

É POSSÍVEL ACOLHER ON-LINE? ESTRATÉGIAS E AFETIVIDADES EM AULAS REMOTAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA IMIGRANTES HAITIANOS DURANTE A PANDEMIA

¿ES POSIBLE ACOGER EN LÍNEA? ESTRATEGIAS Y AFECTOS EN LAS CLASES REMOTAS DE PORTUGUÉS COMO LENGUA DE ACOGIDA DE INMIGRANTES HAITIANOS DURANTE LA PADEMIA

IS IT POSSIBLE TO WELCOME ONLINE? STRATEGIES AND AFFECTIONS IN REMOTE CLASSES OF PORTUGUESE AS A WELCOMING LANGUAGE FOR HAITIAN IMMIGRANTS DURING THE PANDEMIC



Paula Graciano PEREIRA¹
e-mail: paula.pereira@ifg.edu.br

Como referenciar este artigo:

PEREIRA, P. G. É possível acolher on-line? Estratégias e afetividades em aulas remotas de português como língua de acolhimento para imigrantes haitianos durante a pandemia. **Rev. EntreLinguas**, Araraquara, v. 10, n. esp. 1, e024017, 2024. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v10iesp.1.18716>



| Submetido em: 27/11/2023
| Revisões requeridas em: 25/03/2024
| Aprovado em: 17/04/2024
| Publicado em: 28/05/2024

Editora: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Goiânia – GO – Brasil. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa do IFG.

Rev. **EntreLinguas**, Araraquara, v. 10, n. esp. 1, e024017, 2024.
DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v10iesp.1.18716>

e-ISSN: 2447-3529

RESUMO: Neste trabalho, compartilhamos experiências relativas a aulas de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) durante o período da pandemia da COVID-19, no Programa MoVe, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Refletimos acerca da crise migratória mundial, da necessidade de acolhimento a imigrantes, dos pressupostos teóricos e metodológicos do ensino-aprendizagem de PLAc, da afetividade na construção do acolhimento e de estratégias para essas relações afetivas em um contexto de ensino-aprendizagem on-line. Analisamos como diversas estratégias foram utilizadas para estabelecer relações afetivas positivas e construir um ambiente educativo de acolhimento e concluímos que é possível acolher on-line desde que não haja somente a tentativa de transposição de atitudes presenciais para o ambiente virtual, mas com o entendimento de que o acolhimento extrapola as ações meramente pedagógicas e se constrói no fluxo das relações afetivas e das interações interpessoais, as quais podem ser mediadas por ferramentas digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Acolhimento. Português como Língua de Acolhimento. Ensino Remoto. Migração. Afetividade.

RESUMEN: *En este trabajo compartimos experiencias relacionadas con clases de Portugués como Lengua de Acogida (PLAc) durante el período de la pandemia de covid-19, en el Programa MoVe, del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Goiás. Reflexionamos sobre de la crisis migratoria global, la necesidad de acoger a los inmigrantes, los presupuestos teóricos y metodológicos de la enseñanza-aprendizaje de PLAc, la afectividad en la construcción de la acogida y las estrategias para estas relaciones afectivas en un contexto de enseñanza-aprendizaje en línea. Analizamos cómo se utilizaron diferentes estrategias para establecer relaciones afectivas positivas y construir un ambiente educativo de acogida y concluimos que es posible acoger en línea cuando no sólo se intente trasponer actitudes presenciales al entorno virtual, sino con el entendiendo que la acogida va más allá de acciones meramente pedagógicas y se construye sobre el flujo de relaciones afectivas e interacciones interpersonales, que pueden ser mediadas por herramientas digitales.*

PALABRAS CLAVE: *Acogida. Portugués como Lengua de Acogida. Enseñanza remota. Migración. Afectividad.*

ABSTRACT: *In this work, we share experiences related to Portuguese as a Welcoming Language (PWL) classes during the period of the covid-19 pandemic in the Move Program of the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Goiás. We reflect on the global migration crisis, the need to welcome immigrants, the theoretical and methodological aspects of PLAc teaching-learning, affectivity in the construction of welcoming, and strategies for these affective relationships in an online teaching-learning context. We analyzed how different strategies were used to establish positive affective relationships and build an educational welcoming environment and concluded that it is possible to welcome online as long as there is not only an attempt to transpose in-person attitudes to the virtual environment, but the understanding that welcoming goes beyond merely pedagogical actions and is built on the flow of affective relationships and interpersonal interactions, which can be mediated by digital tools.*

KEYWORDS: *Welcoming. Portuguese as a Welcoming Language. Online teaching. Migration. Affectivity.*

Introdução

Este trabalho aborda experiências e reflexões provenientes de aulas de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no Programa MoVe, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Focalizamos, neste estudo, dados oriundos de aulas ocorridas em 2021, durante o período de ensino remoto devido à pandemia da COVID-19, em uma turma de nível intermediário formada por estudantes haitianos adultos e por licenciandos em Letras que atuavam como professores voluntários.

Os objetivos deste estudo são identificar e analisar possíveis estratégias para a construção do acolhimento em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem. Iniciamos este artigo com uma breve reflexão acerca da crise migratória mundial, da necessidade de acolhimento a pessoas em situação de migração forçada e da perspectiva do ensino-aprendizagem de PLAc. Apresentamos os caminhos metodológicos percorridos para a construção deste estudo e, em seguida, discutimos algumas experiências vivenciadas e analisamos como diversas estratégias foram utilizadas na tentativa de estabelecer relações afetivas positivas e construir um ambiente educativo de acolhimento nas interações on-line. Finalizamos com algumas reflexões acerca dessas experiências, do acolhimento de modo geral e de suas implicações e reflexos nas vidas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de PLAc.

Português como língua de acolhimento a pessoas em situação de migração forçada

Embora não seja recente, a crise migratória global tem atingido patamares nunca antes vistos. De acordo com dados da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR, 2023), mais de 108 milhões de pessoas vivem hoje em condição de migração forçada devido a guerras, catástrofes climáticas e graves violações de direitos humanos. No Brasil, segundo dados do Ministério da Justiça, na última década foram registrados mais de 1 milhão de imigrantes, principalmente haitianos e venezuelanos (Cavalcanti; Oliveria; Macêdo, 2020), um aumento de mais de 1.000% entre 2011 e 2021 (Junger *et al.*, 2022).

Essa tragédia humanitária que assola o planeta tem levado governos a implementar políticas de recepção e acolhimento para essas pessoas. No entanto, as políticas públicas têm se mostrado aquém das reais necessidades desses indivíduos. Olsen e Kozicki (2020) afirmam que

o acolhimento a imigrantes abarca três dimensões: humanitária, política e econômica. Para as autoras,

[a] acolhida é humanitária porque lida com os direitos humanos mais essenciais, revestidos de um caráter de urgência; e é política porque cabe aos Estados adotar medidas que possibilitem e concretizem essa proteção. Mas não é apenas humanitária e política, é também econômica, na medida em que os Estados que carecem de mão de obra mostram-se mais dispostos a receber refugiados, mas são reticentes quando verificam que esses refugiados buscarão fruir da rede de serviços públicos de saúde, educação, assistência e previdência (Olsen; Kozicki, 2020, p. 143-144).

No entanto, essa fruição de direitos esbarra em um entrave primordial: o idioma. Andrade (2021, p. 203) salienta que “[s]em falar a língua local e, muitas vezes, sem redes de recepção de comunidades migrantes pré-estabelecidas no país, muitos dos migrantes que chegam ao Brasil se deparam com uma situação que não parece se encaixar na semântica da palavra acolhimento”. Diante desse cenário, entendemos que o ensino-aprendizagem de português para/pelos imigrantes deveria ser parte das políticas públicas de acolhimento.

Considerando a urgência e relevância do ensino-aprendizagem de português para/por esse público, acreditamos que é importante situar o Português como Língua de Acolhimento (PLAc), no âmbito da Linguística Aplicada, como uma subárea do ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) ou língua adicional (LA) e essa demarcação é muito relevante, pois se baseia no público ao qual PLAc se destina. Segundo Silva (2023, p. 11), “[n]o Brasil, o PLAc tem se enquadrado como subárea do PLE/PLA que nasce a partir das necessidades de aprendizagem de migrantes em deslocamento de crise e em condição de vulnerabilidade social.”. Ou seja, o PLAc se dedica a “uma realidade de aprendizagem de português específica e complexa, haja vista o cenário oriundo de uma migração de crise, de situações-limite, fragilidades, omissões e ausências do poder público” (Silva, 2023, p. 11). Essa delimitação é essencial para compreendermos o conceito de PLAc. Para Grosso (2010, p. 74),

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

Nesse sentido, São Bernardo (2016, p. 65) afirma que

[q]uando nos referimos à língua-alvo como língua de acolhimento, ultrapassamos a noção de língua estrangeira ou de segunda língua. Para o público adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um conjunto de saberes, como saber agir, saber fazer, e a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas nessa língua, bem como com a possibilidade de tornar-se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente, participando como sujeito dessa sociedade.

Podemos entender, assim, que a perspectiva de o PLAc visa a ajudar os imigrantes não apenas em sua integração linguística, mas também na integração social (Silva, 2023). Contudo, é importante ressaltar que não se trata de uma visão “romantizada, como se bastasse saber português para ser bem acolhido”, nem de uma perspectiva “um tanto desigual, atribuindo ao migrante uma posição inferior que requer caridade” (Bulla; Kuhn, 2020, p. 8). O PLAc não é assistencialismo nem garantia de blindagem contra as violências sociais que os imigrantes enfrentam, como xenofobia, racismo, pobreza, superexploração no trabalho etc. Para Silva (2023), o PLAc tem muita importância no recomeço da vida desses sujeitos, mas não pode ser o único nem o maior responsável por, nem consegue dar conta de todo o acolhimento. Para o autor, “o PLAc também pode configurar-se como uma forma de (re)existência” (Silva, 2023, p. 17).

É essa perspectiva que assumimos e defendemos nesse trabalho: o PLAc como forma de (re)existência, recomeço e (re)construção de identidades e vidas. Para acolher pessoas nesse contexto, o Programa MoVe foi criado no IFG e atuou, também, como campo fértil para o desenvolvimento de ações de ensino, extensão e pesquisa, como esta focalizada neste artigo, e como veremos em mais detalhes a seguir.

Caminhos metodológicos

Desde 2017, o IFG tem desenvolvido atividades de acolhimento a imigrantes por meio do Programa MoVe. A ação começou como um projeto de extensão que, de 2017 a 2019, ofereceu curso de PLAc a imigrantes residentes em Goiânia e região. Em 2020, devido à transposição das atividades para a modalidade de ensino remoto, em decorrência da pandemia

da COVID-19, o projeto sofreu alterações profundas e passou a se chamar “Movimentos migratórios em V: português para falantes de outras línguas - MoVe” (Silva; Machado; São Bernardo, 2021). Em 2021, o projeto foi alçado ao *status* de Programa de Extensão, constituindo-se como ação institucional de ensino-aprendizagem de português para atender a imigrantes e indígenas (Silva, Machado, São Bernardo, 2023). É neste contexto que este estudo se insere.

Este trabalho se enquadra no escopo da pesquisa de natureza qualitativa interpretativista. Essa abordagem nos estudos em Linguística Aplicada se justifica, pois, segundo Moita Lopes (1994, p. 331), “o que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades”. Os dados focalizados neste estudo são oriundos de aulas do Programa MoVe ocorridas no ano de 2021 e vivenciadas por uma turma de nível intermediário composta por cerca de 30 imigrantes haitianos com idades entre 18 e 50 anos. O objetivo principal dos alunos era a aprovação no Celpe-Bras² e/ou no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) para que pudessem participar de processos seletivos de universidades brasileiras, revalidar seus diplomas obtidos em outros países e, principalmente, solicitar a cidadania brasileira. As aulas ocorreram por meio do *Google Meet*, *Google Classroom* e *WhatsApp*. Os professores da turma eram estudantes de Letras que atuavam como professores voluntários e eram orientados por uma docente do curso de Letras com experiência em PLAc.

O Programa *MoVe* foi aprovado institucionalmente via edital público de fomento à extensão e todos os participantes assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Uso da Imagem, Voz e Apresentação para participação em pesquisas oriundas do Programa. Neste artigo, foram utilizadas transcrições de falas provenientes de gravações em vídeo de aulas e sessões reflexivas, por meio de recurso da plataforma *Google Meet*. Os vídeos estão armazenados e disponíveis no banco de dados do Programa *MoVe*, de domínio público, nos termos da Lei n.º 12.527/11 (Brasil, 2011).

A seguir, faremos a apresentação e discussão dos dados, com foco nas diversas estratégias que podem ser empregadas nas aulas para que o acolhimento seja efetivo, a partir de um posicionamento crítico.

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

Estratégias de acolhimento e afetividade em aulas online de PLAc

Como já afirmamos, o acolhimento diz respeito a muitos âmbitos da vida dos sujeitos. E quando tratamos de aulas de PLAc, o âmbito afetivo é a principal via de construção de relações acolhedoras. Conforme afirma São Bernardo (2016, p. 66), o PLAc “transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento”. Nesse contexto, acolher passa, prioritariamente, pela construção de laços afetivos.

Para os estudantes imigrantes, o professor de português é, muitas vezes, uma das poucas fontes seguras de informações e alguém que o respeita em suas vivências, inseguranças e frustrações. Como afirmam Xavier (2020), Silva, São Bernardo e Machado (2020), Bertoldi *et al.* (2021), em muitos casos, essas pessoas, desumanizadas e violentadas pela xenofobia e pelo racismo, encontram no momento da aula de PLAc o melhor da sua interação social porque, no restante do seu dia, suas relações são majoritariamente pautadas pela precarização e exploração trabalhista e por preconceitos e estigmatização.

Entendemos que a criação desse ambiente acolhedor é essencial para a aprendizagem. No entanto, quando se trata do ambiente virtual, a problemática assume contornos ainda mais complicados, especialmente no contexto pandêmico. A esse respeito, Bertoldi *et al.* (2021, p. 1-2) afirmam que a “pandemia de COVID-19 pode ter tornado a vida desses grupos de migrantes ainda mais difícil, pois muitas instituições de ensino pararam as atividades de ensino de português a migrantes” por se tratar de projetos não obrigatórios para docentes e instituições. Diante desse cenário, concordamos com Bertoldi *et al.* (2021, p. 15) que “as aulas de português para esse grupo de estrangeiros não poderiam parar durante a pandemia, mesmo que isso significasse ter de encontrar soluções inovadoras para atender a esse grupo”.

A partir de diversos estudos e de nossas próprias experiências, adaptamos, criamos e utilizamos estratégias para a construção dessa atmosfera acolhedora nas aulas de PLAc. Inicialmente, uma tabela foi elaborada e compartilhada por cada orientador com as informações pessoais de todos os alunos (idade, gênero, origem, local de residência atual, profissão, escolaridade, idiomas que fala etc.) e isso serviu de suporte para a elaboração das primeiras aulas e materiais didáticos. A aula de PLAc passou a ser dividida em duas partes: síncrona, via *Google Meet*; e assíncrona, via *Google Classroom* e *WhatsApp*. A aula síncrona contava com materiais digitais, interação por câmeras e microfones e muitas tentativas, às vezes frustradas,

de comunicação. Para superar minimamente a falta de contato físico, as imagens e áudios foram bastante explorados. Todos os alunos eram saudados com sorriso e boas-vindas, chamados pelo nome, incentivados a falar e parabenizados por suas participações. Os atrasos, entradas e saídas na/da sala virtual eram tratados como esforços para participar e valorizados. O trecho de aula a seguir ilustra as saudações e recepção aos estudantes:

[1]

[Transcrição da aula de 29/06/2021]

Saul: Boa noite.

Paula: Boa noite, Saul.

Saul: Muito frio?

Paula: Muuuito. (risos) Tô achando bom! Você gosta do frio?

Saul: Não, muito não. (deita na cama rindo) Como foi semana de vocês? Tudo bem?

Paula: Tudo bem, graças a Deus. E a sua?

Saul: Tudo bom sim.

Esse pequeno diálogo no início da aula demonstra como mesmo assuntos triviais como o clima geravam interações amistosas e alegres. As risadas, o fato de o aluno se deitar e sorrir demonstram que ele estava se sentindo confortável. Pequenas ações que podem parecer óbvias para professores experientes, no entanto, não o são para todos. Chamar pelo nome, perguntar como está, cumprimentar com um sorriso são estratégias do que Campos, Santos e Machado (2021, p. 110) concebem como “acolhimento como atitude de reciprocidade”, isto é, um exercício de empatia e simpatia. É importante pontuar o acolhimento como atitude, pois, em ambiente virtual, as interações tendem a ser mais impessoais devido à falta de contato físico e de dicas corporais e contextuais como olhar, expressão facial, etc. Aulas on-line exigem do professor habilidades que nem sempre são desenvolvidas espontaneamente, como pode ser observado nas falas de Augusto, professor da turma:

[2]

[Transcrição da sessão reflexiva de 25/05/2021]

Augusto: Peço desculpa por qualquer coisa, ainda tô me adaptando. Eu tenho pouca habilidade pra poder falar virtualmente, porque faz muito tempo que eu não tenho redes sociais nem nada do tipo, então eu tô me adaptando na pandemia. Mas eu me senti muito confortável.

[3]

[Transcrição da sessão reflexiva de 29/06/2021]

Augusto: Eu sou nada habilidoso com essas questões virtuais. Vocês estão me vendo aprendendo, reaprendendo a falar, porque eu nunca tinha falado assim

com ninguém pela tela, nem ligação de telefone. Passei anos sem ter celular. Não tenho redes sociais. Então eu tô, assim, me reinventando.

O acolhimento não é unidirecional, somente do professor para o aluno. Como pontuam Campos, Santos e Machado (2021), trata-se de uma atitude de reciprocidade, uma via de mão dupla que abarca todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Professores em todos os âmbitos, mas sobretudo quando se trata de PLAc, precisam ter formação para o acolhimento. Não podemos esperar que ele brote espontaneamente nas relações sociais. Por isso reforçamos que estratégias que parecem óbvias também devem ser destacadas.

Considerando-se, ainda, que a pandemia era uma situação absolutamente nova e difícil para todos nós, Augusto verbaliza o que muitas pessoas no mundo inteiro sentiam: a dificuldade de lidar com interações virtuais, uma necessidade premente de se adaptar a telas e ferramentas digitais, a urgência de desenvolver habilidades novas, de aprender a falar com máquinas e interagir a distância. Contudo, a insegurança de Augusto é substituída pela sensação de estar confortável naquele ambiente. A sala de aula, mesmo não circunscrita a um espaço físico, configurou-se como espaço acolhedor e confortável tanto para alunos quanto para professores. Podemos afirmar, assim, que o acolhimento como atitude de reciprocidade de fato acontecia.

Outro ponto importante a salientar, ainda com relação à participação dos estudantes nas atividades síncronas, é a inclusão de suas famílias e comunidades nas aulas, não somente com menções e histórias, mas também com a participação efetiva de parentes nas atividades. Era comum que houvesse casais matriculados na mesma turma e, também, que mais de uma pessoa na casa assistisse à aula por um único aparelho de celular. Como explicam Silva, São Bernardo e Machado (2020), a inclusão da família é uma estratégia importante de aproximação e acolhimento. O senso de comunidade e pertencimento favorece o acolhimento e tende a deixar os estudantes imigrantes mais dispostos e desinibidos para as atividades educativas. Além disso, a família é um assunto recorrente, seja em histórias compartilhadas ou necessidades que se tornam temas de aulas.

Outra estratégia utilizada foi a escuta ativa e interessada. Entendemos que ouvir os estudantes é a primeira e mais importante ação que qualquer professor deve ter. E quando se trata de PLAc isso se torna ainda mais essencial, visto que a própria abordagem só existe em função do público específico. Frank (2021) discute sobre a importância de “dar ouvidos” aos estudantes no sentido de acolher e respeitar suas histórias e suas identidades. O autor enfatiza que “[o]uvir, aliás, é uma questão linguística muito séria, especialmente no contexto de sala de

aula em que prevalece o domínio de turno docente atravessado por relações de poder” (Frank, 2021, p. 300). E a importância de ouvir os alunos vai muito além de apenas “deixá-los falar” ou “dar voz” a eles, ideias que refutamos por expressarem uma perspectiva centrada no professor e nas relações de poder de uma autoridade que possui a palavra e pode concedê-la a outrem inferiorizado.

Essa escuta interessada e genuína é tida por Nascimento (2022, p. 464) como imprescindível, pois “é uma condição inequívoca para a educação linguística intercultural” e “uma etapa prévia e necessária para qualquer prática pedagógica, desde o delineamento da proposta curricular até as metodologias desenvolvidas nas aulas” (Nascimento, 2022, p. 463). Em alinhamento com o que propõe Nascimento, referenciando Paulo Freire, concordamos que

o que se ensina não deve ser entendido como uma doação ou, muito menos, uma imposição, mas uma devolução organizada, sistematizada e potencializada dos elementos gerados no diálogo com aqueles/as com quem se desenvolve a prática educativa. Elementos esses que se originam no mundo real e nas visões que se tem sobre ele, “visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação” (Freire, 2005 *apud* Nascimento, 2022, p. 464).

Como já discutimos neste trabalho, acolhimento não é assistencialismo e ensino-aprendizagem de PLAc não é uma doação, muito menos pode ser uma imposição. O acolhimento é construído exatamente na relação empática e simpática entre os envolvidos no processo pedagógico e entendemos ser impossível desenvolver empatia e simpatia sem escuta e interesse. Essa escuta epistemológica, que põe em diálogo sujeitos de diversos *locus* de enunciação e diversas culturas, funciona, na verdade, “como um diálogo interepistêmico, fundado na ideia de que a contextualização das práticas pedagógicas deve seguir o dinamismo e a contingencialidade das vidas vividas pelos/as estudantes” (Nascimento, 2022, p. 464).

A escuta foi fundamental para que os professores pudessem identificar as necessidades e desejos dos estudantes para, assim, elaborar as temáticas, planos de aula e materiais didáticos. Não havia um conteúdo programático pré-determinado. Os materiais didáticos foram todos elaborados especificamente para a turma, levando em conta os perfis dos estudantes e inclusive suas imagens, com a inserção de fotos, áudios e vídeos e os nomes dos aprendizes nas atividades. Cada aula era elaborada partindo da análise de necessidades da turma e das preferências dos alunos, bem como das possibilidades de acesso e manuseio de equipamentos e aplicativos.

A utilização de materiais didáticos específicos e personalizados também funciona como uma estratégia de acolhimento, pois tende a aproximar os estudantes das atividades, fomentar uma conexão pessoal ao ver seu nome ou a foto de um colega. Nem sempre era possível utilizar as imagens e informações dos participantes devido ao tema da aula, por exemplo. Mas, mesmo assim, a preocupação dos professores em aproximar o material dos alunos era constante e o primeiro critério de elaboração dos exercícios.

Como o foco das atividades nas aulas síncronas era a prática oral, muitos materiais funcionavam como elementos provocadores de discussões e, para isso, os professores buscavam utilizar textos autênticos, especialmente músicas e vídeos relacionados ao assunto da aula, e também questões do ENEM e tarefas do Celpe-Bras. Ademais, questionários, fichas de inscrições e cartões respostas, entre outros documentos desses exames, serviram também de material didático. Um exemplo de uso de material personalizado ocorreu em uma aula sobre profissões, quando os professores prepararam *slides* com imagens de profissões/profissionais para prática de vocabulário, buscando sempre apresentar pessoas negras, pois todos os alunos da turma eram negros. Tratava-se de um joguinho simples onde o aluno deveria falar a profissão correta conforme a imagem, descrever as atividades daquele profissional e emitir uma opinião sobre aquela profissão.

A partir do material didático como elemento provocador, os estudantes extrapolaram a atividade e compartilharam suas impressões e ideias acerca não só das profissões, mas também das condições de trabalho a que muitos profissionais estão submetidos e, principalmente, dos seus anseios e frustrações diante das poucas oportunidades de emprego no Brasil. Muitos alunos refletiram sobre suas qualificações profissionais e diplomas e a dificuldade de exercer seus ofícios no Brasil. Isso indicou para os professores que a aula deveria caminhar muito além da prática de vocabulário planejada. Uma professora, então, explicou sobre o processo de reconhecimento de diplomas no Brasil e mostrou aos alunos a Plataforma Carolina Bori³, projetando o site para a turma e tirando dúvidas.

Essa adaptação do plano e dos materiais com a aula em curso foi/é uma constante em aulas de PLAc quando a escuta e o respeito às necessidades dos estudantes são levados em conta em primeiro lugar. É imprescindível considerar que “o ensino não pode estar pautado em cronogramas usuais, pois o refugiado tem urgência na aprendizagem da nova língua, já que ela

³ Plataforma do governo federal por onde são feitos os processos de revalidação de diplomas estrangeiros no Brasil. Cf.: <https://carolinabori.mec.gov.br/>.

formará o elo de integração para permitir o exercício de direitos” (Olsen; Kozicki, 2020, p. 154).

Por serem incentivados a falar e por se sentirem seguros em um ambiente confortável e acolhedor, era comum que os estudantes compartilhassem histórias e episódios de suas vidas. As narrativas pessoais funcionavam não somente como indicadores para os professores, mas, principalmente, como compartilhamento de formas de viver, de emoções (muitas vezes intensas e difíceis), de conhecimentos e de sonhos. Na primeira aula do ano, os alunos ouviram e conversaram sobre a canção “Amarelo, azul e branco”, de Anavitória e Rita Lee⁴. Cada estudante lia voluntariamente um conjunto de versos e qualquer pessoa podia compartilhar sua opinião sobre aquelas palavras. Trazemos, a seguir, um trecho em que uma estudante comenta sobre o verso “Meu caminho é novo, mas meu povo não”:

[4]

[Transcrição da aula de 25/05/2021]

Sheila: Interessante, gente, para saber quem escreveu essa música também é brasileira, né? E tá descrevendo as palavras que é tão relacionada com... que nem nós haitiano. A gente vê, apesar do sofrimento, tudo que a gente tem vivido na vida e a gente se sente... (gesto com as mãos entrelaçando os dedos) a gente... a gente gruda naquelas palavras. “Meu caminho”... Eu vou repetir de novo porque eu acho muito, muito... Eu tô pensando... “Meu caminho é novo, mas meu povo não”. O caminho que eu tô enfrentando. Pra explicar pra vocês o que eu vou falar, eu vou tentar, se vocês me permitem, explicar um pouquinho da minha história no Haiti pra vocês sabem disso. Eu tinha 6 anos de idade quando eu sonhei pra vim aqui no Brasil. Nunca sonhei morar no meu país. Por quê? Por que eu tive esse sonho? Porque eu tinha 6 anos... Meu pai era francês e minha mãe era haitiana. Mataram meu pai na minha frente. Ele era advogado. Ele morava na França toda a vida dele, lá na França, em Paris. Aí ele conheceu minha mãe numa aventura lá quando tinha o time de futebol, lá no Haiti. Se conheceram e decidiram se casar. Infelizmente, como ele tava estudando na faculdade, ele não podia ficar. Ele foi lá, voltou pra Paris e prometeu pra minha mãe que ia voltar depois de 10 anos. Aí a mãe teve que esperar ele 10 anos pra ele voltar. E quando ele voltou, tiveram uma linda família, cinco filhos. Entendeu? Mas a gente não tinha essa oportunidade de viver a alegria dessa família junta. Infelizmente mataram ele. E na maneira que eles mataram ele você viu que não eram estrangeiros, os outros, eram os irmãos, entendeu?, era o povo haitiano fizeram isso. Desde aquela época eu falei pra minha mãe: acho que meu corpo tá aqui, mas eu tô achando que meu espírito tá dizendo que tem uma vida melhor lá fora, uma coisa melhor que tá me esperando. Mas não quer dizer que não amo. Amo ser haitiana. Eu sou haitiana, tá? Isso não vai mudar. Nunca vai mudar. Mas eu sinto um vento que tá dizendo, *el mino*, vai se espalha. Talvez você vai conhecer uma realidade que você nunca conheceu. E aí quando eu resolvi vir aqui, e com o meu esposo, eu vim pra Venezuela e fiquei sabendo que tem uma fronteira que liga a Venezuela e o Brasil. E eu falei: que tal, né?, Eu vou cumprir essa linda

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GtvS897PiyQ>. Acesso em: 29 out. 2023.

lembrança que eu tinha desde os 6 anos. Aí eu vim aqui. Mesmo tanta dificuldade que todo mundo passou pra entrar aqui no Brasil, pra mim não foi tão difícil, não. Foi tão fácil que você não vai nem acreditar. Eu vim aqui e eu fui bem receptiva e eu gostei muito. Mas, com tudo que eu expliquei pra você, que mataram meu pai, e eu perdi depois, uns anos depois, eu perdi minha mãe também, quando aconteceu o terremoto. Era muito difícil pra ela e ela morreu. Ela morreu na minha mão. Entendeu? É muita história que, resumindo, não vai dar pra contar pra vocês agora. Resumindo, é tanta tragédia que eu passei na minha vida. Sei lá que eu resolvi pensar no peso daquilo. Mas eu tô pensando muito, sabe? Lá eu deixei minha família, eu deixei minhas irmãs, eu deixei um irmão, único, que a minha mãe tava grávida quando eles tavam matando meu pai. Minha mãe tava grávida daquele *niño*, daquele menino. Ele deve ter 30 anos agora. Faz uns 10 anos que eu não vi ele. Eu carrego tudo, tudo isso nas minhas costas. (...) Quer dizer, apesar de tudo, você sempre vai ser um haitiano. Quer dizer, apesar da cor, da raça, de tudo que você viveu, de tudo que tá acontecendo na sua vida, você permanece aquele, aquela pessoa que você é realmente. (...) Então, gente, somos haitianos. Saímos pela miséria, saímos insegurança, tudo isso. Mas a gente traz o nosso nome, a nossa cultura, a nossa comida, um pedacinho da nossa terra tá dentro de nós. É isso que quer dizer pra nós.

A fala de Sheila é muito forte e poderia proporcionar análises diversas, considerando todas as informações e emoções que expressa. Entretanto, mais importante do que analisar os conteúdos de sua narrativa, consideramos crucial ouvir/ler o que ela tem a dizer, acolher sua história e a ela mesma, escutar com ouvidos atentos e emocionados a vida de uma imigrante que sofreu inúmeras tragédias, mas prefere contá-las a partir de um sonho de infância: o sonho de experimentar o mundo, de sentir o vento, de “se espalhar” e conhecer realidades melhores. Embora Andrade (2021) afirme que as histórias dos imigrantes são “histórias de sobrevivência”, entendemos que são mais: histórias de vida, de sonhos e de esperanças. Não se trata apenas de sobreviver a tragédias, mas de esperar uma vida melhor, de “sonhar com o espírito”.

A escuta, nas aulas de PLAc, em geral, e nessa aula, especificamente, não é apenas um exercício de prática oral, de fluência e de compreensão auditiva. Muito mais do que o desenvolvimento de habilidades linguísticas, trata-se da co-construção de habilidades humanas de empatia, respeito e diálogo.

A fala de Sheila provocou emoções e reflexões profundas nos professores da turma, como demonstra o excerto a seguir:

[5]

[Transcrição da sessão reflexiva de 25/05/2021]

Tatiana: Socorro! Eu não vou resistir! Foi uma coisa assim... Foi uma aula completamente surpreendente de todos os modos pra mim. Por que no semestre passado... (pausa com a voz embargada de emoção) A nossa turma

tinha gente de oito países diferentes, de várias partes da África, da América Central também, e a gente teve muito de... cultural... troca cultural, eles ensinaram muito. Mas foi mais uma questão de adquirir a língua. Eles não trouxeram tanto pra sala de aula como os haitianos, a história deles, as dores, as dificuldades que eles passaram. E eu nunca tinha parado pra pensar, assim, o tanto que esse povo já sofreu e o tanto que eles vieram pra cá em busca de uma vida melhor e mesmo assim continuam sofrendo. Continuam olhando pra eles como se eles não fossem gente, sabe? E eles sentem isso. E mesmo assim eles estão orgulhosos de estarem aqui, são orgulhosos de serem haitianos. Então foram tantos tapas na cara em uma hora e meia de aula que eu... estou... em choque! É isso.

O estado emocionado de Tatiana durante a sessão reflexiva que ocorreu logo após a aula demonstra o impacto da escuta na configuração da perspectiva de língua de acolhimento. Conhecer as pessoas para além das posições pré-concebidas de estudantes e imigrantes é essencial para o próprio entendimento do que é acolher. Não se acolhe abstratamente. Acolher pressupõe um ser humano com identidades, histórias, desejos, ideias e opiniões. A escuta e o diálogo, nesse caso, não são apenas ferramentas de diagnóstico/prática, mas sim elementos fundamentais da troca interepistemológica. Além disso, é muito importante ressaltar que os papéis não são fixos na aula de PLAc e é preciso estar muito aberto a isso. Não é somente o professor que ensina e o aluno que aprende. Como demonstram as falas de Sheila e Tatiana, as posições são constantemente desestabilizadas e o professor é, muitas vezes, quem sabe menos e/ou tem menos experiência.

As aulas assíncronas, por sua vez, foram desenvolvidas por meio de atividades e materiais escritos, orais e audiovisuais enviados pelo *Google Classroom* e, principalmente, pelo *WhatsApp*, no grupo da turma. Os atendimentos extraclasse também eram feitos pelo *WhatsApp* no grupo ou individualmente. Foi possível observar que existiam graus de formalidade e informalidade de acordo com cada ferramenta: no *Google Classroom*, as falas/escritas eram sempre mais formais, pois os alunos se dedicavam a responder à tarefa proposta (gravar um áudio/vídeo ou escrever um texto). Podemos inferir que o *Classroom* era considerado um repositório de tarefas, um local para entregar um exercício, e não uma instância de interação.

Por outro lado, o *WhatsApp* era visto como meio de interações informais, onde podiam fazer perguntas, tirar dúvidas e enviar mensagens diversas, como cumprimentos, figurinhas, etc. Esse uso informal e desprezioso do *WhatsApp* foi incentivado pelos professores desde o início como tentativa de estabelecimento de vínculos mais pessoais e não apenas instrucionais. Em consonância com esse procedimento, Bertoldi *et al.* (2021, p. 14) recomendam

não deixar o grupo de WhatsApp com uma finalidade meramente pedagógica, mas tentar motivar uma comunicação com propósitos de interação social, permitindo aos alunos conhecerem mais de seus professores e aos professores conhecerem mais de seus alunos e da cultura haitiana.

Destacamos que, apesar do foco não “meramente pedagógico”, esse uso mais pessoal e informal das interações via *WhatsApp* tinha propósitos obviamente pedagógicos, pois tudo o que se refere ao ensino-aprendizagem é pedagógico, inclusive as relações interpessoais e afetivas. Por se tratar de uma ferramenta com a qual os estudantes já estavam familiarizados, manteve-se esse uso de forma mais descontraída para aproximação, dadas as limitações dos ambientes virtuais de aprendizagem. No *WhatsApp*, os alunos tinham mais desenvoltura e podiam se manifestar de forma espontânea, inclusive fora do horário das aulas.

Podemos afirmar que essa ferramenta foi fundamental na construção das conexões afetivas e do acolhimento, não somente aos alunos, mas também aos professores. Nos primeiros meses da pandemia, o uso do WhatsApp aumentou 97% no Brasil (Nogueira, 2020) e o aplicativo se tornou a principal ferramenta de contato e comunicação virtual. Esse dado se reflete também nas nossas aulas de PLAc, como microcosmo de um contexto mais amplo de isolamento social e ensino remoto emergencial no mundo inteiro. Por se tratar de um momento de muita insegurança emocional para todos nós, essas conexões afetivas foram muito importantes.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, apresentamos e discutimos algumas formas pelas quais o acolhimento ocorreu nas aulas remotas com o uso de muitas estratégias, sendo as principais: conhecimento prévio do perfil dos aprendizes; escuta ativa e reconhecimento das experiências e vivências dos alunos como fonte de conhecimento; valorização das culturas e línguas de origem dos imigrantes e de suas perspectivas; inclusão da casa, da família e da comunidade dos imigrantes no ensino-aprendizagem; uso de narrativas pessoais e histórias de vida dos aprendizes; interações não formais, com o compartilhamento de informações e histórias pessoais; utilização de diversas ferramentas de interação síncrona e assíncrona; utilização do *WhatsApp* para interações informais fora do horário de aulas; atendimento extraclasse; linguagem corporal amistosa, com sorrisos, gestos e expressões positivas; cumprimentos

cordiais e palavras de incentivos; valorização dos esforços dos estudantes e de sua presença na aula; respeito às limitações e diferenças; utilização de materiais didáticos próprios e personalizados, que levem em conta as identidades, preferências e necessidades dos estudantes. Reconhecemos que se trata de poucas sugestões diante da multiplicidade e complexidade dos cenários e sujeitos do ensino-aprendizagem de PLAc, muitas das quais são óbvias para professores experientes.

Compreende-se que a construção de relações afetivas envolve diversas nuances do contato físico. No entanto, em ambientes virtuais, onde não há presença física, o estabelecimento de relações afetivas tende a ocorrer de outras formas. Ao tratarmos de aulas mediadas por ferramentas digitais, no caso de cursos on-line de PLAc, esse acolhimento deve ser realizado com ainda mais cuidado, pois da mesma forma que uma ferramenta tecnológica pode promover um ensino-aprendizagem dinâmico, inclusivo e participativo, pode ser excludente e confundir ainda mais o aluno. Ministrando aulas utilizando ferramentas tecnológicas pode representar um desafio a mais. Em aulas de PLAc, os laços afetivos se constituem em fluxos e se projetam para além do ambiente, e por ambiente não nos restringimos somente ao espaço físico. Dessa forma, entendemos que é possível acolher on-line, adaptando e construindo estratégias específicas para esse contexto.

A escuta e o respeito às necessidades dos alunos talvez sejam as principais estratégias de acolhimento nas aulas de PLAc, a partir das quais todas as outras se desenvolvem. Neste artigo, buscamos mostrar que sim, é possível acolher on-line porque o acolhimento não é simplesmente um conjunto de ações, mas também, e principalmente, uma postura humana, e que a tecnologia, em tempos de pandemia, pôde mediar as relações e as emoções. Ademais, a convivência com os imigrantes, ainda que virtual, também atuou nas emoções dos professores e foi em si uma forma de acolhimento, pois todos nós estávamos enfrentando problemas por causa da pandemia.

REFERÊNCIAS

- ACNUR. Agência da ONU para Refugiados. **Dados sobre refúgio**. 2023. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/#:~:text=108%2C4%20milh%C3%B5es%20de%20pessoas,perturbaram%20gravemente%20a%20ordem%20p%C3%ABblica>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- ANDRADE, L. S. Português como Língua de Acolhimento (PLAc): transformando não-lugares em lugares no contexto das migrações forçadas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 1, p. 197-206, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/19309/12867>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- BERTOLDI, A.; COLLET, T.; SEVIGNANI, L. L.; LIMA, F. N. A. Ensino de língua portuguesa para migrantes na pandemia: uma discussão necessária. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 07, n. 02, p. 01-25, 2021. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/2020/1463>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm. Acesso em: 15 jul. 2023.
- BULLA, G. S.; KUHN, T. Z. ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. **ReVEL**, [S. l.], v. 18, n. 35, p. 1-28, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/223991/001128621.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- CAMPOS, C. O.; SANTOS, A. C. M.; MACHADO, C. A. Mediação no PLAc como estratégia de ensino de português brasileiro para haitianos: um intercâmbio cultural. In: SILVA, S. V.; MACHADO, C. A.; SÃO BERNARDO, M. A. (org.). **Português como língua de acolhimento**: experiências na ação de extensão “movimentos migratórios em V”. Goiânia: Editora Alta Performance, 2021. p. 106-120.
- CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, A. T.; MACÊDO, M. F. R. **Imigração e refúgio no Brasil**: relatório anual 2020. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/OBMigra_RELAT%C3%93RIO_ANUAL_2020.pdf. Acesso em: 11 mar. 2023.
- FRANK, H. A complexidade da linguagem e de seus usos: incitações a uma educação linguística crítica. **Revista Humanidades e Inovação**, [S. l.], v. 8, n. 43, p. 296-308, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5873>. Acesso em: 16 fev. 2023.

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 9, n.2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886/771>. Acesso em: 11 mar. 2023.

JUNGER, G. *et al.* **Refúgio em números**. 7. ed. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/REF%C3%9AGIO_EM_N%C3%9AMEROS/Refu%CC%81gio_em_Nu%CC%81meros_-_27-06.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45412>. Acesso em: 15 jul. 2023.

NASCIMENTO, A. “O português é uma arma para nós”: educação linguística intercultural em enquadre de guerra. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 462-484, 2022. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/24999/60749576>. Acesso em: 15 jul. 2023.

NOGUEIRA, J. G. **Empresa afirma que uso do WhatsApp saltou em 97% durante a pandemia no Brasil**. Mundo conectado, 2020. Disponível em: <https://www.mundoconectado.com.br/mobile/empresa-afirma-que-uso-do-whatsapp-saltou-em-97-durante-a-pandemia-no-brasil/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

OLSEN, A. C. L.; KOZICKI, K. A língua como impasse para o reconhecimento e a integração dos refugiados no Brasil. **Revista Jurídica da Presidência**, Brasília, v. 22, n. 126, p. 138-163, 2020. Disponível em: <https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/1499/1326>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SÃO BERNARDO, M. A. **Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SILVA, M. V. Por uma outra terminologia teórica do Português como Língua de Acolhimento no Brasil. **Revista Diálogos**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 1-30, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/14500/12187>. Acesso em: 08 jun. 2023.

SILVA, S. V.; SÃO BERNARDO, M. A.; MACHADO, C. A. Aproximando na distância: uma reinvenção do ensino de língua-cultura para migrantes em contexto de pandemia. **Revista Limiares**, Porto Alegre, v. 3, n. esp., p. 94-98, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/grigs/wp-content/uploads/2020/12/v.-3-n.-esp.-.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SILVA, S. V.; MACHADO, C. A.; SÃO BERNARDO, M. A. Movimentos migratórios em v(irtual): o ensino de português para falantes de outras línguas no IFG, câmpus Goiânia. *In*: SILVA, S. V.; MACHADO, C. A.; SÃO BERNARDO, M. A. (org.). **Português como língua de acolhimento**: experiências na ação de extensão “movimentos migratórios em V”. Goiânia: Editora Alta Performance, 2021. p. 10-22.

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

XAVIER, Lara Noronha. Afetividades em fluxo: um debate sobre a importância da língua de acolhimento para a sociabilidade do migrante. **Novos Debates**, [S. l.], v. 6, n. 1-2, p. 1-9, 2020. Disponível em: https://novosdebates.abant.org.br/wp-content/uploads/2021/02/7.NP_.LaraNoronhaXavier.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Agradecemos ao IFG e especialmente à coordenação do Programa *MoVe* pelo incentivo e pela viabilização da realização deste trabalho.

Financiamento: Não houve financiamento.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Dados e materiais provenientes de banco de dados de domínio público, nos termos da Lei n.º 12.527/11.

Disponibilidade de dados e material: Dados e materiais disponíveis nos termos da Lei n.º 12.527/11.

Contribuições dos autores: Autoria individual.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

