



C A P Í T U L O 5

LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Carolina Moya Fiorelli

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/FCLAR) e integrante do Grupo de Pesquisa Linguagens, Literatura e Educação do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/CNPq)

INTRODUÇÃO

Ao se deparar com o título deste capítulo, o leitor pode estranhar as expressões “língua portuguesa” (LP) e “formação de professores de matemática” juntas. De fato podem pensar: “essas duas áreas podem estar presentes em um mesmo curso de graduação?”, ou talvez: “como o ensino de português pode contribuir na formação de professores de matemática?”. No entanto, várias instituições de ensino técnico e superior, em seu rol de disciplinas, possuem a língua portuguesa como matéria obrigatória para concluir seus cursos, que não são da área de comunicação e linguagens (Camargo, 2011).

Diversos autores comentam sobre o ensino da língua em cursos cujo foco não é o estudo da linguagem. Para alguns, existe certa preocupação de que estudantes ingressantes em universidades possuem baixo desempenho em relação à leitura e à escrita da língua materna. Camargo e Britto (2011) argumentam que são muitas as formas em que a LP é abordada para cada curso de ensino superior, enfatizando as necessidades específicas e acadêmicas para cada contexto, como por exemplo: dificuldades no entendimento da norma padrão da língua, vocabulário da área e elaboração de gêneros textuais comuns da academia. Segundo os autores, o ensino da língua dessa maneira transcorre em três vertentes, com foco técnico e cognitivo, que são: reparadora-supletiva; instrumental; e discursiva-textual.

Para Ghiraldelo (2006), a inclusão da disciplina de língua materna em cursos superiores é vista como uma maneira de “‘corrigir’ supostas falhas do Ensino Médio” e aprimorar “habilidades consideradas necessárias” (Ghiraldelo, 2006, p. 7) para o desenvolvimento do aluno durante a graduação. Em outras palavras, o objetivo principal dessa disciplina em abordagens mais tradicionais de ensino era focar na gramática normativa e gêneros textuais próprios para cada curso.

Entretanto, práticas de ensino da língua passaram por mudanças ao longo do tempo, acompanhando as diferentes concepções de língua e de contextos políticos, econômicos, sociais e culturais ao longo da História (Lorenset, 2014). De um ensino estritamente gramatical aos estudos da sociolinguística e sua importância em sala de aula, observamos como a educação linguística, principalmente nos ensinos Fundamental e Médio, tem se transformado, e passaram a compreender língua como uma *atividade social* (Antunes, 2005) ou *atividade sociointerativa situada* (Marcuschi, 2008), e que o ensino dela não se resume à gramática e memorização de nomenclaturas (Bagno, 2012).

Nesse sentido, é preciso considerar as perspectivas discursivas e a formação crítica dos estudantes a nível superior. Saldanha (2020), por exemplo, aponta ser necessário “repensar o lugar de ensino de língua portuguesa nos cursos superiores (...) superando a mera instrumentalização” (Saldanha, 2020, p. 99). É possível que as disciplinas de LP sejam espaços incentivadores de discussões acerca da formação cidadã e de temáticas das áreas específicas dos cursos técnicos e superiores tecnológicos (cujo foco tende a ser mais instrumentalizado e tecnicista), sem desconsiderar os aspectos linguísticos e textuais esperados (Nunes; Rosa, 2020).

Consideramos, dessa forma, que o ensino da LP em cursos superiores (em específico, de licenciaturas) pode ser um espaço essencial para a formação cidadã, transformadora e social dos alunos licenciandos (futuros professores). Gregório (2006, p. 91) argumenta, em relação ao ensino de gêneros textuais acadêmicos no ensino superior, ser necessário “uma educação comprometida com a construção de conhecimento do aluno por meio de práticas sociais” uma vez que essa proposta permite uma aprendizagem pensada nas necessidades dos aprendizes.

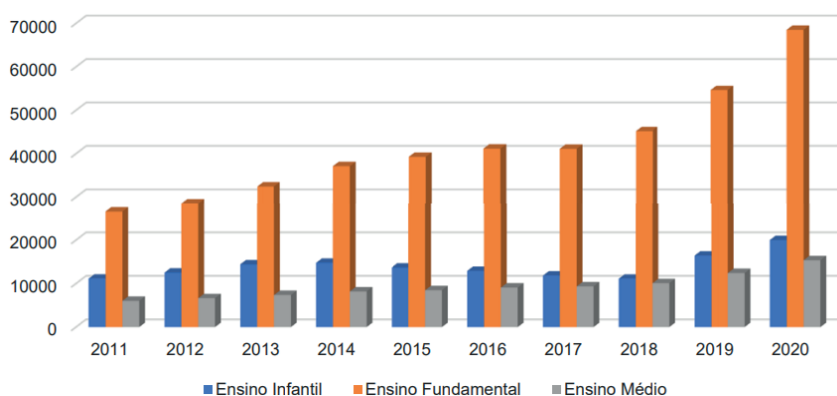
Com isso em mente, neste capítulo relato minha experiência enquanto professora substituta em um Instituto Federal, na qual atuei como professora de língua portuguesa no curso de licenciatura em matemática dessa instituição. Ao longo do semestre em que ministrei a disciplina Leitura e Produção de Textos (LPDT), explorei discussões sobre o trabalho de professor, relacionando com a temática de minha pesquisa de doutorado: imigração de pessoas em situação de refúgio no Brasil. Busquei seguir uma abordagem pautada na formação social e transformadora do aluno, considerando as necessidades do contexto em que está inserido (acadêmico) e que será inserido como futuro professor (profissional).

Na tese de doutorado¹, pesquisei o ensino de português para imigrantes venezuelanos em situação de refúgio no Brasil. Esse público migrou para cá com suas famílias, incluindo seus filhos em idades variadas (crianças e adolescentes). O público-alvo de minha pesquisa foi apenas os adultos; contudo apontei ser fundamental considerar o público jovem, de crianças e adolescentes imigrantes, para futuras pesquisas, seja na área de ensino de língua portuguesa ou em outras.

¹ A pesquisa da autora foi realizada na área de Linguística e Língua Portuguesa, sobre a relação do ensino de línguas para fins específicos e o ensino de português língua de acolhimento.

Levando isso em conta, o número de imigrantes que chegam ao Brasil, tanto adultos quanto jovens em idade escolar, vem crescendo na última década. O gráfico 1 expõe como as matrículas de crianças e adolescentes não brasileiros aumentaram entre os anos de 2011 e 2020:

Gráfico 1: número de matrículas nos três segmentos do Ensino Básico de crianças e adolescentes imigrantes matriculados, por ano.



Fonte: Elaborado pelo OBMigra (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022, p. 28).

Ressaltamos que crianças e adolescentes migrantes e refugiados que residem no Brasil têm direito assegurado pela constituição de acesso à Educação Básica². Dessa forma, podemos inferir que salas de aulas em todo território brasileiro têm se tornado mais diversificadas culturalmente, por conta das diferentes nacionalidades desse público migrante. A partir desses dados, surgiram indagações sobre possíveis cenários que licenciandos em matemática poderiam encontrar quando se tornarem professores, como a pergunta: *como deve ser ensinar matemática para alunos imigrantes em escolas regulares no Brasil?*

Em vista disso, realizei uma breve busca na internet para pesquisar o que já havia sido publicado desse assunto. O resultado foi que o ensino de matemática para imigrantes ainda está em desenvolvimento³, e poucos artigos mencionam a importância do tema para a área. Os trabalhos de Prado e Oliveira (2021), que tratam sobre aulas de português para haitianos e o programa de etnomatemática, e o relato de Silva (2022), que aborda a crise de refugiados e ensino de matemática, apontam ser urgente que mais pesquisas sejam feitas para aprofundar a temática de imigração e ensino de matemática, em contexto brasileiro.

² Fonte: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2020/novembro/conselho-nacional-de-educacao-garante-direito-de-matricula-de-criancas-e-adolescentes-migrantes-e-refugiados>

³ Até o início do ano de 2023, quando este estudo foi feito.

Por esse motivo, considere importante tratar sobre imigração no Brasil durante o semestre que disciplina de LPDT foi ministrada. O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de licenciatura em matemática destaca como uma das competências e habilidades a serem seguidas “Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação”⁴. Reconhecer e respeitar diferentes nacionalidades dentro de sala de aula pode ser uma maneira de combater uma das formas de discriminação mais recorrente do público migrante: a xenofobia.

Sendo assim, foi elaborado o projeto *Matemática para Imigrantes no Brasil*, no qual buscou-se abordar a temática da imigração no Brasil, dentro da disciplina LPDT, sem deixar de lado o conteúdo programático de sua ementa.

Nosso objetivo principal neste capítulo é, portanto, proporcionar um espaço para reflexões acerca do ensino de LP, em contextos de ensino superior, em especial a formação profissional docente. Dessa forma, este estudo foi dividido em duas partes. Na primeira, apresento o projeto desenvolvido nas aulas de língua portuguesa no curso de licenciatura em matemática, em que questões de imigração no Brasil foram apreciadas. Na segunda, elenco as contribuições que a disciplina de língua portuguesa desse curso proporcionou para a formação pedagógica dos licenciandos.

A DISCIPLINA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS E O PROJETO MATEMÁTICA PARA IMIGRANTES

A disciplina Leitura e Produção de Textos (LPDT) do curso de licenciatura em matemática foi ministrada no primeiro semestre de 2023⁵. Descrevo, portanto, o planejamento feito para as aulas daquele período, considerando os aspectos linguísticos presentes no PPC da disciplina do curso em questão, e como foram abordados, seguindo propostas de uma educação linguística contemporânea, considerando a formação cidadã do alunado. O quadro 1 apresenta o conteúdo programático separado por gêneros textuais e pontos gramaticais.

⁴ O link para acesso do PPC é: <https://drive.ifsp.edu.br/s/KdKfr5IXKFwOPkj>.

⁵ Todos os dados apresentados são até o ano de 2022, uma vez que o projeto foi elaborado no início de 2023, e por esse motivo optamos em não mostrar dados mais atuais.

Quadro 1: aspectos linguísticos da disciplina LPDT

Gêneros textuais	Gramática
<ul style="list-style-type: none"> fichamento (organização e estrutura de parágrafos, paráfrases, normas ABNT); resenha acadêmica; relatório; e-mail (formal e informal); resumo acadêmico; comunicação oral. 	<ul style="list-style-type: none"> comunicação verbal e não verbal; pontuação; concordância nominal e verbal; coesão e coerência; uso da crase; pronomes relativos; voz passiva e ativa.

Fonte: elaboração da autora.

Para a organização do cronograma da disciplina, foram elaboradas três categorias que nortearam o foco principal de cada aula. Essas categorias receberam os nomes de: *aspectos da língua*; *produção textual*; e *leitura e interpretação de textos*. Não cabe explorar, neste capítulo, como foram realizadas cada aula da disciplina. Contudo, apresentamos alguns exemplos do material didático produzido para ilustrar como foram planejados.

É importante mencionar que, apesar dos aspectos da língua terem sido apresentados com as nomenclaturas da gramática normativa, foram abordados de maneira contextualizada em sala de aula, onde o importante não era decorar seus nomes, mas sim entender como aplicá-los nas produções textuais ou leituras (Bagno, 2012; Nunes; Rosa, 2020). Dessa forma, selecionamos duas imagens, de duas aulas diferentes, as quais trouxeram discussões sobre os usos da conjunção “que”. Ambas as discussões tinham como objetivo apresentar discursos diversos que a língua poderia proporcionar.

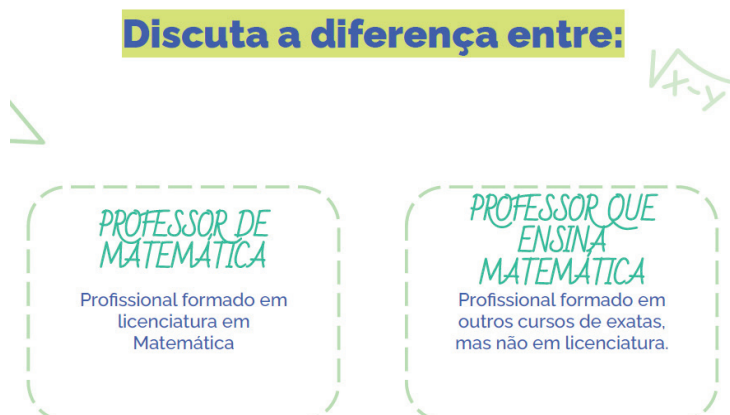


Figura 1: slide da aula 3.

Na figura 1, apresenta-se uma realidade sobre os professores no ensino de matemática. Existem dois tipos: os que possuem formação pedagógica (professor *de matemática*, que cursou uma licenciatura da área), e aqueles graduados em outros cursos de exatas, mas que trabalham como professores *que ensinam matemática*, sem possuir formação pedagógica. O intuito era proporcionar aos alunos questionamentos sobre o que é ser professor, por meio de uma *reflexão sobre a língua*. Segundo Bagno (2012), é essencial que o enfoque do ensino de língua deva “conscientizar o aprendiz de que os recursos disponíveis na língua são ativados essencialmente para a *produção de sentido e a interação social*” (Bagno, 2012, p. 20, grifos nossos). Sendo assim, além de termos retratado a diferenciação entre os dois tipos de professores, proporcionamos uma discussão metalinguística importante na denominação desses profissionais por meio dessa atividade.

Já a figura 2, ilustra uma aula cujo objetivo foi abordar as modalidades do discurso formal e informal da língua. A imagem, retirada de uma rede social, representa a personagem Juma do da novela *Pantanal* (2022), mulher simples e sem estudo, cuja fala “abre a porta que eu viro onça” é tida como diferente da norma culta. Sargentini e Góis (2006, p. 30) destacam a importância de “refletir sobre os fatos da linguagem, compreendê-los no interior de sua historicidade” quando nos deparamos com linguagens outras que as nossas.

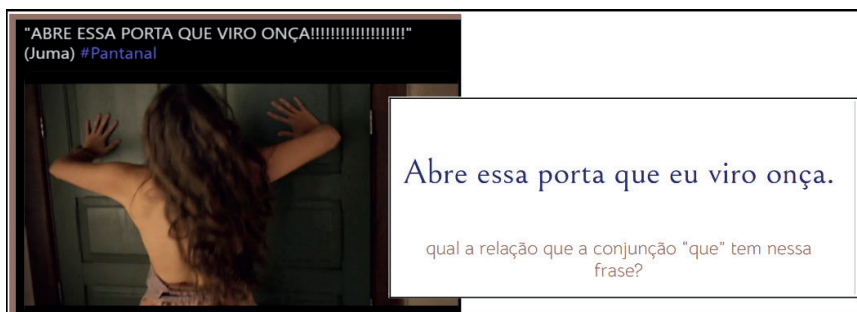


Figura 2: slides aula 12.

No entanto, a discussão não era sobre *corrigir* a fala personagem, mas sim buscar *entender seu sentido*, em especial o uso do “que” equivalente ao da conjunção “se não”. Antunes (2005, p. 34) aponta que não “precisamos aprender a pensar em: *certo, errado?*”, mas refletir sobre onde, quando, com quem e para quê algo é dito/escrito. Em outras palavras: mostramos aos alunos licenciandos que não existe uma língua correta e outra errada, mas conteúdos *adequados* ou *inadequados* para diferentes tipos de contextos e para diferentes públicos. Antunes (2005) ainda ressalta ser competência da escola desenvolver gêneros textuais que de fato aparecem socialmente, e não seguir um único modelo.

Em conversas informais com os licenciandos no início do semestre, muitos apresentavam o discurso que “não sabiam português” ou que “não escreviam direito”. Consideramos, assim, que uma formação linguística fundada no bidialetalismo de Magda Soares (1989) serve também para que os aprendizes reconheçam sua própria variedade da língua como legítima, e não como “errada”. A abordagem do bidialetalismo também é uma maneira de luta contra desigualdades sociais, conforme evidencia a autora:

Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais. (Soares, 1989, p. 78).

Por esse motivo, era constantemente enfatizada aos licenciandos a importância de *conhecer* e *saber usar* as formas adequadas de uso da língua para diferentes contextos (acadêmicos e não acadêmicos), e qual modalidade se deve usar em cada um; e principalmente que as suas variedades também fazem parte da língua portuguesa.

A figura 3 ilustra outro momento de reflexão sobre a língua e a linguagem. Partimos da noção de língua de Marcuschi (2008) que a considera uma *atividade sociointerativa situada*, e que falar não é somente comunicar, mas produzir sentidos, identidades e experiências.

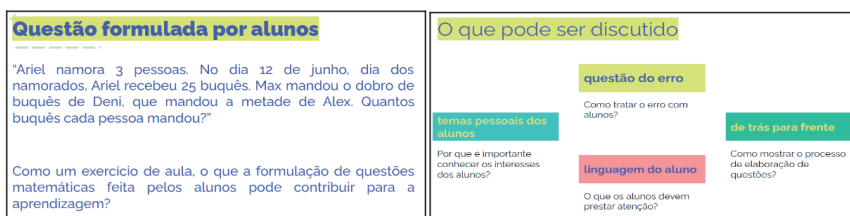


Figura 3: aula 3 - elaboração de exercícios de matemática.

A proposta inicial da atividade era apresentar aos licenciandos uma tarefa que poderiam aplicar a seus futuros alunos em aulas de matemática: a formulação de enunciados de questões feitos pelos próprios aprendizes. Acompanhando a leitura da pesquisa de Menezes e Ripardo (2022) em sala de aula, observamos como a proficiência em leitura em gêneros do discurso matemático escolar é importante para a aprendizagem da matemática. Além disso, dar espaço e voz para que o aluno decida sobre o que quer falar no exercício criado é uma maneira de:

[...] *fortalecer a relação de interesses do aluno em sala de aula*, contribuindo com a continuidade dos estudos e elevação do *sentimento de pertencimento relacionado a disciplina de matemática* (Souza; Souza Filha, 2022, p. 7, grifos nossos).

Nesse sentido, proporcionamos em aula uma discussão do porquê dessa proficiência ser importante e o que se deve considerar para realizar tal tarefa. A princípio foram considerados quatro pontos: temas pessoais dos alunos; linguagem do aluno; questão do erro (matemático); e o processo de elaboração das questões (de trás para frente). O aluno, ao elaborar a questão, aproxima o conhecimento específico de seus interesses pessoais (sua identidade e experiência), além de “traduzir” na sua linguagem própria da língua portuguesa o discurso matemático, a fim de que outros colegas e professores possam entendê-lo (interação social).

Essa discussão sobre refletir sobre o ensino da matemática, a nosso ver, pode ser considerada uma ação formativa do professor. Para Machado (2015, p. 21), enquanto formadores de professores devemos “proporcionar a maior proximidade possível do processo de ensino-aprendizagem com o contexto social e das relações de trabalho”. Nesse sentido, uma proximidade do contexto social dos licenciandos, futuros professores de matemática, (a sala de aula) foi estabelecida com as relações de trabalho (prática docente).

Quanto às aulas de produção textual, buscamos associar os aspectos de língua com o gênero estudado em cada aula. Para a elaboração de relatórios e resenhas acadêmicas, por exemplo, foram apresentadas as formas para citação direta, seguindo as normas da ABNT, além de técnicas para escrever citações indiretas. Uma dessas técnicas apresentadas foi a paráfrase. Assim, foi possível trabalhar os conceitos de *voz ativa* e *voz passiva* como formas de parafrasear e reescrever textos originais.

Para as aulas de leitura e interpretação, foram selecionados artigos científicos⁶ que abordam tanto práticas pedagógicas e ensino de matemática quanto questões imigratórias. O aluno licenciando de matemática, de certa forma, contava com dois contextos de ensino-aprendizagem diferentes: o de aluno de graduação e o de futuro professor de matemática. Dessa forma, buscamos contemplar esse ambiente acadêmico por meio das leituras de artigos científicos e outros gêneros textuais acadêmicos; enquanto as temáticas abordadas neles, abrangem discussões pedagógicas sobre o ensino de matemática.

Os artigos foram disponibilizados na íntegra para os alunos licenciandos, porém em sala a leitura era feita somente com excertos deles, por conta do tempo de aula. Esses excertos selecionados não foram adaptados, eram somente um recorte do artigo original, pois o uso de material autêntico é essencial para tratar “situações reais de uso da língua no contexto do estudante” (Nunes; Rosa, 2020, p. 87), sendo no caso dos licenciandos, o contexto acadêmico. A seguir, listamos os artigos selecionados para a disciplina LPDT:

⁶ A ferramenta Google Acadêmico foi utilizada para a procura dos artigos, considerando algumas palavras-chave como “ensino de matemática para imigrantes”, “educação matemática” e “produção textual e escrita”.

- a) Proficiência em leitura de gêneros textuais do discurso matemático escolar (Menezes; Ripardo, 2022).
- b) Como ajudar Laura a comprar um carro: uma sequência didática para educação financeira de alunos do Ensino Médio (Sodré, Viana, Torisu, 2020).
- c) O estudante imigrante e o papel de professor de matemática como agente sociocultural e político (Vieira; Moreira, 2020).
- d) O lugar da ficção na produção textual da Etnomatemática (Marchon, 2021).
- e) A leitura e a escrita como prática pedagógica em aulas de matemática: uma experiência de produção de textos (Souza; Souza Filha, 2022).
- f) Em fronteiras: a proposta do *curriculum trivium* no contexto de aulas de Português para haitianos (Prado; Oliveira, 2021).

Para além de aulas com aspectos linguísticos, foram realizadas duas atividades cujo foco era especificamente o tema da imigração. A primeira foi a exibição do quarto episódio da primeira temporada da série *Segunda Chamada*, da Rede Globo. A segunda atividade contou com uma roda de conversa intitulada “Imigração no Brasil atual e suas consequências nas escolas”. Ambas aconteceram durante o horário das aulas de LPDT.

A série *Segunda Chamada* conta as histórias de professores de uma escola pública de São Paulo que trabalham no contexto de Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Esse episódio foi escolhido para ser exibido em sala pois apresenta dois personagens venezuelanos que começaram a estudar nessa escola, e vivenciam momentos de xenofobia pelos colegas brasileiros. O objetivo dessa atividade era promover uma discussão sobre o enredo e os problemas relacionados ao preconceito, e proporcionar um espaço para que os licenciandos opinassem sobre a história da série. Ao final da aula, foi pedido uma produção escrita (resenha crítica) individual sobre o episódio assistido, como uma avaliação da disciplina. Os alunos poderiam pesquisar mais sobre a série e outras notícias acerca de imigração no país para complementar suas resenhas.

A segunda atividade contou com uma leitura do texto de Vieira e Moreira (2020) para dar início à roda de conversa. Durante a aula, foi apresentado o cenário migratório do Brasil naquele ano; as diferenças entre termos como *imigrante* e *refugiado*; quais as nacionalidades realizaram mais pedidos de refúgio no Brasil; e quais direitos a população migrante tem em território nacional. Também foi discutido quais as barreiras e dificuldades de aprendizagem que o público jovem, matriculado em escolas regulares no Brasil, podem se deparar.

Enquanto professora dessa disciplina, percebi que essa roda de conversa foi importante para os alunos licenciandos em matemática, pois muitas dúvidas surgiram ao longo da aula pelo fato de pouco conheciam sobre a questão da imigração atual. Esse era o objetivo principal dessa atividade: fazê-los *reconhecer* a situação migratória, sem necessariamente saber sobre tudo, e que esse contexto pode se tornar uma realidade quando eles forem professores.

Dessa forma, outras avaliações da disciplina foram propostas: um seminário e um relatório em grupo. Os objetivos dessas avaliações buscaram: analisar a produção escrita dos alunos, por meio do relatório; proporcionar um espaço para praticar uma comunicação oral, através do seminário; e refletir sobre o ensino de matemática para imigrantes no Brasil. A aplicação dessas atividades foi pensada considerando as situações reais de uso da língua em sala de aula que os licenciandos presenciavam enquanto alunos de graduação (elaboração do relatório e do seminário); e enquanto futuros professores (planejamento de aula de matemática).

Os licenciandos foram divididos em três grupos, com temas sorteados para cada um. Tais temas foram definidos considerando o contexto migratório de 2022 e 2023, em que a maioria dos estrangeiros que chegavam ao Brasil era venezuelana. Cada grupo deveria, portanto, planejar uma aula de matemática a partir de um cenário e público hipotéticos.

As categorias sugeridas por Fiorelli (2022) como base para a organização de um curso de Português Língua de Acolhimento (PLAc) foram essenciais para delimitar os temas dos seminários. Cada uma foi vinculada às necessidades e aos interesses dos aprendizes imigrantes, e aos contextos em que estavam inseridos naquele momento de realização da pesquisa. O quadro 2 descreve o que pode ser trabalhado e estudo em cada categoria, aprimorando e refinando o planejamento de aula para a população imigrante:

Quadro 2: Temáticas curso de PLAc

Temáticas curso de PLAc				
Trabalho	Moradia	Saúde	Educação	Cidadania
direitos trabalhistas, carteira de trabalho, elaboração de currículos, entrevistas de emprego, finanças.	questões relacionadas ao aluguel de casas, programas habitacionais.	questões relacionadas ao sistema de saúde do Brasil, vocabulário de sintomas e doenças.	questões relacionadas a escolas regulares para os filhos, universidades, EJAs.	questões sobre direitos e deveres dos imigrantes no país, interação com brasileiros.

Fonte: Fiorelli (2022).

Apesar de representar um modelo de ensino de língua portuguesa, as categorias podem ser reaproveitadas no ensino de matemática. Dessa forma, foram elaborados os seguintes temas para a realização dos seminários:

- a. Uma aula de matemática para crianças venezuelanas (12-15 anos) em escola regular;
- b. Uma oficina de matemática para adultos venezuelanos em um curso de Português Língua de Acolhimento;
- c. Uma aula de matemática para adultos venezuelanos em escolas de EJA.

Com o relatório escrito, os grupos precisaram descrever como foi o processo do planejamento da aula sorteada. Nele, deveriam constar os seguintes elementos: a) capa; b) introdução ao tema imigração; c) descrição da sala de aula do tema específico (1, 2 ou 3); d) descrição da proposta de atividade; e) considerações finais; e f) referências. Além dos aspectos linguísticos e acadêmicos envolvidos nesse processo, o trabalho em grupo possibilitou discussões e análises de como realizar essa tarefa. O seminário seria uma breve apresentação oral do relatório de cada grupo.

Os licenciandos, além de descreverem os conteúdos e as atividades desenvolvidas nessas aulas hipotéticas, precisavam também considerar ações de acolhimento. Tais ações deveriam buscar a *inclusão* dos alunos imigrantes na sociedade brasileira, dentro ou fora de sala de aula, e que proporcionam ambientes e posturas que não fossem xenofóbicas por parte desta. Durante a roda de conversa, discutiu-se como essas ações podem ser feitas, considerando não somente o professor e alunos, mas também a comunidade escolar em si.

Julgamos as ações de acolhimento como fundamentais para a elaboração dos seminários, uma vez que o público migrante, ao chegar no Brasil, se depara com diversos desafios e dificuldades. A barreira linguística-cultural; o desconhecimento de seus direitos; e principalmente o preconceito da sociedade brasileira com imigrantes originários do sul-global são alguns exemplos dessas dificuldades. De acordo com Pereira e Costa (2016), o modo de “acolher” imigrantes europeus é diferente com os imigrantes haitianos, pois os primeiros são considerados como “imigrantes ideais”, e os segundos como pessoas vindas de países “menos prestigiados” pela população brasileira. Fiorelli (2023) enfatiza que

Promover práticas de conscientização sobre migração forçada para brasileiros e de socialização desse público migrante com a comunidade brasileira são duas ações que podem (...) acolhê-lo nessa nova sociedade que está inserido. (Fiorelli, 2023, p. 72).

Nesse sentido, os grupos precisaram levar em consideração três aspectos no planejamento das aulas hipotéticas. Deveriam conhecer seus alunos imigrantes hipotéticos (quem são, de onde vieram, que língua falam, como eles aprendem, e o que já sabem), alinhar os saberes matemáticos (contextualização dos saberes com as situações reais de vida), e pensar práticas de acolhimento (socialização dos imigrantes com brasileiros; letramento em outras áreas).

Outro fator importante para as discussões sobre os planejamentos das aulas hipotéticas foram as reuniões de cada grupo com a professora responsável da disciplina de LP, junto a licenciandos veteranos⁷. Essas reuniões foram realizadas com o intuito de trocar ideias e sugestões que pudessem contribuir no planejamento das aulas, com relação aos conhecimentos específicos e pedagógicos, e refletir esse processo, especialmente, com as questões migratórias.

Em aulas de língua portuguesa para imigrantes no Brasil, os conhecimentos linguísticos e culturais são essenciais para a permanência e sobrevivência desse público no país. Defendemos, em vista disso, que os conteúdos e conhecimentos relacionados à área da matemática também podem contribuir para essa sobrevivência.

Dessa forma, a confecção do relatório e a apresentação do seminário vão além dos conhecimentos linguísticos, textuais e acadêmicos. Concordamos com Gregório (2006), quando afirma que o gênero relatório pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico do indivíduo, e exigir dos aprendizes, no processo de produção de escrita,

[...] uma avaliação objetiva que envolve aspectos como sensibilidade ao contexto, valores éticos e análise constante para verificar se os julgamentos proferidos não estão sendo influenciados por concepções ideológicas, preconceitos ou auto-ilusões. (Gregório, 2006, p. 79).

Tendo apresentado como o projeto *matemática para imigrantes* foi desenvolvido ao longo da disciplina de leitura e produção de textos, discutimos na próxima seção como essa experiência pode auxiliar na formação pedagógica e profissional do licenciando em matemática.

O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO PROFESSOR FORMADOR

Retomamos à possível pergunta do leitor sobre o título deste capítulo: como o ensino de português pode contribuir na formação de professores de matemática? Acrescentamos: o que um professor de língua portuguesa tem a contribuir no ensino de matemática? Procuramos, a partir dessas questões, apresentar argumentos que possam sugerir aos leitores uma reflexão mais aprofundada sobre isso ser possível, considerando uma educação linguística que vá além do “ensinar gramática”.

As figuras 1 e 2 representam aulas que abordaram as normas gramaticais de maneira significativa ao contexto dos licenciandos (sala de aula enquanto alunos e futuros professores). Essas aulas proporcionaram discussões sobre as diferentes formas que a língua pode se manifestar, como defendem Bagno (2012) e Marcuschi (2008), e apontaram importância de saber adequar as modalidades formais e informais nos diversos processos e contextos comunicativos (Soares, 1989; Nunes; Rosa, 2020).

⁷ Alguns licenciandos de outros períodos do curso de matemática foram convidados, caso pudessem, a participar das reuniões que cada grupo fez com a professora, com o objetivo de abranger a discussão sobre ensino de matemática para imigrantes.

As leituras de artigos científicos, a elaboração de relatórios e resenhas, e a apresentação de um seminário englobam atividades e produções de gêneros acadêmicos. Por meio dessas práticas, foi possível desenvolver habilidades do contexto de licenciatura (Ghiraldello, 2006), necessárias não somente para a disciplina de LP, mas em todas as outras durante todo o período de graduação.

Por fim, a atividade reproduzida pela figura 3 buscou promover entre os licenciandos reflexões acerca da prática docente, envolvendo tanto saberes matemáticos quanto linguísticos. Além disso, a roda de conversa e a exibição da série *Segunda Chamada* envolveram discussões a respeito do contexto migratório atual, com a intenção de possibilitar debates sobre educação inclusiva (nesse caso, práticas de inclusão e acolhimento de alunos imigrantes em escolas brasileiras).

O seminário como avaliação final funcionou, a nosso ver, como uma prática de planejamento de aula desse contexto migratório. Os licenciandos puderam alinhar o conhecimento desenvolvido em outras disciplinas do curso de licenciatura com o que estudavam nas aulas de LPDT. Nesse sentido, essas atividades permitiram uma “construção de conhecimento para uma prática social” (Gregório, 2006, p. 91) e uma “formação transformadora e social” (Moura, 2015) dos licenciandos. Consideramos que esses aportes, além de terem foco nas práticas pedagógicas, promovem uma formação cidadã (Nunes; Rosa, 2020) de cada um deles.

Diante do que foi descrito, propusemos o quadro 3 que resume as contribuições que a disciplina de língua portuguesa proporcionou para a formação docente dos licenciandos em matemática. Definimos três categorias de formação: *linguística*, *acadêmica* e *pedagógica*:

Quadro 3: contribuições da LDPT para formação docente

Formação Linguística	Formação Acadêmica	Formação Pedagógica
Reflexão sobre língua e considerá-la como atividade social; Adequar sua linguagem para diversos processos de comunicação (bidialetalismo); Superar a instrumentalização do ensino de línguas.	Práticas de produção de textos (escritos ou orais) por meio de gêneros textuais acadêmicos (relatório, resenha e seminário); Desenvolvimento de habilidades necessárias durante a graduação (práticas de pesquisa).	Reconhecimento da diversidade e promoção de uma educação inclusiva; Construção de conhecimento dos licenciandos para uma prática social (prática de planejamento de aula); Formação cidadã do indivíduo.

Fonte: elaboração própria.

Dessa forma, defendemos que a disciplina de Leitura e Produção de Textos, ministrada no curso de licenciatura em matemática do Instituto Federal, seguiu os preceitos da educação linguística contemporânea. Por meio dela, o ensino de língua portuguesa superou a instrumentalização (Saldanha, 2020) e foi além de um ensino supletivo (Camargo; Brito, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento, esperamos ter respondido aos questionamentos que o leitor possa ter feito, ou ao menos fazê-lo refletir que a formação de professores não é realizada somente na área específica de sua licenciatura. Buscamos apresentar uma *maneira de agir* que professores de língua portuguesa, que atuam em cursos de áreas diferentes da linguagem, podem seguir. Esperamos que essa experiência possa servir de inspiração em outros contextos.

Professores de LP podem não ser especialistas em ensinar matemática, ciências, história ou geografia. *Mas são especialistas em ensinar*: conhecem as relações entre educação e trabalho, e conhecem a sala de aula e suas especificidades. Consoante a isso, Nunes e Rosa (2020) afirmam que esses professores de LP devem refletir constantemente sobre sua prática pedagógica para adequá-la às diversas situações que seus alunos serão inseridos. Nesse sentido, concordamos com Saldanha (2020, p. 107) quando encoraja os professores de LP a tentarem se esforçar para “ingressar no mundo de estudantes de cursos tão próximos e ao mesmo tempo tão distantes de sua própria formação, como Pedagogia, Matemática (...)”, uma vez que eles podem associar seu conhecimento didático e linguístico com o *fazer docente*, como foi demonstrado nessa disciplina de LPDT.

Enquanto linguista aplicada, reconheço ser essencial que nós (professores e pesquisadores) devemos exercer nosso “(...) trabalho no mundo, em vez de ser tragado por ele ao produzir conhecimento que não responda às questões contemporâneas” (Moita Lopes, 2006, p. 90). Enquanto professora de português para imigrantes, também é meu papel conscientizar a população brasileira sobre os diversos tipos de imigração forçada em nosso país. E enquanto professora de português para licenciandos em matemática, considere a disciplina LPDT como uma oportunidade para promover essa ação.

Assim sendo, entendo a sala de aula, mesmo diante de tantas dificuldades, como um ambiente de transformação social de todos envolvidos. Considero-a uma “(...) possibilidade para a mudança, para o desenvolvimento de práticas e para a discussão de ideias com o objetivo de transgressão” (Leandro et al, 2024, p. 23). Em outras palavras, o ensino de língua portuguesa pode ir muito além que somente o ensino linguístico, e tem competência de ser um espaço crítico e formativo para que os licenciandos em matemática (e outras áreas) reflitam sobre suas futuras práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo, Parábola Editorial, 2012.
- CAMARGO, M. J. P.; BRITTO, L. P. L. Vertentes do ensino de português em cursos superiores. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 16, n. 2, p. 345-353, 2011.
- CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, Sarah F. L. **Relatório Anual OBMigra 2022**. 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.
- FIORELLI, C. M. **Convergências e especificidades na relação entre o ensino de português língua de acolhimento e língua para fins específicos**. 2022. 200 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022.
- FIORELLI, C. M. Quando a primeira língua não é a materna: o entre-julgar das línguas em famílias imigrantes no Brasil. In: BRAUER, K. C. N.; HASMANN, R. B. S; BARTHO, V. D. O. R. (Org). **Linguagem, literatura e educação: discursos e complexidades**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2023.
- GHIRALDELO, C. M. Apresentação. In: GHIRALDELO, C. M. (Org.). **Língua portuguesa no ensino superior: experiências e reflexões**. São Carlos: Claraluz editora, 2006.
- GREGÓRIO, N. B. S. A produção do gênero discursivo relatório no ensino superior. In: GHIRALDELO, C. M. (Org.). **Língua portuguesa no ensino superior: experiências e reflexões**. São Carlos: Claraluz editora, 2006.
- LEANDRO, E. G.; DIAS, M. A.; CARDOSO, D. G.; SANTOS, E. J. S. Panorama das pesquisas brasileiras sobre decolonialidade e etnomatemática: Proposições na Educação Básica. **Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática**, v. 4, n. 2, 2024.
- LORENSET, R. B. C. A historicidade do ensino de língua portuguesa no Brasil: trilhando (entre) caminhos. **Unoesc & Ciência ACHS**, v. 5, n. 2, 2014.
- MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2015.

MARCHON, F. L. O lugar da ficção na produção textual da Etnomatemática. **Revista de Educação Matemática**, v. 18, p. 1-16, 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENEZES, G. J. B.; RIPARDO, R. B. Proficiência de leitura de gêneros textuais do discurso matemático escolar. **Revista de Educação Matemática**, v. 19, edição especial, p. 1-23, 2022.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2015.

NUNES, E. C. S.; ROSA, D. S.. Percepções sobre o ensino de português para fins específicos na educação profissional e tecnológica a partir do instrumento análise de necessidades. **Revista LínguaTec**, v. 5, n. 1, p. 18-108, 2020.

PEREIRA, T.; COSTA, D. O português como língua de inclusão de imigrantes haitianos no Rio de Janeiro. In: SÁ, R. L. (org.). **Português para falantes de outras línguas: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editora, 2016, p. 117-134.

PRADO, M.; OLIVEIRA, C. C. Em fronteiras: a proposta do *curriculum* trivium no contexto de aulas de português para haitianos. **Revista de Educação Matemática**, v. 18, edição especial, 2021.

SALDANHA, V. L. S. O que pode esta língua? Considerações sobre o ensino de português em cursos superiores do IFSP. **Revista Leia Escola**, v. 20, n. 2, 2020.

SARGENTINI, V. M. O.; GÓIS, M. L. S. O ensino de português nos cursos de Exatas e Biológicas: reflexões discursivas. In: GHIRALDELO, C. M. (Org.). **Língua portuguesa no ensino superior: experiências e reflexões**. São Carlos: Claraluz editora, 2006.

SILVA, M. C. Crise de refugiados e educação matemática. In: Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, XXV, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: UEPB, p. 1-12, 2022.

SOARES, M. **Linguagem e escola na perspectiva social**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

SODRÉ, A. A.; VIANA, M. C. V.; TORISU, E. M. Como ajudar Laura a comprar um carro: uma sequência didática para a educação financeira de alunos do ensino médio. **Revista de Educação Matemática**, v. 17, 2020.

SOUZA, M. D. L.; SOUZA FILHA, M. G. L. A leitura e a escrita como prática pedagógica em aulas de matemática: uma experiência de produção de textos. **Revista de Educação Matemática**, v. 19, p. 1-21, 2022.

VIEIRA, L. B; MOREIRA, G. E. O estudante migrante e o papel do professor de matemática como agente sociocultural e político. **Dialogia**, n. 34, p. 185-199, 2020.