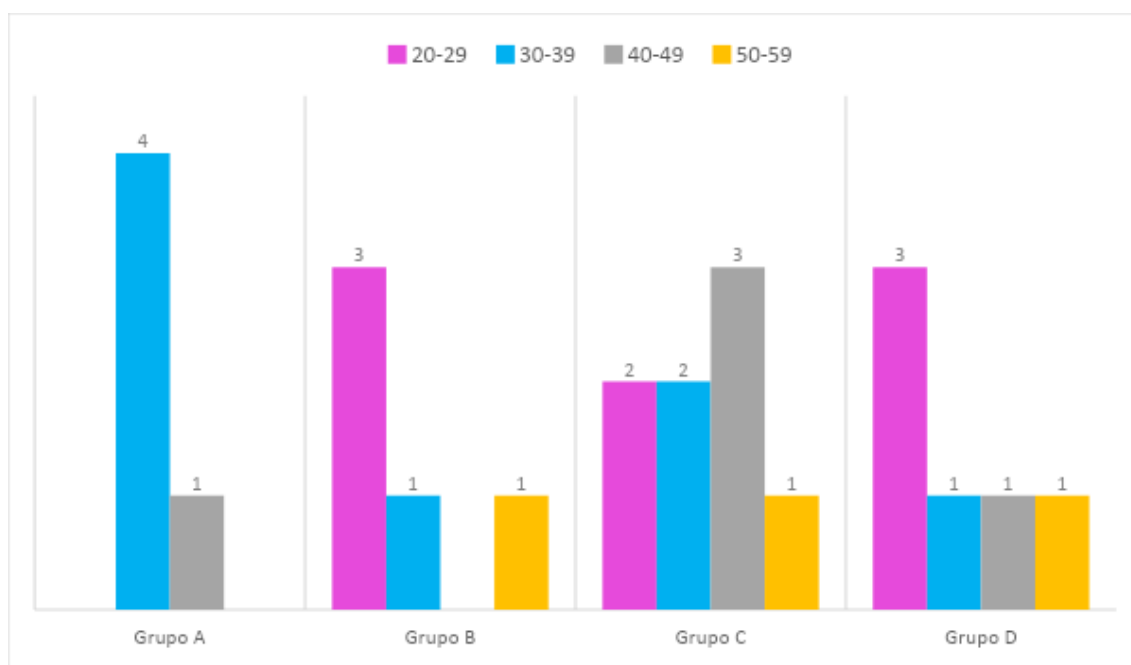
Gráfico 2 – Sexo dos participantes da pesquisa (todos os informantes)



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Como podemos perceber a adesão maior foi do público feminino, com 87% dos informantes que se sentiram mais à vontade para participar e responder as questões, mesmo sendo esclarecido, que na última pergunta deveriam escrever um pouco mais de uma linha para um *feedback* do curso para futuros projetos. Na segunda pergunta, vamos identificar a faixa etária desses sujeitos, conforme os gráficos:

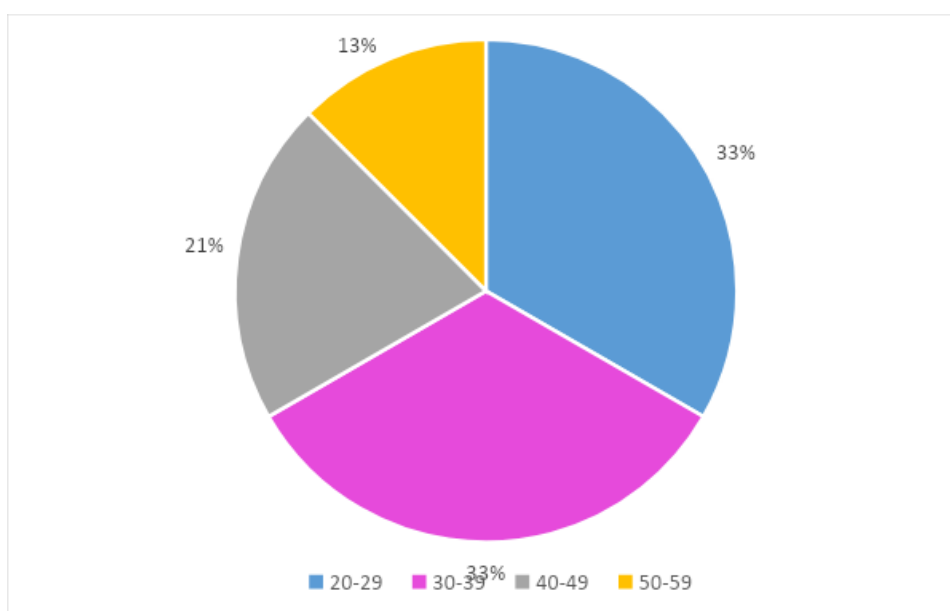
Gráfico 3 – Idade dos participantes da pesquisa (por grupo)



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

No gráfico 3 – Idade dos participantes (por grupo), notamos uma discrepância significativa na faixa etária dos informantes dos Grupos A, B e D. No Grupo A, prevalece os informantes com a faixa etária entre 30-39 anos, no Grupo B e D o maior índice são informantes com idades entre 20-29 anos, já no Grupo C, há um certo equilíbrio em relação a faixa etária apresentada desses sujeitos. Vejamos o gráfico a seguir que apresenta os informantes todos juntos.

Gráfico 4 – Idade dos participantes da pesquisa (geral)



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Neste gráfico 4, concentrou-se todos os informantes por faixa etária e sem divisão de grupos, e assim, percebemos um certo equilíbrio, talvez, entre os informantes que possuem idades dos 20-29 e 30-39 anos, serem o maior índice de aceitação na pesquisa, 33%, seguida por 21% dos participantes com 40-49 anos e por fim os informantes de 50-59 anos que totalizam 13% de participação.

Em relação, a ocupação profissional e local de residência, o Quadro 23, revela onde estão localizados esses informantes e sua principal ocupação profissional. Neste quadro, identificaremos cada participante pela sigla “COL”, seguida pela ordem de preenchimento do questionário de sondagem.

Quadro 23 – Ocupação profissão e local de residência

CÓDIGO DO INFORMANTE	PROFISSÃO	LOCAL DE RESIDÊNCIA
COL01	RECURSOS HUMANOS	Lima (Peru)
COL02	TECNOLOGO AGROPECUARIO	San José (Costa Rica)
COL03	ADMINISTRADOR	San José (Costa Rica)
COL04	PROFISSIONAL EM SEGURANÇA	Bogotá (Colômbia)
COL05	ADMINISTRAÇÃO	Manaus-AM (Brasil)
COL06	ENGENHEIRA CIVIL	Bucaramanga (Colômbia)
COL07	ENGENHEIRO INDUSTRIAL	Bogotá (Colômbia)
COL08	PSICÓLOGA	Bogotá (Colômbia)
COL09	AGENTE DA VIAGEMS	Bogotá (Colômbia)
COL10	PSICOLOGA	Medellín (Colômbia)
COL11	SERVIDORA PUBLICA	Miami (Estados Unidos)
COL12	QUÍMICA	México
COL13	FISIOTERAPEUTA	Monterrey (México)
COL14	COMUNICADORA	Cartagena (Colômbia)
COL15	AGENTE CALL CENTER	Funza (Colômbia)
COL16	ADMINISTRADORA DE EMPRESAS	Medellín (Colômbia)
COL17	MESTRANDO EM FONOAUDIOLOGIA	Miami (Estados Unidos)
COL18	PSICÓLOGA	Cali (Colômbia)
COL19	MICROBIÓLOGA	Valledupar (Colombia)
COL20	PROFESSORA	Barranquilla (Colômbia)
COL21	ADMINISTRADORA DE EMPRESAS	Bogotá (Colômbia)

COL22	PROFESSORA	Colômbia
COL23	CONTADORA	Cidade do México (México)
COL24	TECNOLOGIA DE SISTEMAS	Paraguai

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base no questionário de perfil aplicado.

Quando pensamentos na ação do projeto de extensão, voltado para as atividades remotas no período de isolamento social, não imaginávamos que o alcance da divulgação do curso de PFOL, por parte do Consulado Geral da Colômbia em Manaus, ultrapassasse os limites do território brasileiro. E para nossa surpresa, nos primeiros dias de inscrição, já havia mais de 200 colombianos inscritos por toda extensão latino-americana. No quando acima podemos constatar a percussão da divulgação e o alcance das tecnologias em nossas vidas. Ademais, e, talvez o mais importante no meu entendimento, o prestígio da língua portuguesa fora dos nossos limites fronteiriços.

Percebemos também no Quadro 23, que os participantes da pesquisa e também interessados em aprender a língua portuguesa, a maioria possui escolaridade de nível superior como professor, psicólogo, engenheiro, contador, tecnólogo, administrador, estudantes de mestrado, etc. A língua portuguesa está cada vez mais em ascensão, em virtudes de inúmeros projetos de políticas linguísticas e promoção da língua portuguesa, por possuir mais de

[...] 29 mil quilômetros de fronteiras com outras línguas oficiais: o espanhol, o inglês, o francês, o holandês, o bahasa indonesia, o chinês, o afrikaans, o kiswahili e o guarani, o que permite interessantes alianças geolingüísticas como, por exemplo, a do português e do espanhol num grande bilinguismo estendido a toda América do Sul – um dos ideários político-linguísticos do Mercosul (OLIVEIRA, 2013, p.412).

3.5 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

A partir de recortes de unidades de registros durante a exploração do material codificamos e categorizamos o segue:

Quadro 24 – Categorias de análise

MUDANÇAS SOCIAIS A PARTIR DO ENSINO DO PFOL
TRANSFORMAÇÕES/ALTERAÇÕES COMPORTAMENTAIS A PARTIR DO CONTATO COM O PFOL
RELAÇÃO LÍNGUA E INTERAÇÃO SOCIAL

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Dando sequência nas questões da pesquisa, chegamos na última pergunta que tratava de algo mais subjetivo de cada participante, buscamos de modo simples e contundente, saber o que o curso de PFOL propiciou a cada participante no campo pessoal, profissional e linguístico. Selecionamos alguns resultados que podem ser vistos no quadro abaixo:

Quadro 25 – Respostas da pergunta 5, informantes COL07,09,10,11,17 e 22

CÓDIGO DO INFORMANTE	5.O que o curso de português proporcionou na parte pessoal, profissional e linguística? Comente.
COL07	A possibilidade de melhorar a comunicação com colaboradores no Brasil e melhorar minhas habilidades profissionais.
COL09	Agora tenho a oportunidade de compreender muitos vídeos de viagem para meu trabalho eu posso dar uma melhor informação sobre os destinos no Brasil, para meus clientes, dizer algumas coisas importantes sobre a cultura brasileira e dar alguns indicações para eles
COL10	Melhorei na minha fala e a escuta, além disso conheci pessoas muito legais com que podia praticar o português
COL11	O curso de português me trouxe muita alegria e satisfação pessoal e profissional porque adoro aprender e praticar idiomas. Como trabalho num consulado, poder comunicar com pessoas de várias culturas na sua própria língua permite-me oferecer um serviço muito mais personalizado.
COL17	Estudei uma língua que me interessa e consegui me candidatar a uma bolsa de mestrado com foco em Português. Felizmente, eu consegui a bolsa de estudos.
COL22	O curso foi muito importante pra conhecer a cultura do Brasil, e pra melhorar meus conhecimentos do idioma português.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

3.5.1 MUDANÇAS SOCIAIS A PARTIR DO ENSINO DO PFOL

Quadro 26 – Resposta e Análise da categoria mudanças sociais a partir do ensino do PFOL, informante COL17

CÓDIGO DO INFORMANTE	MUDANÇAS SOCIAIS A PARTIR DO ENSINO DO PFOL	SILVESTRE (apud 2014, p. 65), BARROS E FURTOSO (2021, p.10)
COL17	Estudei uma língua que me interessa e consegui me candidatar a uma bolsa de mestrado com foco em Português. Felizmente, eu consegui a bolsa de estudos.	Declara que “ensinar e aprender línguas é, então, ensinar e aprender maneiras de ver, ser, estar e agir no mundo”. [...]sentir-se parte integrante de uma nova cultura passa por readaptações, e a primeira delas é a aprendizagem da língua falada no país alvo (seja para trabalhar, seja para morar ou estudar, etc.)

Fonte: elaborado pela autora (2023).

3.5.2 TRANSFORMAÇÕES/ALTERAÇÕES COMPORTAMENTAIS A PARTIR DO CONTATO COM O PFOL

Quadro 27 – Análise da categoria transformações/alterações comportamentais a partir do contato com o PFOL, informante COL09, 10, 11 e 22

CÓDIGO DO INFORMANTE	TRANSFORMAÇÕES/ALTERAÇÕES COMPORTAMENTAIS A PARTIR DO CONTATO COM O PFOL
COL09	Agora tenho a oportunidade de compreender muitos vídeos de viagem para meu trabalho eu posso dar uma melhor informação sobre os destinos no Brasil, para meus clientes, dizer algumas coisas importantes sobre a cultura brasileira e dar alguns indicações para eles
COL10	Melhorei na minha fala e a escuta, além disso conheci pessoas muito legais com que podia praticar o português
COL11	O curso de português me trouxe muita alegria e satisfação pessoal e profissional porque adoro aprender e praticar idiomas. Como trabalho num consulado, poder comunicar com pessoas de várias culturas na sua própria língua permite-me oferecer um serviço muito mais personalizado.
COL22	O curso foi muito importante pra conhecer a cultura do Brasil, e pra melhorar meus conhecimentos do idioma português.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quadro 28 – Análise categoria transformações/alterações comportamentais a partir do contato com o PFOL

Mendes (2011, p.139)	Barros e Furtoso (2021, p.9)
Nos diversos contextos de ensino de língua estrangeira, independentemente de sua localização dos centros de referência linguístico/cultural, confrontamos com sujeitos participativos na construção de meios distintos de se relacionar com a língua que ensinam e aprendem.	Uma visão macro, de políticas linguísticas. Esta língua se faz alvo de interesse como língua de integração, de interação, de negócios, de ciência e de muitas outras possibilidades de diálogo pluricultural.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

3.5.3 RELAÇÃO LÍNGUA E INTERAÇÃO SOCIAL

Quadro 29 – Resposta e Análise da categoria relação língua e interação social, informante COL07

CÓDIGO DO INFORMANTE	RELAÇÃO LÍNGUA E INTERAÇÃO SOCIAL	CALVET (2002, p.146)
COL07	A possibilidade de melhorar a comunicação com colaboradores no Brasil e melhorar minhas habilidades profissionais.	Sendo a política linguística esse “conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua (s) e a vida social”.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Nos quadros acima, percebemos por meio das respostas dos informantes que a realização do curso de PFOL, durante a pandemia, como atividade para diminuir os impactos ocasionados pelo isolamento social, proporcionou uma sensação de “satisfação pessoal e profissional”, como bem destacou a informante COL11, que trabalha em um setor consular e agora poderá fazer um bom atendimento aos falantes de português que necessitarem de serviços consulares neste local. Os informantes também ressaltaram a relevância dos aspectos culturais que foram apresentados na sala virtual, que serviram para aprimorar mais o conhecimento sobre o Brasil e sua cultura. A informante, COL09, aponta que se sente apta para indicar destinos de turismo no Brasil, os momentos culturais nas aulas foram positivos no seu campo de atuação. A qualidade do ensino e aprendizagem do curso possibilitaram uma participante, a COL17, a candidatar-se a uma bolsa de estudos de pós-graduação e ser selecionada para estudar no Brasil.

E assim, percebemos pela análise realizadas, o sucesso e eficácia do curso junto aos participantes, pois não foi apenas mais um curso de idioma, é possível notar que ocorreram mudanças positivas nos campos pessoal, profissional e linguístico dos informantes da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção deste estudo nos levou a refletir sobre diversas condutas que envolvem o ensino de uma língua, principalmente, quando esta tem a função de proporcionar mudanças sociais e comportamentais em comunidades minoritárias. E esses princípios são alcançados por meio de atitudes positivas, fundamentadas e asseguradas nos direitos humanos.

A *Social and Behaviour Change* considera importante a autonomia moral das pessoas e das comunidades, pois o que se espera é que esses indivíduos se tornem agentes de resoluções que venham impactar suas vidas. Além disto, acredita-se que o diálogo seja um caminho pelo qual os valores éticos são produzidos, articulados e adotados, resguardando dessa maneira a autonomia do indivíduo.

Após o percurso pelas políticas linguísticas que versam sobre a condução da linguagem, suas práticas, convicções e preceitos que as circundam, nos contextos e vertentes do ensino de português para estrangeiros e o crescimento exponencial de oferta de cursos nas últimas décadas, pelos eventos ocasionados na educação e demais áreas em virtude da COVID-19 e pela *Social and Behaviour Change*, abordagem que embasa este estudo, foi possível responder ao nosso questionamento diante das análises dos relatos dos nossos informantes, trazendo contribuições relevantes para a área de ensino de PFOL, e também, propagar os princípios que orientam a abordagem *Social and Behaviour Change*.

A partir da análise da abordagem SBC e das respostas dos informantes, podemos legitimar que o curso de PFOL ofertado no período pandêmico da COVID-19, impactou de diversas maneiras a vida desses comunitários colombianos na concepção de novos conhecimentos, bem como, na maneira de ver e interagir com o mundo por meio das diferentes formas de aprendizagem.

Os dados gerados pelos participantes vão ao encontro da proposta de orientação que aborda a SBC, mediante uma porção considerável de expressões que manifestam transformações sociais e mudanças de comportamentos, e, são evidenciadas quando se referem ao curso de PFOL como uma oportunidade que propiciou falar, ler, escrever e compreender melhor a língua portuguesa, do mesmo jeito que, aperfeiçoar o nível de conhecimento da língua-alvo para ter fluência ao falar ou mesmo assistir um filme ou ler um livro.

A aplicabilidade das categorias e subcategorias recomendadas por Bardin (2016) na elaboração da análise de conteúdo e interpretação dos dados, serviu para comprovar a eficácia do curso de PFOL na promoção de mudanças sociais e comportamentais destes cursistas. Esse fato pode ser comprovado quando estes afirmam que se sentem orgulhosos de si mesmos, que podem falar com nativos de língua portuguesa, que podem morar um dia no Brasil e falar fluentemente, que estamos separados por fronteiras e unidos pela educação e finalmente, o que um dos informantes bem expôs ao declarar que espera “que estas aulas continuem, e que outras pessoas tenham a mesma oportunidade que eu tive, porque acho que aprender a língua portuguesa abre muitas portas” (CO_5, 2021).

Portanto, acreditamos que essas mudanças positivas, estão de fato servindo como um instrumento que assegura “a educação inclusiva e equitativa de qualidade”, e por isso, devemos continuar a “promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” como advoga o OD4, “em prol de sociedades mais equitativas, pacíficas, inclusivas e resilientes” (SBC).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil**. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 723-728.

_____. **O professor de língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ALVES, Márcia de Andrade. **Direitos Humanos e Cidadania nas aulas de língua portuguesa para imigrantes venezuelanos**. Universidade Estadual de Roraima. Dissertação, 2021.

ANDRADE, Pamela. **Proposta de ensino intercultural crítico de PFOL: os atos de fala e a visão performativa da linguagem**. Universidade de São Paulo. Dissertação, 2014.

ARRUDA, Eucidio Pimento. **Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19**. EmRede, 2020, v. 7, n. 1, p. 257-275.

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-Ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo**. Sociedade em Debate, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001

BARROS, Ev'Ângela Batista R. de; FURTOSO, Viviane Bagio. **Ensino de português para falantes de outras línguas: múltiplas realidades, múltiplas necessidades**. SCRIPTA, v. 25, n. 53, p. 8-42, 1º quadrimestre de 2021.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Disponível em: <Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2020. <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-mergencial-e-a-educacao-a-distancia/> > Acesso: 7 de novembro de 2022.

BRASIL. **Constituição (1998)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira**.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

BRASIL. **Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC no 343, de 17 de março de 2020, no 345, de 19 de março de 2020, e no 473, de 12 de maio de 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1o de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

BRASIL. **Relatório de atividades de ações do MEC em resposta à pandemia da COVID-19 – março de 2020 a março de 2021.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=183641-ebook&category_slug=2020&Itemid=30192> Acesso em: 8 de novembro de 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Documento base do exame Celpebras.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2020.

CARDOSO, Mônica. **Plataforma do Letramento: O Brasil e suas muitas línguas. Instituto de Investigação e Desenvolvimento de Políticas Linguísticas – IPOL,** 2016. Disponível em: < <http://ipol.org.br/plataforma-do-letramento-o-brasil-e-suas-muitas-linguas/>> Acesso em: 15 de abril de 2023.

CARVALHO, Júlia. **O enfrentamento da pandemia pelas universidades federais.** Jornal do Campus. Disponível em: < <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2020/09/o-enfrentamento-da-pandemia-pelas-universidades-federais> > Acesso: 7 de novembro de 2021.

CASTRO, E. A.; QUEIROZ, E. R. **Educação à Distância e Ensino Remoto: Distinções necessárias.** Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 3 - 17, 2020.

CERVO, Amado L. BERVIAN, Pedro A. DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica.** 6 ed, São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.** 4 ed. São Paulo : Cortez, 2000.

CONSOLO, Douglas Altamiro. **Formação de professores de português como língua Estrangeira (PLE) em um centro de línguas em contexto universitário**. Rev. EntreLínguas, Araraquara, v. 7, n. esp. 6, e021153, dez. 2021.

COSCARELLI, C.; CORREA, H. **Letramento digital (verbete)**. In: MILL, D. (org.). Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância. Campinas: Papirus, 2018. p. 385-387.

COSCARELLI, C.V. e RIBEIRO, A.E. (orgs.) (2011). **Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. John W. Creswell: tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica Dirceu da Silva. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Paulo Arns da. **A pandemia e os impactos irreversíveis na educação**. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/>>. Acesso em: 8 de novembro de 2021.

DIAS, Reinildes. **WebQuests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v.12, n.4, p.861-881, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000400010 >. Acesso em: 6 de novembro de 2021.

ESTEVES, Regina. **Desigualdade social em tempos de pandemia**. Revista Exame.com. Disponível em: <<https://exame.com/colunistas/regina-esteves/desigualdade-social-em-tempos-de-pandemia/>>. Acesso em: 21 de outubro de 2021.

FERRAZ, Laíse. **Entenda as diferenças entre o Ensino Remoto Emergencial e EaD**. Disponível em: <<https://www.tecnicoeletrotecnica.bh.cefetmg.br/2020/08/11/entenda-as-diferencas-entre-o-ensino-remoto-emergencial-e-ead/>>. Acesso em 21 de outubro de 2021.

FERREIRA, Norma S. de A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, agosto/2002, p. 252-272.

FREITAS, A.C.S; ALMEDIA, N. R, O; FONTENELE, I. S. **Fazer docente em tempos de ensino remoto. Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>>. Acesso em: 30 de outubro de 2021.

FURTOSO, Viviane B. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em**

contexto online. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP, São José do Rio Preto : [s.n.], 2011

FURTOSO, Viviane B, & GIMENEZ, Telma N. **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros - Programa de Ensino e Pesquisa em Português Para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL).** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, Resenhas, v.16,n.2, maio/2018.

GESSER, Audrei; COSTA, Maria José Damiani; VIVIANI, Zélia Anita. Linguística Aplicada. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

GIL. Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

____ **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 2a Ed. São Paulo – Atlas, 1989.

GUIMARÃES, Fernanda Taís Brignol. **Os novos estudos do letramento: um novo campo de investigação das práticas de leitura e escrita.** Caletrosópio - ISSN 2318-4574 - Volume 7 / N. Especial 1 / 2019 / Linguística Aplicada.

IBARRA, Isabel. **Entenda a diferença entre ensino a distância e ensino remoto.** Diretoria de Tecnologias na Educação- EaD para você. 2020. Disponível em: <<https://eadparavc.dted.ufma.br/?p=548?>> Acesso em: 20 de outubro de 2022.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem.** Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>> Acesso em: 8 de novembro de 2021.

KLEIMAN, Angel B. **Letramento e suas Implicações para o ensino de língua materna.** Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KRISKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. **Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa.** Atas CIAIQ 2015. Investigação Qualitativa em Educação/Volume 2.

KUNRATH, Simone Paula; ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe; SANTOS, Letícia Grubert dos. (Org.). **Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente.** 1ed. Porto Alegre: Bem Brasil Editora, 2012, v. 1, p. 171-199.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MAIA, Francisca P. S; OLIVEIRA, S. Bemfica. **Escrita acadêmica em Aulas de português como língua Adicional na graduação na Perspectiva dos multiletramento**. In. P. Osório; L. Gonçalves (Orgs.). O ensino do Português como língua não materna: metodologias, estratégias e abordagens de sucesso. – Coleção AILP. vol. 2 Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnica de pesquisa**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. Texto a 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 23-25 de maio de 2002.

MEDEIROS, Emerson Augusto de. DIAS, Ana Maria Lório. **O estado da arte sobre a pesquisa em educação do campo na região nordeste (1998 – 2015)**. Cadernos de Pesquisa., São Luís, v. 22, n. 3, set./dez. 2015.

MENDES, Edleise. **Diálogos interculturais: ensino e formação de português língua estrangeira**. Edleise Mendes (Org.) Campinas, SP: Pontes Editoras, 2011.

MORAES, Rodrigo F. de. **Prevenindo Conflitos Sociais Violentos em Tempos de Pandemia: garantia da renda, manutenção da saúde mental e comunicação efetiva**. Boletim de Análise Político-Institucional | n. 22 | Abr. 2020.

NATIVIDADE, M. S. da; GUIMARÃES, J. M. de M; MIRANDA, S. S.; BARRETO FILHO, O.; ARAGÃO, E. S. de. **Educação e desigualdades na pandemia da COVID-19: realidade e desafios para as políticas públicas brasileira**. In: BARRETO, M. L.; PINTO JUNIOR, E. P.; ARAGÃO, E.; BARRAL-NETTO, M. (org.). Construção de conhecimento no curso da pandemia de COVID-19: aspectos biomédicos, clínico-assistenciais, epidemiológicos e sociais. Salvador: Edufba, 2020. v. 2.

NETO, José Beniz. **2020 ficará marcado na história**. Revista Brasileira de Oftalmologia, 2020. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-72802020000300157&lng=en&nrm=iso > Acesso em: 9 de novembro 2021.

OLIVEIRA, Gilvan M. **Política Linguística na e para além da Educação Formal**. Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), 2005.

_____. **Plurilinguismo no Brasil**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), 2008.

_____. **Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI**. Dossiê Temático • Trab. linguist. apl. 52 (2) • Dez 2013

OLIVEIRA, Mário Eduardo Coutinho. SANTOS, Sônia Regina Mendes. **Uso das Tecnologias Digitais na Educação em tempos de pandemia: consequências de uma interação forçada com o mundo digital**. Revista Humanidades e Inovação - ISSN 2358-8322 - Palmas - TO - v.9, n.10, .

OSCARELLI, Carla. **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**/Daniel Mill (org.). – Campinas, SP: Papirus, 2018. 736p

PASINI, Carlos Giovani Delevati; CARVALHO, Élvio de. ALMEIDA; Lucy Hellen Coutinho. **A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações**. Texto para discussão, Universidade Federal de Santa Maria. Observatório Socioeconômico da COVID-19, 2020.

RAMOS, Maria da Conceição Pereira. **Mobilidade humana internacional, políticas migratórias e direitos humanos: avanços e recuos**. Revista de Políticas Públicas, vol. 24, núm. 1, pp. 405-421, 2020.

SAE Digital. Educação e Coronavírus – **Quais são os impactos da pandemia?** Disponível em: <<https://sae.digital/educacao-e-coronavirus/>>. Acesso: 7 de novembro de 2021.

SANT'ANA, Juscelino da Silva. **Introdução ao modelo almeidiano**. Revista Linguagem, São Carlos, v.33, n.1, jan./jun. 2020, p. 64-80

SANTOS, Wasley de Jesus. **História da língua portuguesa: formação e implantação de uma língua navegante**. Educação pública. ISSN: 1984-6290 2010. Disponível em:<<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/14/historia-da-lingua-portuguesa-formacao-e-implantacao-de-uma-lingua-navegante>> Acesso em: 19 de agosto de 2023.

SANZ, Ismael. GONZÁLEZ, Jorge Sáinz. CAPILLA, Ana. **Relatório Efeitos da Crise do Covid-19 na Educação**. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2020.

SÁ-SILVA; Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I - Julho de 2009 2009

SCHLATTER, Margareth. **Apresentação**. In: SCHOFFEN, J.R. KUNRATH, S.P. ANDRIGHETTI, G.H. SANTOS, L.G. Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012.

SILVA, Maria Aparecida Neves da. **Análise de ações para implementação do ensino de português para falantes de outras línguas na rede pública de ensino do Distrito Federal**. Universidade de Brasília. Dissertação, 2021.

SILVA, L. N. F. DA; ABREU, R. N. **Os Direitos Linguísticos e a sua permeabilidade na comissão interamericana de Direitos Humanos**. Travessias Interativas, v. 10, n. 22, p. 234-255, 30 dez. 2020.

SILVA, Simone Tavares da. **Cruzando Fronteiras: um estudo sobre mobilidade humana, construção de redes e de novos territórios de imigrantes venezuelanos (as) na cidade de Manaus/Amazonas**. Universidade Federal do Amazonas. Tese, 2022.

SILVA, Luciene Rocha; SANTOS, Arlete Ramos dos. FERNANDES, Rosilda Costa. Santos, Vanessa Costa dos. **O ensino remoto no contexto da pandemia: desafios, possibilidades e permanência do aluno na escola**. Revista Latino-Americana de Estudos Científico – ISSN 2675-3855 – v. 02, n.10, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.Ed. São Paulo: Autêntica 2009.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n.25, p.5-17. São Paulo, 2004.

_____. **Letramento**. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. G. C; BREGUNCI, M. G. C. Glossário CEALE. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação** / Michel Thiollent. - São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1986.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UETI, Luhema Santos. **O léxico da cultura brasileira no livro didático “Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros**. P. 16-17. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, 2012.

UNESCO. **Building peace in the minds of men and women**. COVID-19 Educational Disruption and Response. 2020. Disponível em:

<<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>> Acesso em: 4 novembro 2021.

_____. **Sobre o Dia Mundial da Língua Portuguesa no Brasil**. 2023. Disponível em: <<https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasil/expertise/portuguese-language-day>>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

UNICEF. **Social and Behaviour Change (SBC) Theory and Practice**, 2023. <https://www.sbcguidance.org/>

_____. **Social & Behaviour Change at UNICEF**. Disponível em: <<https://www.sbcguidance.org/>> Acesso em 12 de novembro de 2021.

_____. **Princípios fundamentais da MSC: Abordagem orientada para os sistemas, baseada nos direitos humanos e centrada nas pessoas**. Disponível em: <<https://www.sbcguidance.org/pt-pt/understand/principios-fundamentais-da-msc>> Acesso em 12 de dezembro de 2023.

APÊNDICE

Questionário de sondagem

Link: <https://forms.gle/TPvnxRAL3mYMNfmo8>

Pesquisa de Cunho Qualitativa

Geração de dados dos participantes do curso de Português, oferecido na modalidade remota para a comunidade colombiana. Parceria entre a Universidade Federal do Amazonas e o Consulado Geral da Colômbia em Manaus- Amazonas-Brasil

vmoisin@ufam.edu.br [Alternar conta](#)

 Não compartilhado 

1. Qual seu nome completo?

Sua resposta

2. Quantos anos você tem?

3. Qual sua profissão?

Sua resposta

4. De que lugar assistiu o curso? (cidade, país)

Sua resposta

5.O que o curso de português proporcionou na parte pessoal, profissional e linguística? Comente.

Sua resposta

Obrigado por contribuir com a Ciência!

Enviar

Limpar formulário

ANEXOS

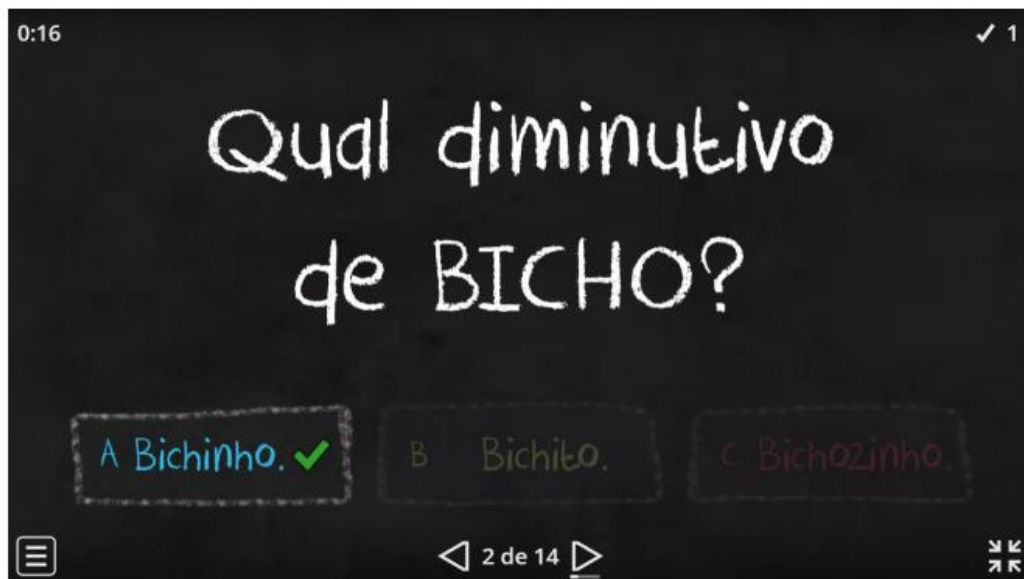
ALGUNS MATERIAIS UTILIZADOS NAS AULAS

Avaliações

The screenshot shows a Google Forms interface for an assessment titled "3a. Avaliação D". The form is currently in the "Perguntas" (Questions) tab, with "Respostas" (Responses) showing 10 responses. The total score is 8. The form content includes a header image of hands clasped together, followed by a section titled "Seção 1 de 2" and "Consciência coletiva". Below this, there is a "Descrição do formulário" field, an "E-mail *" field, and an "E-mail válido" field. A note at the bottom states "Este formulário está coletando e-mails. Alterar configurações". The Windows taskbar at the bottom shows the date as 23/09/2021 and the time as 09:01.

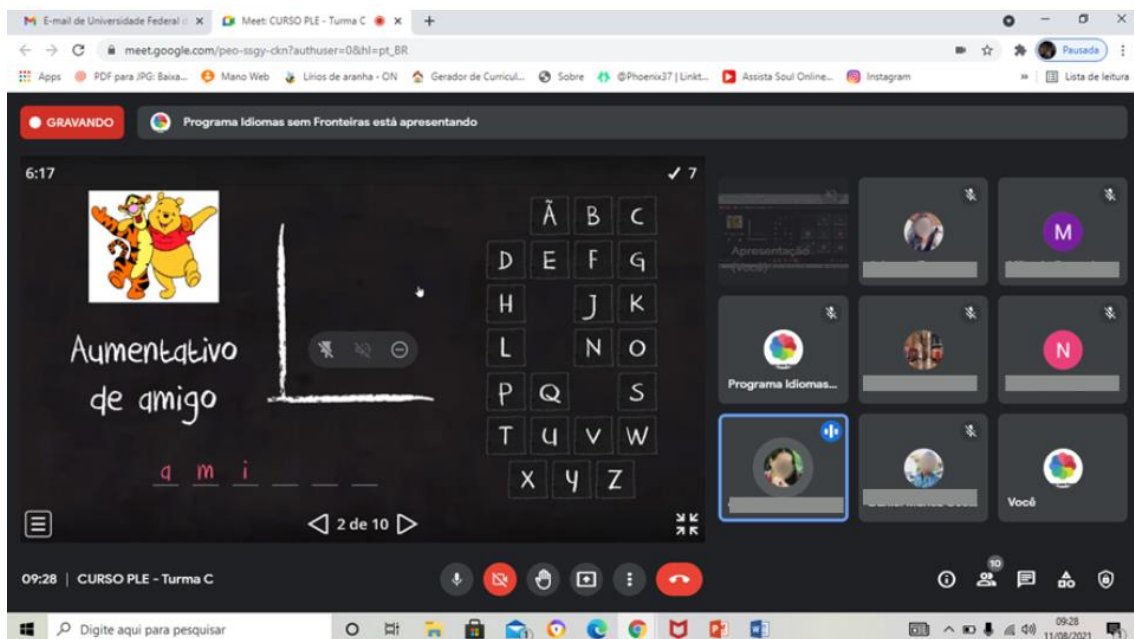
The screenshot shows a Google Forms interface for an assessment titled "2a Avaliação de Português (Turma D)". The form is currently in the "Perguntas" (Questions) tab, with "Respostas" (Responses) showing 15 responses. The total score is 0. The form content includes a header image of a tree with autumn leaves, followed by a section titled "2a Avaliação de Português (Turma D)". Below this, there is a "Descrição do formulário" field, an "E-mail *" field, and an "E-mail válido" field. A note at the bottom states "Este formulário está coletando e-mails. Alterar configurações". The Windows taskbar at the bottom shows the date as 23/09/2021 and the time as 09:06.

Atividades nas plataformas educacionais



Menti





Google Classroom

The screenshot shows the Google Classroom interface for a class named "PLE - Turma C - Matutino". The "Atividades" tab is selected. The left sidebar lists weeks from Semana 1 to Semana 13. The main content area displays activities for each week:

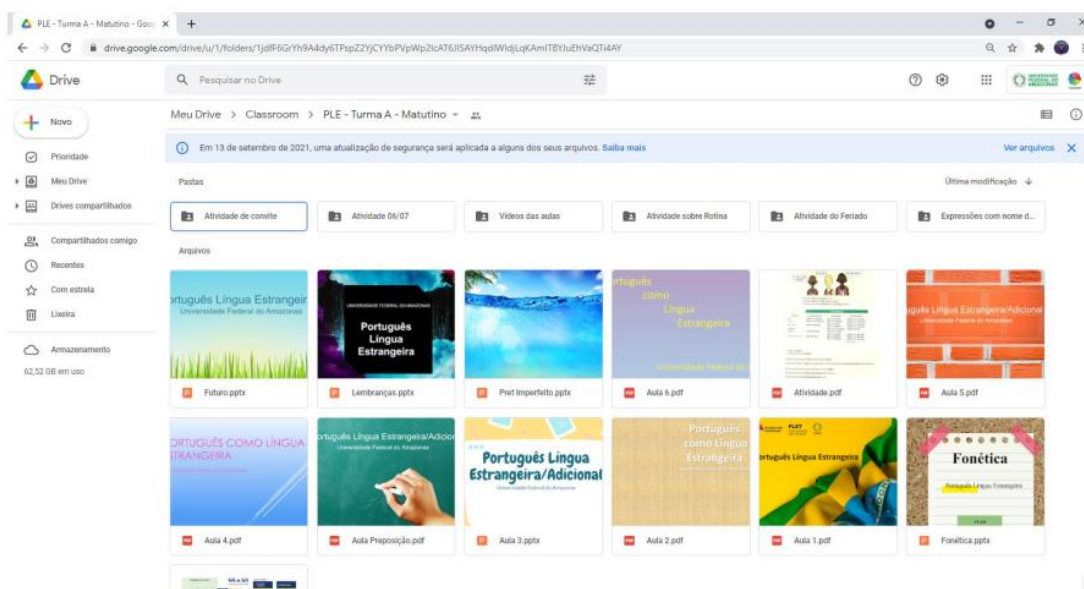
- Semana 13:** Fórum (Item postado em 2 de ago.)
- Semana 12:** Produção oral e escrita (Item postado em 2 de ago.)
- Semana 11:** Cartazes Informativos (Item postado em 2 de ago.)
- Semana 10:**
- Semana 9:**
- Semana 8:**
- Semana 7:** Caça-palavras de sinônimos (Item postado em 31 de jul.)
- Semana 5:** Quando eu tiver 70 anos (Última edição: 2 de ago.)
- Semana 4:** Produção textual (Última edição: 2 de ago.)
- Semana 3:**
- Semana 2:**
- Semana 1:**

The bottom of the screen shows a Windows taskbar with the search bar "Digite aqui para pesquisar" and system icons for temperature (28°C), time (09:08), and date (23/08/2021).

The screenshot shows the Google Classroom interface for a class named "PLE - Turma D - Noturno". The "Atividades" tab is selected. The left sidebar lists weeks from Semana 1 to Semana 11. The main content area displays activities for each week:

- Semana 11:** Produção oral e escrita (Última edição: 2 de ago.)
- Semana 10:** Formação do Futuro do Subjuntivo (Última edição: 31 de jul.)
- Semana 9:**
- Semana 8:** Quando eu tiver 70 anos (Interpretação tex... (Item postado em 27 de jul.)
- Semana 7:**
- Semana 5:**
- Semana 4:** Porque só gostamos de certas músicas? (Item postado em 22 de jul.)
- Semana 3:**
- Semana 2:**
- Semana 1:**
- Atividade Avaliativa ...** Texto Informativo (Item postado em 12 de jul.)

The bottom of the screen shows a Windows taskbar with the search bar "Digite aqui para pesquisar" and system icons for temperature (28°C), time (09:08), and date (23/08/2021).



Atividades dos participantes

Este é, de facto, um museu interactivo, na realidade é uma via de prova da engenhosidade e da imaginação, exibindo nos seus gabinetes o fruto do que se passa no próprio museu e de coisas curiosas. Está localizado na área mais central e turística de Bogotá na Cl. 11 # 4-93, seu horário é de terça a domingo das 10h00 às 17h00, onde você verá mais de 500 invenções, vamos contar alguns para que eles sejam incentivados a vir.



1. Esta invenção é uma almofada portátil que pode levar para qualquer lugar e descansar confortavelmente.



MUSEU DAS INVENÇÕES

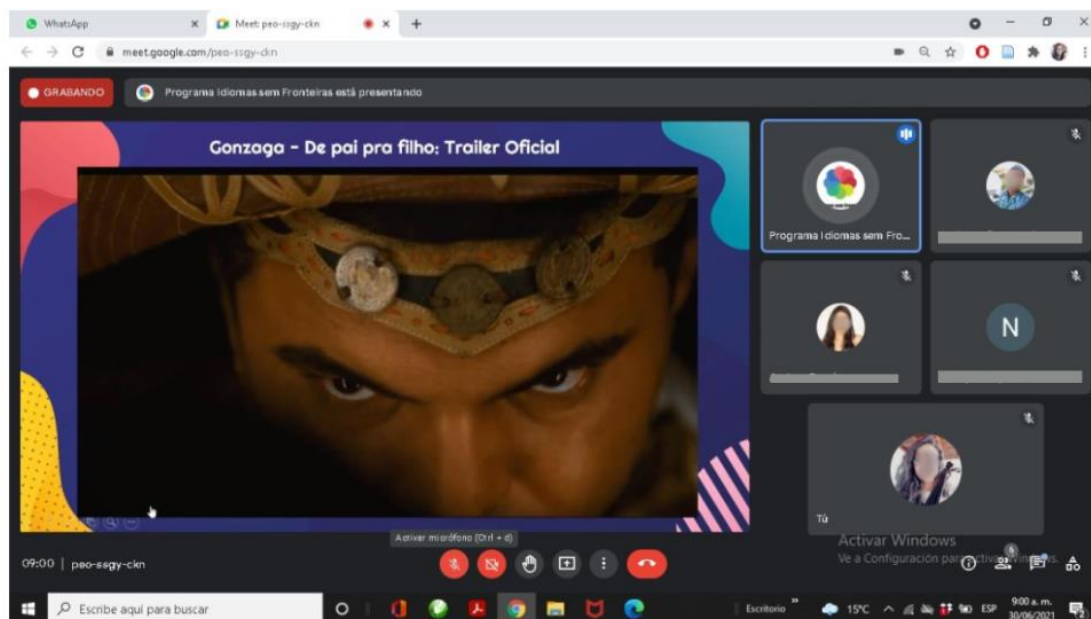
O Museu de Invenções de Bogotá fica no coração da cidade na carrea 6 # 15-88, funciona de terça a domingo das 9h às 17h. Oferece uma grande variedade de objetos curiosos e úteis que certamente nos tornaria a vida mais fácil e divertida. Mostro alguns dos objetos que você pode ver no museu:



1. Uma escova que protege as pessoas na hora de pintar o teto é super segura e fácil de manusear.



Captura de tela de algumas aulas



The screenshot shows a Google Meet interface. The main presentation slide is titled 'Todo mundo tem um sonho de consumo. Qual é o seu?' and contains a table about the consumption dreams of Brazilians. The title bar indicates 'Programa idiomas sem Fronteiras está apresentando'. The bottom of the screen shows the Windows taskbar with the search bar and system tray.

SONHO DE CONSUMO DOS BRASILEIROS	GERAL	SEXO		CLASSE	
		M	H	A/B	C/D/E
Realizados e Não realizados.					
Viagens (Nacionais e internacionais)	34.2%		x	x	
Itens relacionados a beleza	17.6%	x			x
Restaurantes, bares e boates	15%	x			x
Carros	9.3%		x	x	
Eletrônicos (tablets, smartphones, Academia e outras atividades esportivas)	4.9%		x		x
Shows, Teatros, cinemas e outras atividades culturais	4.7%	x			x
Acessórios para automóveis e motos	3.3%	x			x
Eletrrodomésticos (máquina de lavar roupa, ar condicionado, micro-ondas, máquina de lavar louças)	3.2%		x		x
Acessórios	3.1%		x		x
Brinquedos	1.6%		x		x
Conta de celular/Internet	1.4%	x		x	
Roupas	1.3%		x		x
Caiçados	0.2%		x		x
	0.1%		x		x

Fonte: <https://www.bemparana.com.br/noticia/367867/sonho-do-brasileiro-e-viajar-ter-carro-proprio-e-fazer-cirurgia-plastica>

