

MAZZINI, Nathalia; BRITTO, Nina Maria Pinheiro de. Projeto "Pontes com a Ucrânia": a produção de materiais didáticos digitais para o ensino de Português do Brasil para deslocados forçados da guerra. *Revista Intercâmbio*, v.LVI, e70855, 2024. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

<https://doi.org/10.23925/2237-759X2024V56e70855>

PROJETO "PONTES COM A UCRÂNIA": A PRODUÇÃO DE MATERIAIS
DIDÁTICOS DIGITAIS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS DO BRASIL PARA
DESLOCADOS FORÇADOS DA GUERRA

*PROJECT "BRIDGES WITH UKRAINE": THE PRODUCTION OF DIGITAL
MATERIALS FOR TEACHING BRAZILIAN PORTUGUESE TO PERSONS
FORCIBLY DISPLACED BECAUSE OF THE WAR*

*ПРОЄКТ «МОСТИ З УКРАЇНОЮ»: РОЗРОБЛЕННЯ ЦИФРОВИХ
ДИДАКТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ВИКЛАДАННЯ БРАЗИЛЬСЬКОЇ
ПОРТУГАЛЬСЬКОЇ МОВИ ОСОБАМ, ВИМУШЕНО ПЕРЕМІЩЕНИМ ЧЕРЕЗ
ВІЙНУ*

Nathalia MAZZINI
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ)
nathaliamazzeni@gmail.com

Nina Maria Pinheiro de BRITTO
(Bridges Cultural – português para estrangeiros)
nina@bridgescultural.com.br

RESUMO: Este artigo relata a experiência dos autores na criação de materiais didáticos no âmbito do projeto "Pontes com a Ucrânia" que consiste na produção de material digital utilizado no curso voluntário de português destinado a deslocados forçados da guerra. O curso, iniciado após a invasão da Ucrânia pela Rússia em 2022, vem atuando no ensino online de PLAc a ucranianos e falantes de russo de outras origens que se encontram no Brasil. O artigo detalha o contexto, os princípios pedagógicos e os desafios enfrentados na elaboração dos materiais, além de discutir o impacto do projeto.

PALAVRAS-CHAVE: Guerra na Ucrânia; deslocados forçados; ensino de PLAc (Português como Língua de Acolhimento); materiais didáticos digitais; interculturalidade.

ABSTRACT: *This article reports on the authors' experience in creating educational materials within the scope of the "Bridges with Ukraine" project that consists in the developing digital materials used in the voluntary Portuguese course aimed at persons forcibly displaced because of the war. The course, which began after the invasion of Ukraine by Russia in 2022,*

MAZZINI, Nathalia; BRITTO, Nina Maria Pinheiro de. Projeto "Pontes com a Ucrânia": a produção de materiais didáticos digitais para o ensino de Português do Brasil para deslocados forçados da guerra. *Revista Intercâmbio*, v.LVI, e70855, 2024. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

has provided online PLAc (Portuguese as a Welcoming Language) education to Ukrainians and Russian speakers from other backgrounds in Brazil. The article details the context, pedagogical principles, and challenges faced in developing the materials, as well as discusses the project's impact.

KEYWORDS: *War in Ukraine; forcibly displaced persons; teaching of PLAc (Portuguese as a Welcoming Language); digital educational materials; interculturality.*

АНОТАЦІЯ: У статті представлено досвід авторів зі створення навчальних матеріалів у межах проекту «Мости з Україною». Цей проект спрямований на розроблення цифрових матеріалів, які використовуються у волонтерському курсі викладання бразильської португальської мови для осіб, вимушено переміщених через війну. Курс, започаткований після вторгнення Росії в Україну у 2022 році, фокусується на онлайн-навчанні португальської мови для українців або російськомовних людей іншого походження, які проживають у Бразилії. У статті детально описано контекст проекту, педагогічні принципи, труднощі, що виникають під час підготовки матеріалів, а також проаналізовано значущість цього проєкту.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: *Війна в Україні; вимушено переміщені особи; португальська мова як мова приймаючої країни; цифрові навчальні матеріали; міжкультурність.*

1. Introdução

O presente artigo se caracteriza como um relato de experiência dos autores que estiveram envolvidos no processo de planejamento e elaboração de materiais didáticos para o curso voluntário de português para deslocados forçados da guerra na Ucrânia. Nesse sentido, serão apresentados tanto o contexto de realização como os princípios que fundamentaram as ações do projeto "Pontes com a Ucrânia".

O material digital para ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) produzido dentro do escopo do projeto, como será demonstrado nas próximas seções, buscou fornecer subsídios didático-pedagógicos mais próximos possíveis às reais necessidades vividas pela população de deslocados forçados da guerra, em uma tentativa de facilitar seu processo de inserção nas comunidades de diferentes localidades do território brasileiro. Sua motivação foi apoiar o curso voluntário de português para deslocados forçados da guerra (SMIRNOVA HENRIQUES; TESKO, 2022; SMIRNOVA HENRIQUES et al., neste número), criado a partir

da chegada de ucranianos e falantes de russo de outras origens, provocada pela invasão em larga escala da Ucrânia pela Rússia, que teve início em fevereiro de 2022.

Apenas em seu primeiro ano, o curso voluntário de português para deslocados da guerra atendeu 128 estudantes adultos de nível básico a avançado, sendo 66,4% ucranianos (85 aprendizes), acolhendo também 41 russos, um bielorrusso, e uma armênia contrários à guerra (SMIRNOVA HENRIQUES et al., neste número).

Dentro do universo de 524 ucranianos que se estabeleceram no Brasil em 2022, 386 solicitaram a residência para fins de acolhida humanitária e outros 20 obtiveram o status de solicitantes de refúgio (CAVALCANTI et al., 2022 apud SMIRNOVA HENRIQUES; TESKO, neste número). Considerando o número de alunos atendidos pelo curso no mesmo ano, é possível estimar um alcance nacional do projeto em 16,2% dentre todos os ucranianos que passaram a viver em território brasileiro em 2022.

Dados do Banco Interativo do Observatório de Migrações em São Paulo (OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES EM SÃO PAULO, 2024 apud SMIRNOVA HENRIQUES; TESKO, neste número) indicam, pela primeira vez, o registro de maioria feminina neste influxo em nível nacional, com 56,7% do total de ucranianos. Esta prevalência de mulheres foi também a realidade dentre os alunos do curso (SMIRNOVA HENRIQUES et al., neste número).

Com vistas a apresentar o projeto e fundamentar nossas escolhas, o artigo está organizado na seguinte ordem: contextualização da situação dos ucranianos deslocados forçados da guerra presentes atualmente no Brasil, apontamentos sobre as particularidades do ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), aspectos teóricos que embasaram o trabalho relacionados ao ensino a distância e a abordagem intercultural, descrição das etapas e desafios do projeto de elaboração de materiais, apresentação das próximas etapas e das considerações finais.

2. Os ucranianos deslocados forçados da guerra russo-ucraniana presentes no Brasil: um breve contexto

Após o mundo assistir à invasão da Ucrânia pela superpotência russa, em 24 de fevereiro de 2022 — ato de guerra inédito no continente europeu desde o fim da 2ª Guerra Mundial, em 1945, e que inaugurou um novo capítulo às agressões iniciadas com a tomada da Crimeia pela Rússia, em 2014 (AARÃO REAS, 2022; FERRARO, 2022) —, seguiu-se uma crise de deslocamentos forçados em grande escala de sua população, que se espalhou por todo o continente europeu e além, em busca de segurança e da preservação de suas vidas.

MAZZINI, Nathalia; BRITTO, Nina Maria Pinheiro de. Projeto "Pontes com a Ucrânia": a produção de materiais didáticos digitais para o ensino de Português do Brasil para deslocados forçados da guerra. *Revista Intercâmbio*, v.LVI, e70855, 2024. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) registrou, até junho daquele ano, cerca de 7,3 milhões de pessoas cruzando as fronteiras ucranianas, com o retorno de apenas 2,3 milhões ao país (ACNUR, 2022 apud SMIRNOVA HENRIQUES; TESKO, 2022).

Dados de junho de 2024 apontavam para mais de 6,4 milhões de ucranianos vivendo distantes de sua nação, sendo mais de 5,9 milhões residindo em outros países da Europa (ACNUR, 2024 apud SMIRNOVA HENRIQUES; TESKO, neste número). Nesse sentido, permanecer na Europa, mais próximos geograficamente e culturalmente de seu país, parece ter sido a escolha da maioria dos ucranianos, muitos deles com a esperança de retorno breve às suas cidades.

O Brasil vem recebendo ucranianos ao longo das décadas e por mais de um século. A história da imigração ucraniana no país teve início ainda no final do século XIX e se intensificou em dois momentos do século XX: após a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais (BORUSZENKO, 1969, 1995, apud SMIRNOVA HENRIQUES; TESKO, 2022). Estima-se que hoje mais de 500 mil brasileiros sejam descendentes de imigrantes ucranianos, sendo cerca de 80% deles moradores do estado do Paraná. De acordo com Czaikowski (2022 apud SMIRNOVA HENRIQUES; TESKO, 2022), cerca de 3% da população de Curitiba (55 mil pessoas) e 75% da população de Prudentópolis (38 mil pessoas) são descendentes de ucranianos.

Após o início da guerra atual, dados do Banco Interativo do Observatório de Migrações em São Paulo (OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES EM SÃO PAULO, 2024 apud SMIRNOVA HENRIQUES; TESKO, neste número) indicam um salto no número de registros de ucranianos no Brasil no ano de 2022, quando saiu de uma média anual de 120 a 140 para 528 emissões do Registro Nacional Migratório (RNM). Contudo, essa média não se manteve em 2023, caindo para menos que a metade, com 246 documentos concedidos.

A legislação brasileira confere proteção jurídica a cidadãos não brasileiros na figura do refúgio, "(...) devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas (...)", ou ainda "(...) devido a grave e generalizada violação de direitos humanos (...)", como define a Lei nº 9.474, de 1997, que implementa o Estatuto do Refugiado de 1951 (BRASIL, 1997).

A partir dessa lei, foram integradas no ordenamento jurídico interno as disposições acordadas em âmbito internacional: na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, na Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951, no Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados de 1967, e, ainda, "(...) todo dispositivo pertinente de instrumento internacional de

MAZZINI, Nathalia; BRITTO, Nina Maria Pinheiro de. Projeto “Pontes com a Ucrânia”: a produção de materiais didáticos digitais para o ensino de Português do Brasil para deslocados forçados da guerra. *Revista Intercâmbio*, v.LVI, e70855, 2024. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

proteção de direitos humanos com o qual o Governo brasileiro estiver comprometido” (Art. 48).

Mais tarde, em 2012, com a intensificação do fluxo migratório dos haitianos após o terremoto, foi implementado um sistema de autorização de residência para fins de acolhida humanitária que segue a legislação nacional e não exige entrevista e necessidade de provar a condição de vítima do migrante (VIRGENS, 2019). Esse recurso foi reativado para o acolhimento humanitário dos nacionais ucranianos em março de 2022 (BRASIL, 2022 apud SMIRNOVA HENRIQUES; TESKO, 2022).

Como explicam Smirnova Henriques e Tesko (neste número):

os nacionais ucranianos poderiam receber um visto humanitário e entrar no Brasil com esse visto, ou entrar como turistas e solicitar a autorização de residência para fins de acolhida humanitária no país mais tarde, no prazo de três meses.

Dessa forma, a maioria dos ucranianos recém-chegados ao Brasil é, em realidade, portador dessa autorização de residência para fins de acolhida humanitária e não solicitante de refúgio ou refugiado.

Para ter seu *status* de refugiado reconhecido, é necessário percorrer outros trâmites, junto ao Comitê Nacional para os Refugiados, o CONARE. Esse é um órgão colegiado vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, responsável por analisar e decidir sobre os pedidos de refúgio apresentados por estrangeiros, sendo composto por representantes de diversos ministérios, além de membros da sociedade civil e do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA, 2024).

Assim, tendo em vista essas particularidades jurídicas, optamos por nos filiar à forma adotada por Smirnova Henriques e Tesko neste número para nos referirmos a todos os ucranianos que buscaram proteção do Brasil como deslocados forçados da guerra, reservando o termo “refugiado” apenas àqueles que obtiveram este status junto ao CONARE. Cabe notar que existem diferenças não somente no processo de candidatura para cada tipo de documentação, como também no acesso a programas institucionais e outros (SMIRNOVA HENRIQUES; TESKO, neste número). O projeto “Pontes com a Ucrânia” e o curso voluntário de português para deslocados forçados da guerra foi pensado para atender a todos, sem distinção de *status* jurídico ou documental no Brasil, atuando no âmbito de um curso de Português como Língua de Acolhimento, como será visto nas seções seguintes.

3. As particularidades do ensino de PLAc

Com a irrupção da guerra, uma série de medidas emergenciais foram postas em curso pela comunidade internacional. No plano doméstico de diversos países receptores de deslocados forçados da guerra, políticas de assistência foram acionadas, na tentativa de promover algum grau de integração dos que ali chegavam.

No Brasil, frente a uma realidade social de amplas desigualdades e de recursos e políticas públicas para migrantes (forçados ou não) ainda incipientes, sobressai-se o papel da sociedade civil no amparo a estas populações, com a oferta de assistência social e, em algumas localidades, de cursos de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). A busca pela integração linguística dos que aqui chegam em estado de vulnerabilidade socioeconômica e psicossocial parece ser peça-chave para a superação do “risco de exílio” representado pelas dificuldades de acessar cultural e linguisticamente a nova comunidade (REVUZ, 1998 apud SILVA; COSTA, 2020).

Moreira (2014), ao refletir sobre a integração de refugiados na comunidade de acolhida, ressalta o caráter de transitoriedade, provisoriedade e temporalidade que em geral marca esta condição, sobretudo, ressalta-se, ao se tratar de deslocados forçados da guerra. Do ponto de vista de cidadania e permanência, a autora traz que:

os refugiados se situam entre o país de origem e o país de destino. Ao transitar entre os dois universos, ocupam posição marginal, tanto em termos identitários, culturais e sociais, assentada na falta de pertencimento pleno enquanto membros da comunidade receptora e nos vínculos introjetados por códigos partilhados com a comunidade de origem (...). (MOREIRA, 2014:87).

Em vista disso, comumente os refugiados são tratados pelos governos como “um problema que deve ser gerido”, com a busca por soluções articuladas entre atores estatais e não estatais, nacionais e internacionais (MOREIRA, 2014). Entretanto, Castles (2010) contra-argumenta esta visão afirmando que “o problema não é a migração em si, mas as condições de desigualdade sob as quais muitas das migrações (...) se realizam” (CASTLES, 2010:17), levando à marginalização e à exploração de muitos migrantes. Para ele, deve-se compreender a migração como “(...) parte normal das relações sociais” (CASTLES, 2010:18).

Nessa esteira, nota-se a oferta crescente no Brasil de cursos de PLAc, como uma via para que o migrante (forçado ou não) que esteja em situação de vulnerabilidade tenha a possibilidade de caminhar para um maior senso de pertencimento junto à comunidade receptora, tanto em termos da

MAZZINI, Nathalia; BRITTO, Nina Maria Pinheiro de. Projeto “Pontes com a Ucrânia”: a produção de materiais didáticos digitais para o ensino de Português do Brasil para deslocados forçados da guerra. *Revista Intercâmbio*, v.LVI, e70855, 2024. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

construção de laços afetivos subjetivos quanto em relação ao acesso a direitos básicos.

Silva e Costa (2020) apontam para o ensino do PLAc como uma prática de acolhida solidária capaz de participar ativamente “(...) do agenciamento de questões (extra)linguísticas do sujeito migrante em nosso país” (SILVA; COSTA, 2020:127). Isso porque o PLAc se constitui em uma práxis que privilegia a participação social e que propõe um movimento de abertura à compreensão do outro (GROSSO, 2010 apud SILVA; COSTA, 2020), de modo a considerar, além da aquisição das competências comunicativas na língua-alvo, todo um rol de questões psicossociais e discriminatórias que atingem esses aprendizes no novo território. Nesse sentido, para além de um instrumento necessário na resolução de questões práticas da vida, a língua-alvo, no contexto do PLAc, carregaria em si um potencial emancipatório capaz de impulsionar a ocupação de outros *loci* de enunciação (AMADO, 2011 apud SILVA; COSTA, 2020).

Acerca das atividades e tarefas próprias ao ensino do PLAc, Grosso (2010) defende que devem ser:

baseadas na maioria das vezes em situações-problema (...) significativas para o público-aprendente, tarefas que fazem apelo às competências gerais e comunicativas desse público, às dinâmicas do trabalho de grupo, a uma negociação baseada numa relação dialógica contínua e intercultural (GROSSO, 2010:74).

Esse movimento propiciado pelo PLAc caminha para uma direção resolutiva quanto aos impasses observados pelos estudiosos da integração de refugiados na sociedade receptora. O processo de integração, ressalta Moreira (2014),

(...) é concebido por vários teóricos como altamente complexo e desafiador, sobretudo por se configurar como multidimensional. Diversas esferas merecem ser consideradas, entre as quais: a social, a cultural, a étnica, a religiosa, a econômica, a política, a psicológica, a espacial (MOREIRA, 2014:89).

Ager e Strang (2018 apud MOREIRA, 2014:89) compreendem a integração como um processo dialético entre refugiados e comunidade receptora, marcado pelas relações sociais com grupos dentro dessa comunidade. São nessas interações que é possível identificar “as barreiras estruturais (...) em função da língua, da cultura e do ambiente local” (MOREIRA, 2014:89). Nesse sentido, o ensino de português atuaria diretamente no processo de (re)territorialização do migrante, segundo o pensamento de Deleuze e Guattari (2004) apresentado por Silva e Costa (2020:127).

Assim, mediante a realidade complexa do fenômeno de deslocamentos em contexto de guerra, em que a experiência do aprendiz é perpassada pela crise humanitária e a busca pela sobrevivência, novas e particulares questões se apresentam em sala de aula. Marcam, portanto, um ensino crítico do Português como Língua de Acolhimento, as realidades vividas pelos aprendizes, de modo que o curso deve procurar ser capaz de dialogar com indivíduos que estão passando, ou já passaram, por um cenário de situações-limite, déficits estatais e fragilidades de diversas ordens (SILVA; COSTA, 2020), com práticas de ensino que caminhem para (re)significações sobre si mesmas.

Villalba Martinez e Hernández (2005 apud AMADO, 2013:8) apontam para as condições psicossociais inerentes ao refúgio como elementos que podem gerar obstáculos para o aprendiz da língua de acolhida:

as perspectivas individuais sobre a língua-alvo, a sua autoimagem, os planos para o futuro, como a necessidade urgente de aprendizagem para inserção no mercado de trabalho e integração na sociedade, podem criar dificuldades no processo de aprendizagem. A própria tensão do movimento migratório de fuga, somada, muitas vezes, ao afastamento dos laços familiares e linguístico-culturais, também pode contribuir para essa situação.

Logo, o PLAc apresenta tanto um contexto quanto uma abordagem que alcançam “questões discriminatórias, psicossociais e outros aspectos extralinguísticos” (SILVA; COSTA, 2020:132) vistos como essenciais na acolhida a seu público.

Dados do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, IPEA (2015), relatados por Silva e Costa (2020:135), indicam que o idioma está entre os principais obstáculos enfrentados pela população imigrante para acessar seus direitos e serviços, impactando diretamente no grau de integração local. No sentido de criação de vínculos de pertencimento, cabe notar o papel do PLAc na abordagem de questões (inter)culturais, na sensibilidade quanto a evitar temáticas que possam provocar estresse psicológico, na inclusão de temáticas no âmbito do acolhimento local, na atenção frente às vulnerabilidades de diversas ordens apresentadas pelos aprendizes, e na busca por ofertar informações que facilitem o entendimento da legislação para o desenvolvimento da autonomia plena no Brasil.

Dessa forma, para Silva e Costa (2020), o PLAc se diferencia das metodologias de PLE por ser uma “(...)proposta de trabalho para além dos fatores linguísticos, considerando questões socioculturais, psicossociais e discriminatórias em seu projeto de ensino” (SILVA; COSTA, 2020:136), sempre com vistas a contribuir para a emancipação social, a promoção da cidadania e a ampliação da consciência e diálogo interculturais. Ademais,

busca atender a demandas negligenciadas pelo Estado, por meio de uma abordagem idealmente baseada no respeito aos processos de reconstrução identitária dos sujeitos, em que a língua se torna um “instrumento de prática de (re)existência pelos participantes, na medida em que, por meio dela, eles desenvolvem estratégias de (re)negociação e de (re)significação de sentidos(...)” (ANUNCIAÇÃO, 2017:96).

É, portanto, a partir dessa práxis e com base nestes princípios que o PLAc atua na dialética dos processos de integração local, vistos como “(...) um fenômeno muito mais amplo e complexo (...), multidimensional e multiprocessual” (MOREIRA, 2014:96). Nesse contexto, apresentamos a seguir os pressupostos prático-teóricos que serviram de base para a elaboração dos materiais digitais do projeto “Pontes com a Ucrânia”, no âmbito do ensino de português para deslocados forçados da guerra no Brasil.

4. O material didático no contexto de educação a distância

Tendo em vista que o material didático elaborado para o curso voluntário de português para deslocados forçados da guerra foi produzido para ser utilizado durante as aulas a distância e, posteriormente, acessado pelos alunos por meio de seus computadores e *smartphones*, foi imprescindível refletir sobre questões que permeiam o uso das novas tecnologias, tanto no contexto da criação quanto no da utilização.

Os avanços tecnológicos têm mudado nossa forma de viver nas últimas décadas, basta refletir sobre como eles têm alterado a maneira de trabalhar, de se divertir, de compartilhar informações, de se comunicar, de comprar e vender, ou mesmo de aprender. O campo da educação não foge à regra, a cada nova tecnologia criada, o ensino de línguas busca incluir ferramentas nas práticas pedagógicas, de forma a melhorar o processo de ensino-aprendizagem (PAIVA, 2008 apud OLIVEIRA, 2013).

Ainda que o tema esteja mais presente nos últimos anos, o uso de recursos tecnológicos na educação não é um acontecimento recente. “Assim como na história do desenvolvimento humano, em que cada época houve o predomínio de uma tecnologia, cada método ou abordagem de ensino contou com o apoio de tecnologia própria” (OLIVEIRA, 2013:186).

Dessa forma, o papel e o livro revolucionaram as práticas educacionais, assim como o quadro de giz permitiu que o professor apresentasse informações visuais, conceitos e resumos a uma sala cheia de alunos. Para os professores de línguas que seguiam o Método da Gramática e Tradução, essa tecnologia trouxe muitos benefícios, já que era um veículo perfeito para a transmissão unilateral de informações (OLIVEIRA, 2013).

Posteriormente, os aparelhos que reproduziam sons, como fonógrafos, gramofones e as fitas magnéticas, foram uma grande inovação tecnológica no campo da educação, pois permitiram que os alunos tivessem acesso a áudios de registros linguísticos de falantes nativos e, assim, pudessem ouvi-los e imitá-los (OLIVEIRA, 2013).

Segundo os princípios da abordagem comunicativa, para aprender uma língua estrangeira é necessário dominar habilidades de compreensão e produção escrita e oral. Dessa forma, as tecnologias têm evoluído continuamente com o intuito de potencializar os estímulos e facilitar a aprendizagem.

Ao longo do tempo, diversas outras tecnologias foram sendo incluídas com o objetivo de auxiliar no processo de familiarização do aluno com a língua-alvo. Assim, passaram a ser utilizados: livro de exercícios, manual do professor e suas extensões em CD de áudio, CD-ROM, DVD, pen-drive. Posteriormente, com a popularização da internet, foi possível unir todos os formatos em um só lugar.

Sendo assim, a internet facilitou o acesso a produtos didáticos, mas também culturais, e tornou possível o contato com textos (escritos ou orais) na língua estrangeira em diferentes gêneros e, muitas vezes, em seu contexto de uso comunicativo real.

Contudo, o acesso a diferentes recursos e a utilização das novas tecnologias nas aulas não garantem uma aprendizagem eficiente na língua-alvo. É essencial que o professor conduza o processo de forma reflexiva, alinhando estratégias e metodologias coerentes ao contexto e fixando objetivos claros.

Em relação às vantagens da utilização das novas tecnologias, Pereira e Leal (2016 apud LIMA, 2020:28) defendem a ideia de que o uso de ferramentas digitais no trabalho pedagógico pode gerar “um melhor aprendizado para o aluno, fazendo com que ele obtenha mais interesse no conteúdo transmitido, proporcionando maior poder de assimilação e retenção”. Dessa maneira, essas ferramentas têm o potencial de estimular o engajamento e a atenção dos alunos, uma vez que a alternância dos recursos, entre texto escrito, áudio, vídeo e imagem, pode tornar o processo mais motivante.

O ambiente digital também pode ser favorável para o ensino de línguas estrangeiras, pois, além de contar com recursos facilitadores e estimulantes, permite que o aluno aprenda a partir de diferentes localizações geográficas. No caso do curso voluntário de português para deslocados da guerra, tornou-se o único formato viável, já que tanto os professores voluntários quanto os alunos residiam em diferentes localidades.

Além disso, a utilização de recursos digitais permitiu um compartilhamento rápido dos materiais produzidos, a possibilidade de modificações, uma produção gradual e um *feedback* constante que ajudava a guiar a produção dos próximos materiais.

Outro ponto favorável foi a possibilidade de utilizar recursos digitais gratuitos para os alunos como as videochamadas do *Zoom* nas aulas, além de ferramentas para elaborar os materiais, tais como: *Google*, *Youtube*, dicionários, sites de edição, sites de criação de jogos pedagógicos, sites que disponibilizam bancos de imagens de livre acesso etc.

Devido a algumas dessas vantagens, atualmente, é possível ver um número significativo de ofertas de aulas a distância com diferentes propostas. As aulas podem ser síncronas ou assíncronas, individuais ou coletivas, com mais foco no professor ou com mais foco no material, com maior ou menor autonomia dos alunos, com alunos imersos na cultura-alvo ou que nunca visitaram o país, com materiais unicamente digitais ou baseadas em livros didáticos físicos.

Portanto, não há uma única forma de ensinar a distância. Cada curso deve ser pensando de acordo com suas necessidades e possibilidades. Contudo, é possível notar algumas tendências, uma delas é a fragmentação do papel do professor em funções como tutor, conteudista e planejador educacional.

Um dos aspectos desafiadores foi que muitos dos deslocados nunca haviam feito aulas online e nem todos possuíam um *notebook*. Assim, as aulas foram planejadas para serem acessíveis tanto por computador quanto por celulares, que dispunham de uma tela pequena. Outro fator problemático foi a falta de acesso a uma conexão de internet de qualidade, o que fazia com que parte dos alunos assistisse às aulas de conversação com as câmeras desligadas (SMIRNOVA HENRIQUES; TESKO, 2022).

Em relação a materiais existentes no contexto de ensino de português língua de acolhimento, ressaltam-se dois livros didáticos, disponibilizados gratuitamente na internet, intitulados “Pode Entrar: Português Brasileiro para Refugiadas e Refugiados” por Feitosa et al., que foi publicado em parceria com a ACNUR/ONU e Caritas em 2015 e possui um único volume, e o manual “Portas abertas: Português para Imigrantes”, uma realização conjunta entre a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e o Centro de Línguas da Universidade de São Paulo, que conta com três níveis (básico, intermediário e avançado) e teve uma segunda edição em 2021 (CIDADE DE SÃO PAULO, 2021).

Apesar de existirem esses dois livros, nenhum deles dispõe de recursos audiovisuais ou interativos, são compostos, apenas, pelo livro-texto em formato PDF. Dessa forma, ainda que existam iniciativas de criação

MAZZINI, Nathalia; BRITTO, Nina Maria Pinheiro de. Projeto “Pontes com a Ucrânia”: a produção de materiais didáticos digitais para o ensino de Português do Brasil para deslocados forçados da guerra. *Revista Intercâmbio*, v.LVI, e70855, 2024. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

de materiais específicos para esse público, são escassos os materiais que exploram os aspectos comunicativos em diferentes formatos, como por meio dos áudios, vídeos e jogos, com o objetivo de potencializar a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, cabe ressaltar a iniciativa intitulada “Projeto Caminhão”, um trabalho colaborativo e voluntário articulado entre o Instituto de Línguas da Universidade Federal de São Carlos e a Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara que promoveu o planejamento e elaboração de materiais digitais no contexto PLAc (SENE, 2023). O projeto ofertava aulas semanais on-line, por meio da plataforma Moodle, para alunos venezuelanos que migraram para o Brasil.

Depois de serem apresentadas algumas particularidades relevantes no que se refere à elaboração de materiais didáticos em contexto digital, nona próxima sessão serão abordadas considerações que fundamentam a perspectiva intercultural, outro aspecto norteador da criação dos materiais.

5. O ensino de língua e cultura: uma perspectiva intercultural

Durante muitas décadas, a língua e cultura foram vistas de forma separada. Assim, adotava-se ora o ensino de estruturas linguísticas da língua-alvo (perspectiva estruturalista) ora o ensino das quatro habilidades (perspectiva comunicativa), propondo-se alcançar o acesso à literatura e às artes, entendidas aqui como cultura. Diante dessa visão, a cultura seria compreendida como uma quinta habilidade, e, a língua, o instrumento de comunicação e/ou reflexo do pensamento. Portanto, de acordo com essa perspectiva, a cultura da língua-alvo é tratada de forma periférica, reduzida à curiosidade ou informação adicional (DOURADO; POSHAR, 2010).

A partir de estudos de base bakhtiniana, a língua passa a ser compreendida como uma forma de interação social, e não apenas instrumento ou reflexo do pensamento. Esta forma de concebê-la está relacionada ao que Garcez (1998) chama de cultura invisível. Segundo essa teoria, o mundo se constrói nas e pelas práticas discursivas, ou seja, a cultura se expressa nas formas de ver, ser, agir e pensar no mundo, sendo cultura e língua indissociáveis.

Embora o espaço para trabalhar aspectos culturais nas aulas e nos materiais didáticos não seja algo recente, o tratamento dado a esses ainda pode ser superficial, uma vez que os materiais focam na apresentação de costumes e curiosidades de uma cultura ou ainda no artesanato, vestuário, alimentação, e trabalham pouco as questões relacionadas a situações comunicativas como “formas de apresentar uma informação, de estruturar um argumento, de contra-argumentar, de segurar ou interromper um turno

MAZZINI, Nathalia; BRITTO, Nina Maria Pinheiro de. Projeto “Pontes com a Ucrânia”: a produção de materiais didáticos digitais para o ensino de Português do Brasil para deslocados forçados da guerra. *Revista Intercâmbio*, v.LVI, e70855, 2024. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

de fala, temas compartilhados socialmente, estilos, marcadores conversacionais etc.” (DOURADO; POSHAR, 2010:43).

Os processos de globalização e internacionalização aproximam povos e culturas e tornam urgente a necessidade de uma educação intercultural que facilite uma boa convivência e compreensão mútua. Circunstâncias ocasionadas por migrações forçadas deixam essa necessidade ainda mais em evidência, já que muitas vezes não há a possibilidade do migrante se preparar para a mudança e, além disso, a falta de escolha torna o processo mais penoso.

No artigo de Smirnova Henriques e Tesko (neste número), diversos deslocados ucranianos foram questionados sobre suas experiências no Brasil. Um dos informantes, ao ser indagado sobre como se sentia no novo país, relatou a dificuldade que os migrantes enfrentam para se adaptar à cultura local. O trecho abaixo é uma transcrição de seu depoimento:

(...) Já que eu moro aqui faz um bom tempo e agora aqui é o meu abrigo, mas mesmo assim sinto que tenho problemas de emigrante, a cultura daqui a mentalidade é muito diferente da nossa, eslava, e para mim até agora é difícil entender os brasileiros. Isso não me deixa se sentir em casa, como se fosse a minha terra natal. (SMIRNOVA HENRIQUES; TESKO, neste número)

Para as autoras Santos e Alvarez (2010:18), “o sucesso de uma comunicação intercultural implica que uma mensagem produzida numa determinada cultura possa ser processada com sucesso em outra”. Dessa forma, o desenvolvimento da habilidade linguística e da sensibilidade cultural podem auxiliar na compreensão das diferenças culturais, reduzindo frustrações que podem levar o estrangeiro a ver a cultura-alvo como estranha.

Nos materiais elaborados para o curso voluntário de português para deslocados forçados da guerra, houve a preocupação de que os diálogos transmitissem aspectos da cultura local, de forma adequada ao nível de língua dos alunos, sem reforçar estereótipos, mas provocando reflexões sobre diferenças culturais que poderiam ser discutidas em sala de aula. Embora, no início, o foco tenha sido ajudá-los a conhecer seus direitos e realizar ações burocráticas, com o passar do tempo, foi possível trabalhar temas mais amplos que, ainda que pudessem não fazer parte de seu contexto imediato, poderiam servir como conhecimento cultural sobre o país.

6. Projeto “Pontes com a Ucrânia”: um relato de experiência

O projeto de produção de materiais para deslocados forçados da guerra na Ucrânia “Pontes com a Ucrânia” teve início em maio de 2022, dois meses após o início do curso voluntário de português organizado por nossos colegas (SMIRNOVA HENRIQUES et al., neste número). Nesse momento, o curso contava com a colaboração de 21 professores voluntários, sendo 14 brasileiros e 7 falantes de russo como língua materna. O curso oferecia aulas de forma remota para migrantes proficientes em russo deslocados por causa da guerra, recém-chegados e que precisavam ser incorporados à cultura brasileira. As aulas eram ministradas principalmente aos sábados, sendo “uma hora de palestra em russo, gravada e disponibilizada depois, e uma hora de conversação em pequenos grupos com monitores brasileiros”. Além disso, havia grupos de reforço liderados por professores proficientes em russo durante os dias da semana.

Os professores do curso relatavam uma grande dificuldade de encontrar materiais que dessem conta das demandas imediatas do curso e que ajudassem os alunos a entrar em contato com a língua usada no dia a dia de forma mais natural. Dessa forma, surgiu o presente projeto de criação de materiais.

Os materiais eram elaborados em formato digital e tinham a intenção inicial de suprir as faltas, relatadas pelos professores, de amostras de interação do português brasileiro. Assim, se diagnosticou primeiramente a carência de áudios e diálogos que se aproximassem às necessidades comunicativas imediatas e fossem correspondentes ao nível dos alunos. Posteriormente, observou-se também a necessidade de criação de atividades que pudessem auxiliá-los na compreensão e na assimilação de formas e regras da língua.

Dessa forma, a equipe começou a criar e gravar os diálogos semanalmente correspondentes aos temas da aula, de forma que os alunos pudessem escutar e ler para melhorar sua compreensão auditiva e ter ferramentas para a comunicação básica que eram necessárias na etapa inicial.

No artigo de Smirnova Henriques e Tesko (2022:234), onde são relatadas algumas dificuldades enfrentadas pelos deslocados ucranianos, afirma-se que era um desafio para muitos deles:

(...) conseguir orientações sobre os primeiros passos no Brasil. Como ativar um chip de celular? Por que em todo lugar pedem CPF, e o que é isso? Como e onde abrir uma conta bancária? Como funciona o sistema de saúde, como ter acesso à marcação de consultas? E se tiver dor de dente? Existe algum auxílio de instalação para os

deslocados? E a moradia? Há possibilidade de encontrar um emprego que não exija domínio de português?

Embora existissem folhetos com algumas das principais informações, inclusive em ucraniano, era comum que os recém-chegados não estivessem em condições de estudar os materiais com calma (SMIRNOVA HENRIQUES; TESKO, 2022). Assim, os primeiros diálogos foram elaborados para tratar das necessidades básicas comunicativas que podiam ser abordadas na aula em um ambiente acolhedor, onde pudessem tirar suas dúvidas e praticar a língua.

Nos primeiros materiais, encontram-se diálogos que abordam formas de cumprimentar, se despedir, fazer compras no mercado, ir ao médico, pagar contas, fazer a carteirinha do SUS, falar sobre seu contexto familiar, sobre a pandemia e saber sobre cursos e projetos sociais. O Quadro 1, a seguir, mostra o exemplo de um diálogo que trata do processo de fazer a carteirinha do SUS.

Quadro 1 - Trecho adaptado do material do projeto “Pontes com a Ucrânia” (Unidade 9, Diálogo 2)

Sara: Oi, boa tarde! Eu gostaria de ver um médico para os olhos.
Tatiana: Um oftalmologista?
Sara: Isso!
Tatiana: Você tem carteira do SUS?
Sara: Não. Como eu consigo uma carteira?
Tatiana: Você mora aqui perto?
Sara: Moro!
Tatiana: Você precisa trazer o seu RNM, CPF e um comprovante de residência.
Sara: O que é um comprovante de residência?
Tatiana: Uma conta de luz, por exemplo, com o seu nome, que comprove onde você mora.
Sara: Eu não tenho comprovante de residência.
Tatiana: Você pode pedir para a pessoa que mora com você escrever uma carta à mão assinada para comprovar.
Sara: Tudo bem então. Obrigada.

Fonte: Elaboração Autoras

Esse diálogo foi montado a partir da observação dos organizadores do curso (SMIRNOVA HENRIQUES et al., neste número) sobre a dificuldade dos recém-chegados em fazer a carteirinha do SUS, devido à necessidade do comprovante de residência, já que muitos viviam na casa de outras pessoas e não sabiam que poderiam pedir uma declaração para o seu acolhedor, por exemplo.

Além das informações sobre algumas das etapas para fazer a carteirinha do SUS, a partir do diálogo, poderiam ser trabalhados em aula aspectos interacionais como: formas de cumprimentar, pedir informações, confirmar e negar uma informação, agradecer, despedir-se. Além disso, no campo do léxico poderiam ser abordadas as especializações médicas, os documentos importantes no Brasil, além da parte intercultural que envolve relações formais e informais, a burocracia no Brasil e o funcionamento de consultas médicas no sistema público e privado.

Os diálogos, por vezes, seguiam uma linha narrativa, ou seja, havia uma continuação da história, como podemos ver no diálogo seguinte, Quadro 2, quando a mesma personagem, Sara, pede a uma amiga, ou a pessoa que a acolheu, que escreva uma carta confirmando seu endereço de residência.

Quadro 2 - Trecho retirado do material do projeto “Pontes com a Ucrânia” (Unidade 9, Diálogo 3)

Sara: Oi, Jéssica! Tudo bem?
Jéssica: Tudo e você?
Sara: Tudo certo. Ontem, fui ao médico tentar fazer uma consulta com o oftalmologista, mas não consegui porque precisava ter a carteira do SUS.
Jéssica: Sério? Você vai fazer a carteirinha?
Sara: Vou sim, mas preciso de uma declaração que comprove que moro aqui no bairro. Você poderia fazer uma para mim?
Jéssica: Claro! Como faço isso?
Sara: Você tem que escrever uma carta dizendo que eu moro neste endereço e assinar.
Jéssica: Ah, tudo bem. Vou fazer agora mesmo!

Fonte: Elaboração Autoras

No diálogo acima, poderiam ser trabalhados mais alguns aspectos interacionais como formas de expressar surpresa, de fazer um pedido, explicar um procedimento, indicar que está de acordo com algo ou palavras para manter o engajamento da conversa. Com auxílio do áudio, também seria possível chamar a atenção para entonações que indicam pergunta, animação e frustração.

Assim, havia uma preocupação em como abordar os temas para que fossem coerentes e a linguagem mais próxima à realidade linguística que eles encontrariam. Inicialmente, havia a intenção de criar uma progressão de estruturas linguístico-gramaticais, de maneira a apresentar formas já conhecidas e algumas outras mais desafiadoras gradativamente.

Contudo, um dos grandes desafios do curso foi a contínua chegada de migrantes novos (SMIRNOVA HENRIQUES; TESKO, 2022), circunstância que

demandava que as aulas não dependessem completamente de conhecimentos prévios, e, com frequência, eram retomados vocabulários e conceitos de gramática básica.

Com o passar dos meses, foram abordadas temáticas cada vez mais variadas e muitos dos temas surgiam de relatos dos alunos nas aulas do curso e eram reaproveitadas para expandir o contexto. Temas mais curiosos apareceram, como maneiras de lidar com uma infestação de cupins, a adoção de cachorros, compras de alimentos a granel, além de temas relacionados a acontecimentos da época como os jogos da Copa do Mundo, os debates eleitorais e as provas de vestibular anuais.

Assim, entre os anos de 2022 e 2023, foram produzidos em média 3 diálogos semanais durante 46 semanas, o que equivale a um pouco mais de 130 diálogos elaborados e gravados. Além dos diálogos, foram produzidos jogos interativos, utilizando principalmente plataformas como *learningapps.org* e *wordwall.net*. Os jogos variavam de objetivo e de formatos, por vezes eram mais estruturais, propondo que os alunos completassem lacunas com formas verbais adequadas, por exemplo, e outros trabalhavam o léxico a partir de associação de imagem-texto ou *quiz* em que deviam selecionar a opção correta.

A função dos jogos era servir para que os alunos praticassem o português depois das aulas de forma mais lúdica e por meio de um formato de fácil acesso do telefone celular, já que para muitos era a única forma de conectar-se à internet.

7. Próximas etapas: o compartilhamento dos materiais por meio de um site

Depois da produção de uma quantidade considerável de materiais, surgiu a ideia de compartilhá-los com outras pessoas para que pudessem ser acessíveis, tanto a professores quanto a aprendizes. Ainda que os materiais tenham sido pensados para um contexto específico, eles poderiam ser aproveitados para outros públicos da área de ensino de PLE.

Nessa nova etapa, seria necessário repensar como os diálogos poderiam ser disponibilizados. Durante as aulas, a professora mostrava os diálogos por slides, porém, a partir daquele momento, a intenção era que o professor ou aluno fizesse o *download* do arquivo pelo site, por isso, a equipe decidiu mudar para o formato PDF e padronizar os modelos. Nessa etapa, foi possível dedicar mais tempo à criação de um *layout* padronizado com base em análise das necessidades. Abaixo, na Figura 1, ilustramos como foi estruturado o material para ser colocado no site.

MAZZINI, Nathalia; BRITTO, Nina Maria Pinheiro de. Projeto “Pontes com a Ucrânia”: a produção de materiais didáticos digitais para o ensino de Português do Brasil para deslocados forçados da guerra. *Revista Intercâmbio*, v.LVI, e70855, 2024. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Figura 1 – Material “Se eu não passar no vestibular” da unidade 30, diálogo 3. O painel à direita mostra a tradução dos termos principais para o russo.



Se eu não passar no vestibular

ÁUDIO 30_D03

DIÁLOGO 03

Carol: Nise, estou muito ansiosa. A prova do vestibular já é na semana que vem.

Denise: Carol, você estudou o ano todo. Tenho certeza que você vai se sair bem.

Carol: Mas este ano, o curso que eu quero está super concorrido. E se eu não passar?

Denise: Bom, em último caso, se você não passar, você pode tentar uma universidade privada.

Carol: Não dá! Meus pais não têm grana para pagar a mensalidade.

Denise: Então, se você não passar, vai ter que estudar mais um ano e tentar de novo.

Carol: Nossa, estudar por mais um ano, não sei se aguento...

Denise: Vamos pensar positivo! Quando você passar, vamos fazer uma festa para comemorar. Afinal, você vai ser minha caloura!

Carol: Vou tentar de tudo! Vou até fazer uma promessa: Deus, se eu passar, prometo que fico uma semana sem entrar nas redes sociais.

Vocabulário

ANSIOSA
НЕРВНИЧАЮЩАЯ

VESTIBULAR
ВСТУПИТЕЛЬНЫЙ
ЭКЗАМЕН

CONCORRER
СОПЕРНИЧАТЬ

GRANA
ДЕНЬГИ (РАЗГ.)

MENSALIDADE
ПОМЕСЯЧНАЯ ОПЛАТА

AGUENTAR
ВЫНОСИТЬ

PROMETER
ОБЕЩАТЬ

Fonte: Elaboração Autoras

No site, além dos diálogos, será possível encontrar os links com os jogos separados por temas, unidades e tipo de jogo.

Além de dar visibilidade ao projeto, o site tem como objetivo ampliar seu impacto, ao possibilitar o uso do material de estudos por novos grupos

e pessoas não vinculadas originalmente ao curso voluntário de português para deslocados forçados da guerra na Ucrânia, de forma a transpor o território nacional e oferecer acesso permanente e gratuito aos interessados.

8. Considerações finais

A criação de materiais didáticos digitais para o curso voluntário de português destinado a deslocados forçados da guerra na Ucrânia evidenciou tanto a importância quanto os desafios do uso de tecnologias na educação a distância. A integração de ferramentas digitais não apenas simplificou o acesso e a distribuição dos materiais, como também permitiu uma adaptação flexível às necessidades dos alunos, muitos dos quais enfrentavam limitações tecnológicas e de conectividade. No contexto do curso, o uso de plataformas e recursos online foi crucial para a viabilidade das aulas, possibilitando interações síncronas e assíncronas entre professores e alunos dispersos geograficamente. A possibilidade de modificar e atualizar os materiais em tempo real, bem como o *feedback* contínuo, foram aspectos positivos que contribuíram para a eficácia do ensino.

A integração da língua e cultura no ensino de PLAc, sob uma perspectiva intercultural, mostrou-se fundamental para uma compreensão mais profunda e significativa das práticas comunicativas e sociais, alinhadas aos estudos de base bakhtiniana, que propõem uma visão em que a língua é entendida como uma forma de interação social e a cultura como um elemento indissociável dessa interação.

A experiência dos deslocados ucranianos no Brasil, conforme relatado por Smirnova Henriques e Tesko (em 2022 e neste número), evidencia as dificuldades de adaptação cultural e a necessidade de desenvolver habilidades linguísticas e de sensibilidade cultural que sejam capazes de facilitar a integração à nova comunidade.

No contexto do curso voluntário de português para deslocados forçados da guerra na Ucrânia, a elaboração de materiais didáticos que incorporassem aspectos culturais locais foi uma preocupação central. Esses materiais foram projetados para transmitir a cultura brasileira de forma adequada ao nível de proficiência dos alunos, evitando estereótipos e promovendo discussões sobre diferenças culturais em sala de aula. Inicialmente focados em questões práticas e burocráticas, os materiais evoluíram para incluir temas mais amplos, proporcionando um conhecimento cultural mais abrangente do país.

Desse modo, o projeto “Pontes com a Ucrânia” constituiu uma iniciativa de relevância para o grupo de deslocados forçados de guerra

MAZZINI, Nathalia; BRITTO, Nina Maria Pinheiro de. Projeto "Pontes com a Ucrânia": a produção de materiais didáticos digitais para o ensino de Português do Brasil para deslocados forçados da guerra. *Revista Intercâmbio*, v.LVI, e70855, 2024. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

ucranianos e russófonos de outras origens, bem como para os professores voluntários envolvidos no curso desde 2022. Ao longo de 46 semanas, foram produzidos mais de 130 diálogos e diversos jogos interativos, buscando promover um ambiente acolhedor e de apoio. Como ações futuras, ressaltamos a importância de estudos mais aprofundados a fim de se medir o impacto do projeto em ambos os grupos, tanto de deslocados forçados da guerra quanto de professores voluntários.

Além disso, a criação do site para o compartilhamento dos materiais do projeto contribuirá para a ampliação do acesso a recursos multimídia no ensino de PLAc para deslocados da guerra ucranianos, entre outros, colaborando para a inclusão e a integração cultural desses povos em suas novas comunidades no Brasil.

Agradecimentos

Agradecemos à Dra. Anna Smirnova Henriques pelo apoio inestimável durante a elaboração deste artigo e pela coordenação voluntária realizada junto ao projeto "Pontes com a Ucrânia". Somos gratas à professora Michelle Orlandi, que atuou no desenvolvimento dos materiais didáticos, sempre com dedicação e criatividade. Agradecemos aos diretores da Bridges Cultural - Português para estrangeiros, Francisco Marão, Renata Gomes e Nina Maria Britto, coautora deste artigo, pelo financiamento do projeto. O presente trabalho contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, referente ao suporte concedido à autora Nathalia Mazzini. Somos gratas também ao professor Pedro Malafaia, por haver realizado a primeira das pontes, entre a Bridges Cultural e a Dra. Anna Smirnova Henriques.

Referências bibliográficas

AARÃO REIS, D. A invasão da Ucrânia: evidências e controvérsias. Em: JALLAGEAS, Neide; GOMIDE, Bruno (Orgs.). *Ensaio sobre a Guerra Rússia/Ucrânia*. São Paulo: Kinoruss, 2022. p. 225-251.

AMADO, R. de S. O ensino do português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista Siple*, v. 4, n. 2, p. 6, 2013. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Amado_RS_16_2685141_OEnsinoDoPortuguesComoLinguaDeAcolhimentoParaRefugiados.pdf. Acesso em: 01 jul. 2024.

MAZZINI, Nathalia; BRITTO, Nina Maria Pinheiro de. Projeto "Pontes com a Ucrânia": a produção de materiais didáticos digitais para o ensino de Português do Brasil para deslocados forçados da guerra. *Revista Intercâmbio*, v.LVI, e70855, 2024. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

ANUNCIAÇÃO, R. F. M. *Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2017.986730>

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. *Diário Oficial da União*, 23 jul. 1997, Seção 1, p. 15841. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em: 30 jun. 2024.

CASTLES, S. Entendendo a migração global. Uma perspectiva desde a transformação social. *REMHU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, ano XVIII, n. 35, p. 11-43, 2010.

CIDADE DE SÃO PAULO. Material didático: coleção Portas Abertas – Português para Imigrantes. São Paulo: SME/COPED, 2021. (Disponível em: https://capital.sp.gov.br/web/imigrantes_e_trabalho_decente/w/programas_e_projetos/portas_abertas/259310. Acesso em: 24 maio 2024.

DOURADO, M. R.; POSHAR, H. A. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. Em: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2010. p.33-52.

FEITOSA, J.; MARRA, J.; FASSON, K. et al. *Pode Entrar: Português Brasileiro para Refugiadas e Refugiados*. São Paulo: Curso Popular Mafalda, 2015.

FERRARO, V. As contradições nos argumentos de Putin para invadir a Ucrânia: os mitos da Otan, da proteção de minorias e da desnazificação. Em: JALLAGEAS, Neide; GOMIDE, Bruno (Orgs.). *Ensaio sobre a Guerra Rússia/Ucrânia*. São Paulo: Kinoruss, 2022. p. 225-251.

GARCEZ, P. M. Invisible culture and cultural variation in language use: Why language educators should care. *Linguagem & Ensino*, v. 1, n. 1, p. 33-86, 1998.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

MAZZINI, Nathalia; BRITTO, Nina Maria Pinheiro de. Projeto "Pontes com a Ucrânia": a produção de materiais didáticos digitais para o ensino de Português do Brasil para deslocados forçados da guerra. *Revista Intercâmbio*, v.LVI, e70855, 2024. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

LIMA, K. L. de. *Análise de ferramentas com gamificação para uso em práticas mediadas por tecnologias digitais: uma investigação durante a formação inicial de professores de línguas*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020.
<http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/43292>

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. Refúgio: Institucional. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/institucional> Acesso em: 30 jun. 2024.

MOREIRA, J. B. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local. *REMHU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, Brasília, ano XXII, n. 43, p. 85-98, 2014.

OLIVEIRA, E. C. de. Navegar é preciso! – O uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de línguas estrangeiras. Em: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Orgs.). *Materiais didáticos para ensino de língua estrangeira: processo de criação e contextos de uso*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 185-214.

SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2010.

SENE, L.S. "CAMINHÃO": *percurso formativo e colaborativo de professores na criação de material didático para um curso on-line de Português Língua de Acolhimento*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2023. <http://hdl.handle.net/11449/250537>

SILVA, F. C.; COSTA, E. J. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 19, n. 1, p. 125-143, 2020.

SMIRNOVA HENRIQUES, A.; TESKO, V. Ucrânicos em fuga da guerra: adaptação no Brasil e aquisição de português. Em: JALLAGEAS, Neide; GOMIDE, Bruno (Orgs.). *Ensaio sobre a Guerra Rússia/Ucrânia*. São Paulo: Kinoruss, 2022. p. 225-251.

MAZZINI, Nathalia; BRITTO, Nina Maria Pinheiro de. Projeto “Pontes com a Ucrânia”: a produção de materiais didáticos digitais para o ensino de Português do Brasil para deslocados forçados da guerra. *Revista Intercâmbio*, v.LVI, e70855, 2024. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

SMIRNOVA HENRIQUES, A.; TESKO, V. Um panorama dos deslocados forçados ucranianos no Brasil após dois anos da invasão da Ucrânia em larga escala. *Intercâmbio*, v. 56, 2024. <https://doi.org/10.23925/2237-759X2024V56e69256>

SMIRNOVA HENRIQUES, A.; YERMALAYEVA FRANCO, V.; LOPES VILLAÇA, V.; MARTINS, R. A organização do curso de português para os deslocados forçados da Ucrânia: temas, abordagens, desafios. *Intercâmbio*, v. 56, 2024.

VIRGENS, D. A. Os Desafios da Integração para Solicitantes de Refúgio e Portadores de Visto Humanitário no Brasil. *Espaço Aberto*, vol. 9, n. 1, p. 7-22, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7879938>. Acesso em: 4 jun. 2024.

Recebido em: 08/07/2024

Aprovado em: 24/10/2024



Esta obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada