

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES - IL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM**

TAYZIANE CLAUDIO DE FREITAS

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E INTEGRAÇÃO: UMA
ANÁLISE COMPARATIVA DE LIVROS DIDÁTICOS VOLTADOS AO ENSINO
A IMIGRANTES E REFUGIADOS**

Rio Grande – RS

2023

TAYZIANE CLAUDIO DE FREITAS

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E INTEGRAÇÃO: UMA
ANÁLISE COMPARATIVA DE LIVROS DIDÁTICOS VOLTADOS AO ENSINO A
IMIGRANTES E REFUGIADOS

Dissertação de Mestrado em Letras, área de concentração em Estudos da Linguagem, apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Orientador(a): Prof^a Dr^a Leticia Cao Ponso

Rio Grande - RS

2023

Ficha Catalográfica

F866p Freitas, Tayziane Claudio de.
Português como língua de acolhimento e integração: uma análise comparativa de livros didáticos voltados ao ensino a imigrantes e refugiados / Tayziane Claudio de Freitas. – 2023.
112 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande/RS, 2023.

Orientadora: Dra. Letícia Cao Ponso.

1. Imigração 2. Refúgio 3. Português 4. Língua de Acolhimento
5. Material didático I. Ponso, Letícia Cao II. Título.

CDU 37:314.742

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO nº 19/2023

No dia vinte e oito de setembro de dois mil e vinte e três, através de videoconferência, realizou-se a defesa de dissertação de mestrado de **Tayziane Claudio de Freitas**, intitulada “**Português como língua de acolhimento e integração: uma análise comparativa de livros didáticos voltados ao ensino a imigrantes e refugiados**” A sessão foi aberta às nove horas e trinta minutos pela Profa. Dra. Leticia Cao Ponso, orientadora da dissertação e presidente da Comissão de Avaliação, que também foi composta por: Profa. Dra. Luciana Pilatti Telles (FURG) e Profa. Dra. Jael Sânera Sigales Gonçalves (UFPEl). Depois da apresentação, arguição e respostas, a Comissão decidiu que **APROVA** a mestranda neste requisito parcial e último para a obtenção do grau de Mestre em Letras, na área de concentração em Estudos da Linguagem. Após, a presidente publicou o resultado e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata.

Profa. Dra. Leticia Cao Ponso (orientadora – FURG)
Profa. Dra. Luciana Pilatti Telles (FURG)
Profa. Dra. Jael Sânera Sigales Gonçalves (UFPEl)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer à Universidade Federal do Rio Grande, que me proporcionou o espaço para a realização da minha pesquisa.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Letras e à secretária Isabel por toda dedicação ao trabalho.

Agradeço à minha orientadora, Prof^a. Dra^a Letícia Cao Ponso, por ter ficado ao meu lado nos melhores e piores momentos durante esse processo. Obrigada por toda dedicação, apoio e incentivo.

Agradeço à Prof^a. Dra^a Luciana Pilatti Telles e à Prof^a. Dra^a Jael Sânera Sigales Gonçalves por gentilmente aceitarem fazer parte da banca de avaliação desta dissertação.

Agradeço aos meus pais e irmãos, principalmente minha irmã Ana Paula, que nunca permitiu que eu me sentisse só durante essa trajetória, obrigada por estarem ao meu lado sempre me apoiando.

Agradeço às minhas avós, que sempre foram mulheres de muita força e me motivaram ir atrás dos meus sonhos.

Agradeço meu companheiro, Daniel, por estar ao meu lado durante toda minha trajetória acadêmica, incentivando, apoiando e escutando as teorias pelas quais sou apaixonada.

Agradeço às minhas queridas amigas, Raquel, Cristina, Veridiane e Lorena que não soltaram a minha mão durante esse processo, principalmente a Veri, “tá aí?” “podes falar agora?”. Obrigada por me ouvir, compartilhar momentos de felicidade e angústias durante o desenvolvimento de nossas pesquisas. Obrigada também a meu amigo Marcos Alexandre por ser um grande incentivador e ótimo ouvinte.

Agradeço à CAPES que me concedeu doze meses de bolsa de pesquisa.

Por fim, agradeço aos/as meus/minhas alunos/as e a toda comunidade de imigrantes e refugiados por me ensinarem tanto durante esse processo.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral realizar uma análise comparativa, com uma abordagem metodológica qualitativa, entre quatro materiais didáticos que foram elaborados no Brasil para o ensino de português voltado a imigrantes e refugiados, denominado Português como Língua de Acolhimento – PLAC (ANÇÃ, 2008; GROSSO, 2010; AMADO, 2013; BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2014; BARBOSA; RUANO, 2016; SÃO BERNARDO, 2016; BULLA et alii, 2017; LOPEZ; DINIZ, 2018). Essa área destina-se à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes em situação de vulnerabilidade, principalmente imigrantes de crise que não têm o português como primeira língua. A pergunta de pesquisa que orienta a análise é a seguinte: esses materiais didáticos são adequados metodologicamente e atendem às necessidades do público (imigrantes e refugiados) a que são destinados? Ao observar como os textos e as atividades se relacionam com as dimensões socioculturais da realidade desses alunos, partimos de uma perspectiva baseada nos princípios da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 1998; RAJAGOPALAN, 2003, MOITA LOPES, 2006) em um trabalho que se propõe transformador, motivado politicamente e capaz de realizar mudanças nas práticas sociais. A metodologia deste trabalho consiste em uma pesquisa documental/bibliográfica, na busca de avaliar quatro materiais didáticos voltados para o ensino do PLAC, quais sejam: *Pode entrar (2015)*, *Portas abertas (2017)*, *Passarela (2020)* e *o Vamos juntos/as (2020)*. Os resultados apontam para diferenças nos materiais didáticos, quanto a: os temas de cada unidade didática; os gêneros do discurso; o uso de textos autênticos; as concepções de linguagem; os tipos de sequências de tarefas. Deseja-se com a realização desta pesquisa contribuir com pesquisadores/as da área do PLAC que diariamente produzem materiais relacionados ao ensino/aprendizagem do português para imigrantes, assim como com o processo formativo de professores que atuam na área.

Palavras-chave: Imigração; Refúgio; Português; Língua de Acolhimento; Material didático

RÉSUMÉ

Ce travail a pour objectif général de réaliser une analyse comparative avec une approche méthodologique qualitative entre quatre matériels pédagogiques développés au Brésil pour l'enseignement du portugais destiné aux immigrants et aux réfugiés, appelés Portugais comme Langue D'Accueil – PLAC (ANÇÃ, 2008; GROSSO, 2010; AMADO, 2013; BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2014; BARBOSA; RUANO, 2016; SÃO BERNARDO, 2016; BULLA et alii, 2017; LOPEZ; DINIZ, 2018). Ce domaine est destiné à la recherche et à l'enseignement du portugais aux immigrants en situation de vulnérabilité, principalement les immigrants de crise qui n'ont pas le portugais comme langue maternelle. La question de recherche qui guide l'analyse est la suivante : ces matériels pédagogiques sont-ils méthodologiquement appropriés et répondent-ils aux besoins du public (immigrés et réfugiés) auquel ils sont destinés ? En observant comment les textes et les activités se rapportent aux dimensions socioculturelles de la réalité de ces étudiants, nous partons d'une perspective basée sur les principes de la Linguistique Appliquée Critique (PENNYCOOK, 1998 ; RAJAGOPALAN, 2003, MOITA LOPES, 2006) dans un ouvrage qui propose une et transformateur, politiquement motivé et capable d'apporter des changements dans les pratiques sociales. La méthodologie de ce travail consiste en une recherche documentaire/bibliographique avec une approche qualitative, cherchant à évaluer quatre matériels pédagogiques destinés à l'enseignement du PLAC, à savoir : PODE ENTRAR (2015), PORTAS ABERTAS (2017), PASSARELA (2020) et VAMOS JUNTOS/AS. (2020). Les résultats mettent en évidence des différences dans les supports pédagogiques, concernant : les thématiques de chaque unité d'enseignement ; genres de discours ; l'utilisation de textes authentiques ; les conceptions du langage ; les types de séquences de tâches. Le but de réaliser cette recherche est de contribuer aux chercheurs de la zone PLAC qui produisent quotidiennement du matériel lié à l'enseignement/apprentissage du portugais pour les immigrants, ainsi qu'au processus de formation des enseignants qui travaillent dans la zone.

Mots-Clés: Immigration; Refuge; Portugais; Langue D'Accueil; Matériel didactique

ABSTRACT

This work has the general objective of carrying out a comparative analysis with a qualitative methodological approach between four teaching materials that were developed in Brazil for teaching Portuguese aimed at immigrants and refugees, called Portuguese as a Welcoming Language – PLAC (ANÇÃ, 2008; GROSSO, 2010; AMADO, 2013; BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2014; BARBOSA; RUANO, 2016; SÃO BERNARDO, 2016; BULLA et alii, 2017; LOPEZ; DINIZ, 2018). This area is intended for research and teaching Portuguese to immigrants in vulnerable situations, mainly crisis immigrants who do not have Portuguese as their first language. The research question that guides the analysis is the following: are these teaching materials methodologically appropriate and do they meet the needs of the public (immigrants and refugees) for which they are intended? By observing how texts and activities relate to the sociocultural dimensions of these students' reality, we start from a perspective based on the principles of Critical Applied Linguistics (PENNYCOOK, 1998; RAJAGOPALAN, 2003, MOITA LOPES, 2006) in a work that proposes critical and transformative, politically motivated and capable of making changes in social practices. The methodology of this work consists of documentary/bibliographical research with a qualitative approach, seeking to evaluate four teaching materials aimed at teaching PLAC, namely: *Pode Entrar* (2015), *Porta Aberta* (2017), *Passarela* (2020) and the *Vamos Juntos/as* (2020). The results point to differences in teaching materials, regarding: the themes of each teaching unit; speech genres; the use of authentic texts; the conceptions of language; the types of task sequences. The aim of carrying out this research is to contribute to researchers in the PLAC area who daily produce materials related to teaching/learning Portuguese for immigrants, as well as with the training process of teachers who work in the area.

Keywords: Immigration; Refuge; Portuguese; Host Language; Courseware

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Sumário: Pode Entrar.....	44
Figura 2: Sumário 2ª página: Pode Entrar.....	45
Figura 3: Sumário: Portas Abertas.....	47
Figura 4: Dossiês: Passarela.....	49
Figura 5: Unidades 1 e 2: Passarela.....	50
Figura 6: Unidade 1: Vamos juntos.....	52
Figura 7: Unidade 2: Vamos juntos.....	53
Figura 8 - Diálogo - Pode Entrar.....	55
Figura 9- Texto informativo (Pode Entrar).....	56
Figura 10 - Formulário RNE enquanto gênero do discurso (Pode Entrar).....	59
Figura 11 - Mapa do metrô de São Paulo enquanto gênero do discurso (Portas Abertas).....	60
Figura 12 - Mapa turístico de São Paulo enquanto gênero do discurso (Portas Abertas).....	60
Figura 13 - Propaganda de supermercado enquanto gênero do discurso (Portas Abertas).....	62
Figura 14 – Biografia (Enedina) enquanto gênero discursivo (Passarela).....	63
Figura 15 – Biografia (Frankétienne) enquanto gênero do discurso (Passarela).....	64
Figura 16 - Edital enquanto gênero do discurso (Vamos juntos/as).....	65
Figura 17 – Atividade de leitura (Vamos juntos/as).....	66
Figura 18 - Texto informativo enquanto gênero discursivo (Vamos juntos/as).....	67
Figura 19 - Apresentação (Portas Abertas).....	72
Figura 20 - Apresentação (Vamos Juntos/as)).....	72
Figura 21 - Atividade 7.7 do livro Pode Entrar.....	75
Figura 22 - Tarefa 7.9 do livro Pode Entrar.....	75
Figura 23 - Tarefas 02 e 03 do livro Portas Abertas.....	76
Figura 24 - Atividades sobre o uso do pretérito perfeito.....	77
Figura 25 - Tarefa de reflexão linguística (Passarela).....	77
Figura 26 - Atividade 16 da unidade 2 do material Vamos Juntos/as.....	79
Figura 27 – Tarefa 6.6 – Concepção de linguagem como instrumento de comunicação (Pode Entrar).....	80
Figura 28-Tarefas 8 e 9 – Concepção de linguagem como instrumento de comunicação (Portas Aberta).....	81
Figura 29 - Tarefa 2. de compreensão oral (Passarela).....	82
Figura 30 -Tarefa 3. de compreensão oral (Passarela).....	82
Figura 31 - Tarefa 10 da unidade 4 do material Vamos Juntos/as.....	83
Figura 32 - Tarefa de elaboração de currículo (Pode Entrar).....	85
Figura 33 -Tarefa de elaboração de currículo (Portas Abertas).....	86
Figura 34 - Tarefa "16.1 a" guia para a elaboração do currículo (Vamos Juntos/as).....	86

Figura 35 - Tarefa "16.1 b" elaboração do currículo (Vamos Juntos/as).....	87
Figura 36 - Tarefa de produção escrita (e-mail informal) (Passarela)	88
Figura 37 - Tarefa 8.1 de leitura (Pode Entrar).....	89
Figura 38 - Tarefa 8.3 interpretação de texto (Pode Entrar).....	89
Figura 39 - Tarefa 8.2 vocabulários (Pode Entrar).....	90
Figura 40 - Tarefa 8.10 de revisão (Pode Entrar).....	91
Figura 41 - Tarefas 10.1 e 10.2 (Pode Entrar).....	92
Figura 42 - Tarefas 10.5 e 10.6 (Pode Entrar).....	92
Figura 43 - Tarefas sobre dança e as partes do corpo (Portas Abertas)	93
Figura 44 - Tarefas 1, 2 e 3 sobre descrição física (Portas Abertas).....	94
Figura 45 - Tarefas de compreensão (Passarela).....	95
Figura 46 - Tarefa sobre citação direta e indireta (Passarela)	95
Figura 47 - Tarefas de leitura e compreensão (Passarela)	97
Figura 48 – Tarefa de discussão do texto (Passarela).....	97
Figura 49 - Tarefa de produção escrita (Passarela)	98
Figura 50 - Tarefa de produção oral (Vamos Juntos/as).....	99
Figura 51 - Tarefa de leitura (Vamos Juntos/as)	100
Figura 52- Tarefas 3 e 3.1 (Vamos Juntos/as).....	101
Figura 53 - Tarefa 3.2 (Vamos Juntos/as)	101

|

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil no ano de 2022.

Gráfico 2: Status de decisão com relação as solicitações da condição de refugiado no Brasil no ano de 2022.

Gráfico 3: Gráfico 3: Faixa etária de refugiado no Brasil no ano de 2022.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PLAC – Português como Língua de Acolhimento

ONU – Organização das Nações Unidas

CONARE - Comitê Nacional para os Refugiados

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

UNHCR - United Nations High Commissioner for Refugees

ONGs – Organizações Não Governamentais

PLE – Português como Língua Estrangeira

UnB - Universidade de Brasília

USP – Universidade de São Paulo

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

LA – Linguística Aplicada

LAC – Linguística Aplicada Crítica

DELTA - Documentação de estudos em Linguística Aplicada e Teórica

RBLA - Revista Brasileira de Linguística Aplicada

SMDHC - Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

OIM - Agência da ONU para Migrações

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1.1 Ensino de língua e migração de crise no Brasil	11
1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa	19
1.3 Estrutura desta dissertação	22
2. REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1 Linguística Aplicada Crítica.....	23
2.2 Português como Língua de Acolhimento para imigrantes no Brasil	27
2.3 Material didático e ensino de PLAC: concepções de linguagem.....	34
3. METODOLOGIA	38
3.1 Especificidades metodológicas no ensino de PLAC.....	38
3.2 Critérios de análise do <i>corpus</i>	40
4. ANÁLISE DOS MATERIAIS	44
4.1 Quanto aos temas de cada unidade didática.....	44
4.2 Quanto aos gêneros do discurso	55
4.3 Quanto ao uso de textos autênticos	67
4.4 Quanto às concepções de linguagem subjacentes às tarefas	74
4.5 Quanto aos tipos de sequências de tarefas.....	88
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
6. REFERÊNCIAS	105

INTRODUÇÃO

A orientação inicial para esta dissertação de mestrado vem de minha experiência durante a graduação como bolsista do Projeto de Extensão *Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes Senegaleses e Haitianos na Cidade de Rio Grande*¹ (2018-2019), vinculado ao Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande e coordenado pela Prof. Dra. Letícia Cao Ponso. Depois de formada em Licenciatura em Letras Português-Francês, já como mestrandia (2021-2022) no Programa de Pós-Graduação em Letras do mesmo instituto, atuei como professora voluntária no acompanhamento pedagógico a outro grupo de refugiados e imigrantes, ainda senegaleses e haitianos, na turma de Português como Língua de Acolhimento do Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras da FURG (CELE-FURG). No decorrer dessas atividades, pude usar parte do material analisado nesta dissertação e percebi a necessidade de usar recursos didáticos que fossem elaborados para esse público-alvo, levando em consideração todas as suas especificidades e as características do ensino emergencial, que tem como finalidade inseri-los na sociedade circundante e, com isso, atravessar uma das diversas barreiras que encontram, que é a comunicação em língua portuguesa. Tais materiais, voltados à interação linguística em contexto de imersão e migração de crise (BAENINGER; PERES, 2017), devem pressupor uma aprendizagem intercultural sem obrigações nem imposições, em ambiente tranquilo e pacífico, com foco em gêneros textuais típicos do mundo do trabalho e do dia a dia.

1.1 Ensino de língua e migração de crise no Brasil

O ensino de língua portuguesa para imigrantes ou refugiados tem sido denominado na área da Linguística Aplicada como Português como Língua de Acolhimento, ou PLAC (ANÇÃ, 2008; GROSSO, 2010; CABETE, 2010; AMADO,

¹ Projeto desenvolvido em uma ação conjunta do Instituto de Letras e Artes-FURG com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Rio Grande (IFRS), a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Rio Grande, a Pastoral do Migrante e o Comitê Estadual de Atenção a Migrantes, Refugiados, Apátridas e Vítimas do Tráfico de Pessoas no Rio Grande do Sul (COMIRAT).

2013; LOPEZ, 2016; SÃO BERNARDO, 2016; ANUNCIAÇÃO, 2018), pois envolve uma atenção especial aos conhecimentos e formações adquiridos durante a vida do aluno antes e depois da chegada no país de acolhida, às suas demandas cotidianas na nova realidade e aos diferentes níveis de proficiência tanto na língua materna quanto na língua alvo. A criação e a elaboração de materiais específicos para atender a questões práticas do dia a dia é de grande importância nesse contexto de ensino-aprendizagem, tendo em vista a transitoriedade de sua estada, a heterogeneidade dos grupos, com origens, línguas maternas e culturas diferentes. A linguista portuguesa Marta Alexandra Cabete afirma que

o desconhecimento da língua poderá representar um obstáculo à comunicação com o Outro, ao conhecimento dos seus direitos e deveres enquanto ator social e criar uma desigualdade onde o imigrante se torna mais vulnerável. A barreira linguística leva da mesma forma ao afastamento daqueles que não o compreendem e a aproximar-se, naturalmente, de quem partilha os mesmos códigos linguísticos. (CABETE, 2010, p. 58)

Segundo o site do Alto Comissariado das Nações Unidas para o Refúgio², os **refugiados** são pessoas que escaparam de conflitos armados ou perseguições relacionadas a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política. Com frequência, sua situação é tão perigosa e intolerável, que devem cruzar fronteiras internacionais para buscar segurança nos países mais próximos, e então se tornarem um refugiado reconhecido internacionalmente, com o acesso à assistência dos Estados e outras organizações. São reconhecidos como tal precisamente porque é muito perigoso para eles voltarem aos seus países, por isso necessitam de asilo político ou não em algum outro lugar. Para essas pessoas, a negação do pedido de refúgio pode ter consequências vitais.

Já os **imigrantes** escolhem se deslocar não por causa de uma ameaça direta de perseguição ou morte, mas principalmente para melhorar sua vida em busca de trabalho ou educação, por reunião familiar ou por outras razões. À diferença dos refugiados, que não podem voltar ao seu país, os imigrantes continuam recebendo a proteção do seu governo. Atualmente é comum observarmos o uso dos termos “imigrante forçado” e “solicitante de refúgio”, visto

² www.acnur.org

que toda imigração, ou a grande maioria, decorre de crises políticas, econômicas, guerras, etc.

Segundo dados do ACNUR (2020),

O deslocamento forçado afeta mais de 1% da população do mundo (uma em cada 97 pessoas), sendo que um número cada vez menor de pessoas forçadas a fugir consegue voltar para suas casas. Até o fim de 2019, cerca de 79,5 milhões de pessoas em todo o mundo foram forçadas a deixar suas casas. O deslocamento forçado praticamente dobrou na última década. O número de crianças deslocadas (entre 30 e 34 milhões, sendo dezenas de milhares desacompanhadas) é tão grande quanto as populações da Austrália, Dinamarca e Mongólia juntas. (RELATÓRIO GLOBAL ACNUR, 2020)

A migração de crise reflete problemas econômicos, políticos, civis, religiosos, ideológicos e humanitários (BAENINGER; PERES, 2017). De acordo com Baeninger e Peres (2017, p. 122), o conceito de migração de crise em termos teórico-conceituais abarca imigrantes com a condição jurídica de refugiado, imigrantes solicitantes de refúgio, imigrantes com “refúgio humanitário”, crise humanitária e imigrantes refugiados ambientais. Para os autores, a “crise” ocorre tanto na origem do fluxo migratório – “migração de crise” – quanto na sociedade receptora, muitas vezes despreparada para enfrentar essa imigração. De acordo com o último relatório do ACNUR, 108,4 milhões de pessoas foram deslocadas à força em todo o mundo até o final de 2022 como resultado de perseguição, conflito, violência, violação de direitos.

As razões para o deslocamento são diversas. A migração pode ocorrer em situações de guerra, como por exemplo na Síria, país que apresenta a maior crise de deslocamento forçado no mundo (segundo o ACNUR, já deslocou nos últimos doze anos mais de 13 milhões de pessoas entre imigrantes e deslocados internos³); no Congo, que deslocou cerca de 5 milhões de pessoas internamente no país apenas entre 2017 e 2019⁴; na Ucrânia, que já deslocou internamente mais de 8 milhões de pessoas no conflito recente, segundo a OIM⁵.

³ Disponível em: < <https://www.acnur.org/portugues/2022/03/15/onze-anos-depois-a-siria-continua-sendo-a-maior-crise-de-deslocamento-forcado-do-mundo/> >. Acesso em: 18/02/23.

⁴ Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/republica-democratica-congo-rdc/>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2023.

⁵ OIM: Agência da ONU para Migrações.

Há casos de desastres naturais, como aconteceu com o terremoto em 2010 no Haiti, que, além de matar mais de 200 mil pessoas⁶, deixou outras sem casa, sem trabalho, sem comida e sem ter para onde ir. Isso acarreta o deslocamento forçado, pois as pessoas deixam seus países em busca de sobrevivência e do mínimo de dignidade para assegurar seus direitos humanos. Também são fatores a considerar: a violência, a fome, a perseguição religiosa ou de raça e econômica, que influenciam diretamente no movimento migratório.

É o caso da crise econômica na Venezuela, cuja principal fonte de renda era o petróleo, o qual em 2014 atravessou um processo de desvalorização que contribuiu diretamente para a crise. Segundo dados do ACNUR, existem mais de 5,4 milhões de refugiados e imigrantes da Venezuela ao redor do mundo, um total de 800 mil solicitantes de refúgio e 2,5 milhões vivendo sob outras formas de estadias legais nas Américas⁷. Segundo a UNICEF, entre os anos de 2015 e maio de 2019, o Brasil registrou mais de 178 mil venezuelanos solicitando refúgio e residência temporária⁸.

Só no Brasil, entre janeiro e setembro de 2022 foram registradas 2,8 mil pessoas que deram entrada no país portadoras do visto humanitário⁹ e 70.933 solicitações de refúgio, que segundo relatório da OBMigra¹⁰ foi o maior volume da década¹¹.

Ainda sobre o refúgio a partir dos dados apresentados pelo Conare (Comitê Nacional para os Refugiados) nas Decisões de Mérito¹² no ano de 2022

⁶ Disponível em: < <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/em-2010-terremoto-de-magnitude-similar-matou-mais-de-200-mil-pessoas-no-haiti/>>. Acesso: 14 de novembro de 2022.

⁷ Disponível em:< <https://www.acnur.org/portugues/venezuela/> >

⁸ Disponível em :<<https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil#:~:text=Com%20o%20agravamento%20da%20crise%20econ%C3%B4mica%20e%20social,mil%20solicita%C3%A7%C3%B5es%20de%20ref%C3%BAgio%20e%20de%20resid%C3%A2ncia%20tempor%C3%A1ria.>> Acesso: 14 de novembro de 2022.

⁹ Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2022/11/03/audiencia-no-congresso-reforca-importancia-de-visto-humanitario-do-brasil-para-protecao-de-pessoas-refugiadas-do-afeganistao/>. Acesso: 14 de novembro de 2022.

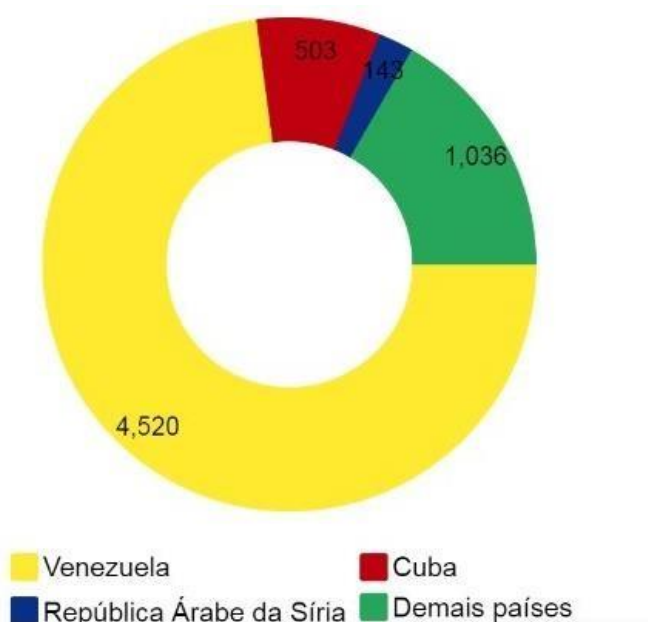
¹⁰ Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/REF%C3%9AGIO_EM_N%C3%9AMEROS/Resumo_Executivo_-_Refu%CC%81gio_em_Nu%CC%81meros_-_27-06.pdf>. Acesso: 14 de novembro de 2022.

¹¹ Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/REF%C3%9AGIO_EM_N%C3%9AMEROS/Resumo_Executivo_-_Refu%CC%81gio_em_Nu%CC%81meros_-_27-06.pdf>. Acesso: 14 de novembro de 2022.

¹² Decisões de Mérito: “estão relacionadas às solicitações de reconhecimento da condição de refugiado e de extensão dos efeitos da condição de refugiado que podem resultar em

foram 6.202 solicitações analisadas entre 121 nacionalidades, um número significativamente menor se comparado aos anos anteriores¹³, por exemplo, os anos de 2019 e 2020 somam um total de 48.871 solicitações de refúgio analisadas, desse total, 47.832 deferidas e 1.039 indeferidas. Abaixo destacam-se em um gráfico os três países que lideraram em números as solicitações atendidas no ano de 2022.¹⁴

Gráfico 1: Número de decisões de mérito da condição de refugiado no Brasil no ano de 2022



Fonte: elaborado pela autora. (Dados: Conare)

Como podemos observar no Gráfico 1, a Venezuela é o país mais representado numericamente nas decisões do Conare sobre condição de refugiado no ano de 2022, seguida por Cuba e República Árabe da Síria. Das

reconhecimento, indeferimento, perda do status de refugiado ou cessação. A análise é feita pelo Conare baseada nos critérios da Lei nº 9.474/97 e/ou da Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951”.

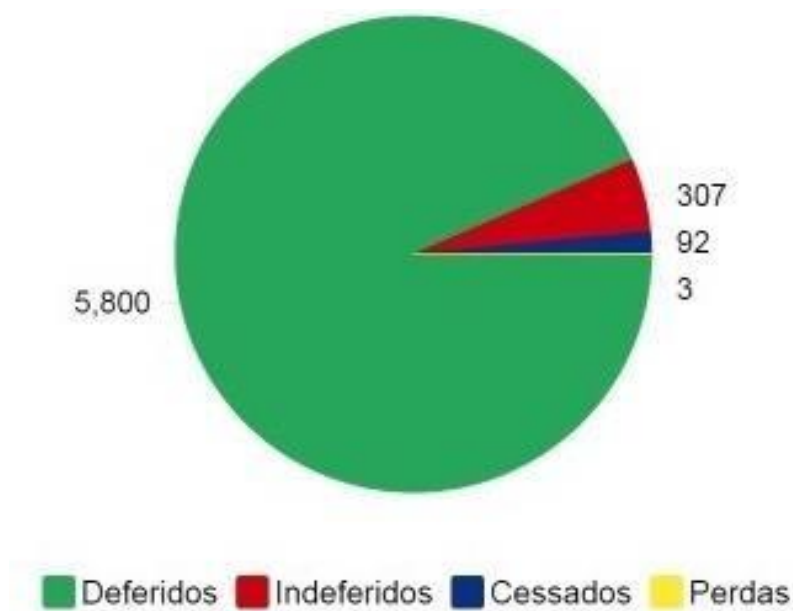
¹³ Possivelmente pela ocorrência da pandemia do coronavírus.

¹⁴ Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaZTk3OTdiZjctNGQwOC00Y2FhLTgxYTctNDNIN2ZkNjZmMwVlliwidCI6ImU1YzZM3OTgxLTY2NjQtNDZzNC04YTBlLTY1NDNkMmFmODBiZSIsImMiOjh9&pageName=ReportSection>. Acesso: 14 de novembro de 2022.

6.202 decisões, 5.800 pessoas foram reconhecidas como refugiadas, 307 pedidos indeferidos, 92 cessados e 3 perdas como mostramos no gráfico abaixo.

Com relação às decisões sem análise de mérito do ano de 2022 foram 34.643 relacionadas a 138 nacionalidades. As três primeiras são: Venezuela com um total de 16.058, Haiti com 4.451 e Cuba com 2.205 do total das 138 nacionalidades foram 30.199 solicitações extintas e 4.440 arquivadas.

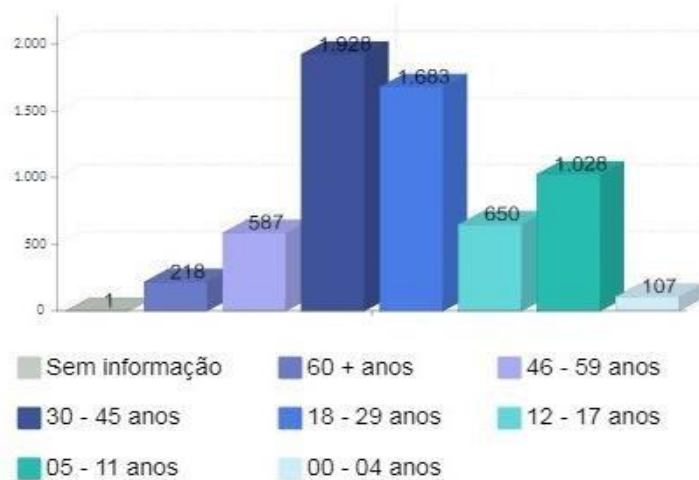
Gráfico 2: Status de decisão com relação às solicitações da condição de refugiado no Brasil no ano de 2022



Fonte: elaborado pela autora (Dados: Conare)

Ainda com relação às decisões de refúgio no ano de 2022, abaixo está um terceiro e último gráfico com as faixas etárias que foram atendidas, entre as quais 2.678 são do gênero feminino e 3.524 do gênero masculino.

Gráfico 3: Faixa etária de refugiado no Brasil no ano de 2022



Fonte: elaborado pela autora (Dados: Conare)

Como podemos observar nos números mostrados acima, a faixa etária que foi mais atendida fica entre os 30 e 45 anos, seguida pelos solicitantes entre 18 e 29 anos e as crianças de 05 a 11 anos. O tempo médio estipulado pelo Conare para esse resultado de solicitações atendidas foi de 3 a 6 anos.¹⁵

Compreendemos a necessidade de discutir sobre os processos migratórios, pois percebemos em números bastante significativos a quantidade de pessoas que se deslocam diariamente pelo mundo em busca de esperança e dos direitos básicos da vida, como a saúde e educação. Dessa forma, o aprendizado da língua não fica limitado às questões gramaticais, mas deve atuar diretamente sobre as práticas sociais e necessidades emergenciais, tais como o conhecimento das leis que implicam diretamente nas questões relacionadas a saúde, trabalho, educação, direitos e deveres. Segundo Grosso 2010,

O ensino das línguas insere-se atualmente num modelo de educação que acompanha as mudanças sociais, as questões étnicas e culturais e que tem como finalidade a reconstrução de uma sociedade mais justa, humana e intercultural. (GROSSO, 2010, p. 69)

¹⁵ Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoizTk3OTdiZjctNGQwOC00Y2FhLTgxYTctNDNIN2ZkNjZmMwVlliwidCI6ImU1YzZM3OTgxLTY2NjQtNDEzNC04YTBJLTY1NDNkMmFmODBiZSIsImMiOiJh9&pageName=ReportSection>. Acesso: 02/02/2023.

No Brasil, a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, institui a Lei de Migração e, na Seção II - dos Princípios e das Garantias, apresenta como direitos desses indivíduos:

Acolhida humanitária, inclusão social, laboral e produtiva do imigrante por meio de políticas públicas; acesso igualitário e livre do imigrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social.

A partir dessa demanda, o ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para o Refúgio) criou em 2004 a Cátedra Sérgio Vieira de Mello da ONU, em homenagem a esse diplomata e filósofo. Nascido no Rio de Janeiro em 15 de março de 1948, ele passou grande parte de sua vida servindo em missões pelo ACNUR, mas infelizmente em 2003 foi vítima de um ataque fatal à sede da ONU em Bagdá (ACNUR, 2020)¹⁶. A Cátedra tem convênio com 35 universidades brasileiras, onde se desenvolvem a pesquisa, o ensino e a extensão no tema do refúgio. Juntamente a ONGs e instituições religiosas, tem somado esforços para garantir que pessoas refugiadas e solicitantes de refúgio tenham acesso a direitos, serviços e atendimento solidário no Brasil.

Entre as atividades desenvolvidas no âmbito da CSVM voltadas à população em condição de refúgio estão: ingresso facilitado de refugiados em universidades e revalidação e diplomas, atendimento à saúde, assessoria jurídica, inserção laboral, a capacitação de professores e a criação de materiais didáticos que auxiliem alunos e docentes durante as aulas de PLAC. No eixo do ensino, foram oferecidas duzentas (200) disciplinas relacionadas ao tema do deslocamento forçado pela CSVM em suas grades curriculares, das quais 126 na graduação e 74 na pós-graduação, atingindo 3.672 estudantes¹⁷.

Nesse sentido o deslocamento desses imigrantes para o Brasil acentua discussões sobre o Direito Internacional dos Direitos Humanos e do Direito Internacional dos Refugiados. De acordo com Jael Gonçalves (2018, p. 62), “o influxo de migrantes forçados em determinado Estado faz com que emergam grupos linguísticos que convivem com a comunidade linguística já radicada

¹⁶ Disponível em: < <https://www.acnur.org/portugues/2020/04/16/conheca-sergio-vieira-de-mello-e-sua-trajetoria-no-trabalho-humanitario/> Acesso: 02.02.2023

¹⁷ Cf. o relatório anual de 2022 disponível em: < <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2022/09/CSVM-Relato%CC%81rio-Anual-2022.pdf>>. Acesso: 02.02.2023

naquele espaço territorial.” Nesta pesquisa, assim, o foco incide sobre as políticas linguísticas (DINIZ, 2021), tanto no que diz respeito aos direitos linguísticos dos refugiados (GONÇALVES, 2018 e 2019) quanto às políticas educacionais de ensino/aprendizagem de português para migrantes de crise (CURSINO Et Al, 2016; DINIZ; CRUZ, 2018; BIZON; DINIZ, 2019). Em 2022, 25 universidades ofereceram cursos de português para mais de 2.500 pessoas refugiadas e solicitantes da condição de refugiado.

1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa

No âmbito da produção de materiais didáticos elaborados para atender o ensino de Português como Língua de Acolhimento, este trabalho teve como objeto de análise quatro livros didáticos elaborados por instituições de ensino superior ou pelo poder público municipal (no caso de São Paulo) para o ensino-aprendizagem de PLAC a imigrantes e refugiados que chegam ao Brasil em busca de asilo político, oportunidades de emprego e educação. Na análise dos livros citados, procuramos responder à seguinte questão de pesquisa: “Esses materiais didáticos são adequados metodologicamente, ou seja, atendem às necessidades comunicativas de fala e de escrita relacionadas às práticas cotidianas do público a que são destinados”?

Em consonância com Bizon e Diniz (2019, p. 162), pensamos que as diferentes escolhas na elaboração de um material didático são políticas, desde o público-alvo para o qual o livro é concebido, passando pelas variedades de língua eleitas para o ensino, os espaços-tempos e as construções culturais contempladas, os sujeitos visibilizados, até os tipos de atividades propostas.

O **objetivo geral** desta pesquisa, assim, é analisar como materiais didáticos voltados para o ensino do PLAC se organizam e como são construídas suas unidades para atender alunos não falantes de português que precisam emergencialmente se comunicar e compreender a língua para poder se estabelecer no país. Como **objetivos específicos**, estabelecemos: a) produzir uma reflexão teórico-metodológica a partir do referencial bibliográfico dos estudos de PLAC no panorama da Linguística Aplicada Crítica; b) Produzir uma reflexão metodológica sobre materiais didáticos de ensino de língua adicional

nessa modalidade quanto a: os temas motivadores, os gêneros textuais, a noção de interculturalidade, questões sociais e políticas do uso da língua a partir dos quatro livros didáticos escolhidos; c) Analisar as seleções dos/as autores/as pelos textos escolhidos, tarefas, situações interacionais, culturais e gramaticais, e o contributo do material didático para a aprendizagem dos alunos em contexto de interculturalidade.

Os livros escolhidos estão listados a seguir. *Pode Entrar* (2015) é uma realização do Curso Popular Mafalda, em parceria com a Caritas Arquidiocesana de São Paulo e o UNHCR/ACNUR, com a intenção de “dar os primeiros passos linguísticos para a sua integração ao nosso país”. Foi escrito por Jacqueline Feitosa de Oliveira, Juliana de Almeida Reis Marra, Karina Fasson, Nayara Moreira Santos, Renata Cristina Pereira, Talita Amaro de Oliveira, o material foi pensado e elaborado com base nos diálogos com refugiadas e refugiados, além das observações trazidas pelas instituições que trabalham com o ensino de português. (OLIVEIRA et AL., 2015, s/p).

O livro *Portas Abertas* (2017) resulta do trabalho de três autoras, Marina Rinoldes, Paola de Souza Mandalá e Rosane de Sá Amado, fruto da Cooperação Técnica do Centro de Línguas da USP com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC). A obra faz parte do “Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes” e teve sua diagramação e impressão realizada pela Prefeitura de São Paulo. Preocupado em oferecer capacitação linguística, o livro se propõe a “sobretudo conduzir o aprendizado pelo caminho do esclarecimento dos Direitos dos Imigrantes pelo domínio do conhecimento do espaço, pela inserção digna na sociedade e no trabalho e pela troca intercultural” (RINOLDES; MANDALÁ; AMADO, 2017 s/p)

O livro didático *Passarela* (2020) foi organizado por Bruna Pupato Ruano e Carla Cursino e é uma realização da Cátedra Sérgio Vieira de Melo e da Universidade Federal do Paraná – UFPR, com o apoio da UNHCR/ACNUR Agência da ONU para Refugiados. O material foi elaborado para as disciplinas de “Português: Práticas Textuais Acadêmicas I e II”, destinadas a alunas e alunos imigrantes e refugiados matriculadas(os) em cursos de graduação na UFPR. O livro foi pensado para atender os imigrantes e refugiados que necessitam do português para interagir no contexto universitário.

E, por último, o livro *Vamos Juntos/as*¹⁸ (2020) faz parte de uma coleção de quatro livros elaborados para o ensino de Português como Língua de Acolhimento, coordenada por Ana Cecília Cossi Bizon e Leandro Rodrigues Alves Diniz, organizado por ambos e Helena Regina Esteves de Camargo. O livro didático apresenta uma proposta plurilíngue e multinível.

Esta dissertação fundamenta-se nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada Crítica, que leva em consideração as questões sociais, políticas e étnicas nas práticas linguísticas. Em geral, os estudos da Linguística Aplicada são voltados para o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira no âmbito da sala de aula, direcionada para questões culturais, discursivas, pedagógicas ou puramente linguísticas. A Linguística Aplicada Crítica, por outro lado, trata de questões de poder relacionadas ao uso da linguagem, problematizando o que é hegemônico, o que concentra privilégio, em oposição ao que é contra-hegemônico, periférico e marginalizado (PENNYCOOK, 2001). Segundo Rajagopalan (2003, p. 12), “acreditar numa linguística crítica é acreditar que podemos fazer diferença. Acreditar que o conhecimento sobre a linguagem pode e deve ser posto a serviço do bem-estar geral, da melhoria das nossas condições do dia a dia”. Moita Lopes (2003), na mesma direção, afirma que a aprendizagem de uma língua não materna fornece acesso a conhecimentos que possibilitam uma ação social. Nas aulas de PLAC, o objetivo é que o ensino da língua-alvo permita que esses alunos operem no mundo e o modifiquem, além de acrescentar mais conhecimento em seu repertório linguístico, produzindo sentidos que contribuam na sua vida.

A análise dos materiais didáticos de PLAC do ponto de vista da Linguística Aplicada, em sua vertente crítica, se justifica porque, de acordo com Pennycook (1998), precisamos repensar a aquisição da linguagem em seus contextos sociais, culturais e políticos, levando em consideração o gênero, a raça e outras relações de poder, bem como a concepção de um sujeito múltiplo e formado dentro de diferentes discursos. Assim, torna-se necessário o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa a partir dos dados que serão analisados conforme

¹⁸ Esse é o nome da coleção inteira dos livros, dos quais o que se analisou nesta dissertação é o *Trabalhando e estudando*. Ao longo do texto, referimo-nos a ele como “*Vamos Juntos/as*”, apenas.

as condições de elaboração destes materiais didáticos, com um olhar mais voltado aos aspectos sociais do público a que se destinam.

1.3 Estrutura desta dissertação

O trabalho está dividido em cinco partes. Na Introdução, apresentamos o contexto e a temática da pesquisa, bem como seus objetivos geral e específicos e a estrutura em que a presente pesquisa foi organizada. No capítulo 2, apresentamos a fundamentação teórica. A revisão da literatura envolve abordar os aspectos teórico-metodológicos escolhidos para discutir o ensino do PLAC, primeiro partindo da teoria debatida por alguns autores na área da Linguística Aplicada, em interface com a Política Linguística, para refletirmos tanto sobre o ensino de Português como Língua de Acolhimento, quanto sobre a elaboração dos materiais didáticos analisados. Além disso, fazemos a revisão de literatura sobre o surgimento do PLAC no contexto português e as definições e implicações sobre o termo “acolhimento”, que vem sendo discutido por autoras brasileiras. Por fim, apresentaremos nesse capítulo as teorias sobre as concepções de linguagem utilizadas nos critérios de análise dos materiais didáticos.

No capítulo 3, abordamos a metodologia utilizada para desenvolver essa pesquisa, assim como discutimos algumas características metodológicas mais específicas do ensino de PLAC que serão consideradas na dissertação: a escolha dos temas motivadores, dos gêneros textuais, a noção de interculturalidade, questões sociais e políticas do uso da língua. A partir disso, apresentamos os cinco critérios de análise utilizados na análise dos materiais didáticos.

No capítulo 4, apresentamos e ilustramos a análise dos materiais didáticos seguindo os cinco critérios de análise discutidos no capítulo 3. Nesse capítulo, analisamos as opções dos autores pelos textos escolhidos, o tipo de tarefas propostas, as situações interacionais de uso da língua e o contributo do material didático para a aprendizagem dos alunos em contexto de interculturalidade. E por último, apresentaremos nossas Considerações Finais, ressaltando a importância de se produzirem materiais didáticos atentos à interculturalidade no contexto da imigração, e também responsáveis com a ética e a formação cidadã tão relevantes na área da Linguística Aplicada Crítica.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Linguística Aplicada Crítica

Em uma discussão voltada a questões teórico-metodológicas e de aquisição de uma segunda língua em situação de imigração de crise, a área de Linguística Aplicada Crítica (LAC) nos possibilita uma abordagem teórica atenta a aspectos sócio-políticos dessa comunidade específica de falantes. Concordamos com Pennycook (1998, p. 8) em que a política não é exclusivamente atribuição do “estado-nação”, mas que fazemos parte dessas “relações de poder que são globais” por natureza, pelo fato de estarmos inseridos em uma sociedade em que “diariamente morrem 40 mil crianças” em países em desenvolvimento, marcada pela sua composição de culturas com diferenças de gênero, raça, etnia, classe social, idade e preferência sexual, além disso comprometida por toda a poluição e desastres naturais. Nessa direção, Spolsky (2004 *apud* SILVA, 2013, p. 311) aproxima as políticas das práticas locais, ao afirmar que a compreensão da política linguística das sociedades democráticas da atualidade passa mais pela análise das práticas e representações linguísticas e menos pela discussão da legislação oficial.

De acordo com Soares e Zaidan (2015), no Brasil, a Linguística Aplicada ainda está em vias de se tornar mais responsável politicamente, envolvendo-se com questões políticas, de poder, disparidade e diferença. Em um diagnóstico que analisa o engajamento político de artigos publicados em dois periódicos especializados em Linguística Aplicada, DELTA (Documentação de estudos em Linguística Aplicada e Teórica), da PUC-SP, e a RBLA (Revista Brasileira de Linguística Aplicada), da UFMG, entre os anos de 2001 e 2015, as autoras constataram que apenas 10% dos trabalhos refletem os conceitos de Pennycook na obra *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction* (2010), a pedra fundamental da Linguística Aplicada Crítica. Segundo elas, inicialmente, a LA dedica-se a discutir problemas relacionados à linguagem em uso, mas seus trabalhos demonstram um alheamento no que diz respeito ao envolvimento com questões políticas. Mesmo a LA levando em consideração os contextos de fala,

o linguista Alastair Pennycook (2001) acredita que ela é limitada a uma visão superlocalizada e subteorizada das relações sociais.

Esse prisma mais inclusivo e engajado da LA inicia-se da discussão de Alastair Pennycook para quem a Linguística Aplicada Crítica é mais do que apenas uma dimensão crítica adicionada à Linguística Aplicada: ela envolve um ceticismo constante, um constante questionamento dos pressupostos normativos da Linguística Aplicada (PENNYCOOK, 2001, p. 10).

O autor parte de uma abordagem que seja sensível às questões sociais, culturais e políticas para além do que os trabalhos da LA já vêm desenvolvendo. Ele afirma que sempre defenderá um trabalho crítico e transformador, comprometido com um projeto moral e político que seja capaz de realizar mudanças, cujo objetivo é incorporar um olhar mais crítico para as linguísticas. Para Pennycook (2001, p. 21), cabe ao pesquisador colocar-se perguntas tais quais: “Como podemos compreender as relações entre língua e poder?” ou “Como a ideologia opera em relação ao discurso?”

Essa visão da LAC na virada dos anos 2000 influenciou pesquisadores brasileiros na compreensão da Linguística Aplicada como uma atividade científica com resultados sociais, debruçada sobre objetos contextualizados cultural e politicamente. Essa agenda de pesquisa tem sido chamada de *crítica* (RAJAGOPALAN, 2003), *indisciplinar* (MOITA LOPES, 2006), *transdisciplinar* (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998) ou *transgressiva* (PENNYCOOK, 2006). Moita Lopes (2006), em relação à quebra de paradigma que a LA deve buscar, defende que ela abandone o caráter aplicacionista e solucionista que acompanhou a área por longos anos; renuncie à restrição de operar, apenas, em contextos de investigação de ensino e aprendizagem de línguas; e construa teorizações no entrecruzamento com outros campos do saber. Como consequência, nesta mesma linha de pensamento, expressa que a LA deve trazer “para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade” (MOITA LOPES, 2006, p. 27). Podemos compreender a partir deste ponto de vista, que vem na mesma linha de pensamento discutida por Pennycook, que os indivíduos constroem suas identidades a partir da linguagem.

Discutindo sobre essa teoria científica que se mostra atual porque questiona e discorre sobre a contemporaneidade, Moita Lopes (2006) afirma que

[...] são tempos em que os ideais da modernidade têm sido **questionados e reescritos**, principalmente aqueles referentes à definição do **sujeito social** como **homogêneo**, trazendo à tona seus **atravessamentos identitários**, construídos no discurso (Moita Lopes 2002), como também os ideais que dizem respeito a formas de produzir conhecimento sobre tal sujeito, que tradicionalmente o descorporificavam no interesse de apagar sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça, sua etnia etc. (MOITA LOPES, 2006, p. 22, grifos nossos).

Por isso é preciso que as teorias dialoguem diretamente com o mundo contemporâneo, com o dia a dia das pessoas, com a maneira como elas vivem e com seus interesses, não ignorando os atravessamentos da vida social.

Em nossa interpretação, pensar uma Linguística Aplicada Crítica significa estar atento às mudanças e às transformações do mundo, o que compreende não apenas uma crítica externa e uma práxis voltada à mudança social, mas também uma posição autorreflexiva do pesquisador, visto que estamos ao mesmo tempo atuando na área e aplicando essas teorias. Na concepção de Rajagopalan (2003, p. 18), é possível compreender uma perfeita sintonia entre a ciência e o posicionamento político-ideológico do sujeito, levando em consideração que não existe isenção e neutralidade na produção de conhecimento. Para Moita Lopes e Fabrício (2019, p. 713), “a Linguística Aplicada Crítica se baseia na noção de que o conhecimento vem de algum lugar: o/a pesquisador/a e sua subjetividade são fundamentais”. Por conseguinte, ao utilizarmos os pressupostos de uma Linguística Crítica, assumiremos esse papel crítico também.

Sobre o processo ético por trás de todos os conceitos discutidos, o debate sobre a LA e os estudos da LAC, Rajagopalan (2003) expressa que há sempre um motivo e uma inquietação própria para a criação e discussão de teorias. Nesse caso, também podemos estender para a elaboração dos materiais didáticos, que surgem a partir de tais teorias, refletindo sobre a escolha de determinados textos, organização de tarefas, e o objetivo final que é apresentado em cada unidade didática. A relevância dessa discussão se dá porque, segundo Rajagopalan,

[...] Estamos, em outras palavras, no terreno da sociologia do conhecimento, e não mais no da epistemologia do saber. Ao perguntar quais considerações éticas, ideológicas e políticas que subjazem a determinadas posturas teóricas, estamos em verdade inquirindo **as condições em que o novo “saber” se produz e se reproduz**. Estamos procurando entender, entre outras coisas, quais os recortes que o novo saber efetua, e ao fazer isso, **quais exclusões ele legitima**. A preocupação principal aqui é dar largada a uma discussão acerca dessas questões com a esperança de que ela traga subsídios para uma maior conscientização do **aspecto ético** das nossas práticas teóricas. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 23, grifos nossos)

Por esse motivo ressaltamos a importância de um trabalho pós-colonial/anticolonial (BIZON; DINIZ, 2019) levando em consideração todos os apagamentos que o processo de colonização infere sobre os sujeitos, além dos saberes hegemônicos que são produzidos e reproduzidos por anos, desconsiderando as questões de raça, gênero, classe social, cultura/língua dos povos subalternizados e marginalizados

O processo de globalização acaba interferindo diretamente nas políticas sociais de um povo e conseqüentemente nas políticas linguísticas estatais. Iniciamos nossa discussão com relação ao uso do inglês, que se tornou a “língua globalizada do conhecimento” (MOITA LOPES, 2008, p. 310). Moita Lopes descreve em um de seus artigos alguns exemplos de como os processos de globalização relacionados ao uso do inglês podem impactar na vida das pessoas. O autor exemplifica isso através de um evento internacional na Espanha de que ele participou, no qual só se admitia o uso da língua inglesa em todas as seções de apresentações. Essa exigência do uso da língua inglesa colocou em “desvantagem” os participantes, entre eles brasileiros, que não “dominavam” a língua. (MOITA LOPES, 2008, p. 310).

Esse exemplo coloca em evidência um dos impactos da globalização. Inclusive acredita-se que há uma certa homogeneização cultural acontecendo durante esse processo, que coloca a cultura norte-americana como o “centro dominante” (KUMARAVADIVELU, 2006). Além disso, percebe-se a língua inglesa como uma prioridade de comunicação internacional que acaba afetando de modo direto as línguas do mundo (RAJAGOPALAN 2003). Quando nos propomos a debater sobre as produções com base em uma Linguística Aplicada Crítica, procuramos sempre colocar em evidência e principalmente reconhecer

a cultura/língua, etnia, gênero, classe social etc. do outro, em vez de fazer o inverso, que é silenciar e apagar a singularidade desse sujeito. Acreditamos que as políticas linguísticas nesse caso servem como um instrumento importantíssimo para assegurar as relações contra-hegemônicas entre as línguas minoritárias e a sociedade.

Diante disso utilizamos a Linguística Aplicada Crítica nessa pesquisa para dar espaço e destaque ao público-alvo dos materiais didáticos em análise, pois acreditamos que todos os atravessamentos enfrentados pelo processo de migração de crise¹⁹ precisam e devem ser levados em consideração no momento da preparação desses materiais.

2.2 Português como Língua de Acolhimento para imigrantes no Brasil

O Português como Língua de Acolhimento é uma área mais específica no âmbito do ensino de Português como Língua Estrangeira (ANÇÃ, 2008; GROSSO, 2010; AMADO, 2013; BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2014; BARBOSA; RUANO, 2016; SÃO BERNARDO, 2016; BULLA et alii, 2017; LOPEZ; DINIZ, 2018), a qual lida diretamente com alunos em situação de vulnerabilidade pela migração e o refúgio, situação na qual não dominar a língua-alvo dificulta a realização de tarefas simples do cotidiano, a inserção laboral, a busca por direitos, em suma, a integração no novo meio.

A língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda. Para o público-adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, as novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo. (GROSSO, 2010, p. 68).

A orientação teórico-metodológica de ensino de Português como Língua Estrangeira para o público de imigrantes e refugiados foi desenvolvida em Portugal a partir de 2001, por duas linguistas, Maria Helena Ançã e Maria José Grosso, que desenvolveram no âmbito da Linguística Aplicada cursos de Português como Língua de Acolhimento dirigidos a imigrantes adultos, em um

¹⁹ “Compreender os movimentos migratórios partindo da concepção de “migração de crise” implica aprofundar a complexidade dos processos sociais, econômicos, políticos, ambientais vivenciados pelas populações afetadas por crises”.(MOREIRA; BORBA, p. 3, 2021)

programa conhecido como *Portugal Acolhe*, atualmente *Português para Todos*. Essa política do Estado Português fez parte do *Programa de Acolhimento e Inserção Sócio-profissional de Imigrantes*, desenvolvido pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade, e deveria proporcionar aos imigrantes “o acesso a um conjunto de conhecimentos indispensáveis a uma inserção de pleno direito na sociedade portuguesa, promovendo a capacidade de expressão e compreensão da língua portuguesa e o conhecimento dos direitos básicos de cidadania.” (CABETE, 2010, p. 56). De acordo com Marta Cabete (2010), a partir de 2009, com as alterações no enquadramento legal da imigração em Portugal e com a publicação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, o programa *Portugal Acolhe* foi substituído pelo Programa *Português para Todos* – PPT, iniciativa conjunta entre a Presidência do Conselho de Ministros, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e o Ministério da Educação.

No Brasil, essa designação aparece pela primeira vez em 2013, no artigo da professora Rosane de Sá Amado (Universidade de São Paulo) intitulado “O ensino de Português como Língua de Acolhimento para refugiados” (LOPEZ, 2022, p. 25) Segundo Rosane Amado (2013), as condições psicossociais da migração de crise podem gerar barreiras para o aprendiz da língua oficial do país de acolhida.

Segundo Ana Lopez (2022, p. 5) observa-se,

[...] um gesto de autoria do Brasil em relação ao PLAc ao cunhar a própria sigla, desenvolver diferentes designações a partir dela, além de promover gestos de interpretação específicos que constroem a realidade do Brasil como lugar legítimo para a construção do saber sobre o tema. (LOPEZ, 2022, p. 5)

A autora problematiza os sentidos do termo “acolhimento”:

[...] a maneira como a área conhecida como PLAc é apresentada em parte da sua literatura “específica” é frequentemente pautada em uma noção de assistencialismo – geralmente relacionada aos sentidos que a palavra “acolher” mobiliza. Consequentemente, esse discurso produz a imagem do PLAc como um lugar de prática da caridade, ao mesmo tempo em que posiciona o imigrante como desamparado, uma pessoa que só teria o que receber para suprir o que (supostamente) lhe falta (DINIZ; NEVES, 2018; LOPEZ, 2016), desconsiderando-se, dessa forma, qualquer contribuição que ele possa oferecer para o país de destino, em termos intelectuais, culturais, econômicos,

profissionais, dentre outros. No limite, esse discurso ainda pode acabar por retirar do Estado a responsabilidade de promover políticas de acolhimento aos imigrantes que envolvam a discussão dos seus direitos linguísticos e autoriza “o lugar do voluntariado nesse contexto” (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 715).

São Bernardo (2016) falará sobre a língua ser utilizada como “instrumento de luta e transgressão”. Ambos os termos trazem consigo uma ideia de resistência e de rompimento; nesse caso podemos considerar ultrapassar inclusive a noção de “língua de acolhimento” tão discutida a partir das políticas linguísticas desenvolvidas em Portugal, que para Lopez (2022) utiliza o termo “acolhimento” direcionando o processo de “integração”. São Bernardo (2016) expressa que o PLAC,

[...] ao nosso entender, transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66)

Para Lopez (2022) essa perspectiva é nova se analisada lado a lado com a teoria discutida até o momento pelas autoras portuguesas,

A referência ao prisma emocional que envolve o PLAC, nessa concepção, está ligada à ideia de que o imigrante, pela sua condição de vulnerabilidade, terá conflitos no contato com a sociedade do país de destino e, conseqüentemente, com sua língua oficial/nacional. Em decorrência dessa relação, propõe-se que o professor seja um mediador da relação entre imigrante-língua e que, assim, possa dar os meios para que este a utilize para a transformação de sua realidade. (LOPEZ, 2022, p. 193-194).

Ainda discutindo o Português como Língua de Acolhimento do ponto de vista de pesquisadoras brasileiras, Barbosa e São Bernardo (2014) afirmam que,

(...) ao falarmos em língua de acolhimento referimo-nos ao prisma emocional e subjetivo da aprendizagem dessa nova língua, sem perder de vista a relação conflituosa que se apresenta no contato inicial do imigrante com a sociedade acolhedora. (BARBOSA; SÃO BERNARDO 2014)

Essa relação se dá em consequência da fragilidade/vulnerabilidade (com relação ao não conhecimento da língua alvo) do imigrante de crise ao chegar no país de acolhida sem o conhecimento dos seus direitos ou deveres, e muitas vezes sem ter a pretensão de permanecer no país. As autoras afirmam que

Acolher pressupõe dinâmicas que representem a inserção da pessoa acolhida em todos os aspectos das relações sociais, incluindo os materiais (assistência imediata, acesso à educação, à tradução de documentos, por exemplo) (BARBOSA; SÃO BERNARDO apud BARBOSA; RUANO, 2016, p. 325)

Ao mesmo tempo precisamos considerar dentro desse ensino os discursos que são produzidos com relação ao aprendizado da língua adicional em grupos de imigrantes de crise. Ao desconsiderar essas identidades culturais múltiplas, hibridizadas e fluidas, validam-se políticas e práticas de ensino de língua assimilacionistas, normatizadoras a partir dos padrões dominantes e homogeneizantes que regulam os espaços de enunciação, tornando “minoritizadas” essas identidades linguísticas. (ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 47). Por isso, precisamos estar atentos para um “ensino-aprendizagem de língua adicional que considere as implicações identitárias, políticas e sociais do contexto de migração e de refúgio para a inserção mais igualitária dos recém-chegados na sociedade brasileira” (ANUNCIAÇÃO 2018, p. 51).

A necessidade de definir o que seria o “português de acolhimento” no Brasil também está ligada diretamente às políticas linguísticas aqui estabelecidas, partindo do pressuposto de que, quando o termo surge em Portugal, engloba uma série de fatores políticos e linguísticos do contexto português²⁰, que não necessariamente são os mesmos daqui, apesar de utilizarmos o termo criado por autoras portuguesas. Para Lopez (2018), o Brasil não possui políticas de acolhimento bem estruturadas como países como França, Portugal e a Alemanha. Apesar de termos uma Lei de Migração (nº 13.445/2017) e uma Lei de Refúgio (nº 9.474/1997), a maioria dos esforços para o acolhimento dos recém-chegados parte da Cátedra Sérgio Vieira de Mello nas

²⁰ Discutido na pesquisa de Ana Paula de Araújo Lopez, 2022 “Processos e percursos da institucionalização da área de português como língua de acolhimento em Portugal e no Brasil”.

universidades, de organizações não governamentais, da pastoral do imigrante da igreja católica, entre outros movimentos de acolhida.

Ainda assim, precisamos refletir sobre os direitos linguísticos dos imigrantes, que incluem o direito de usar sua língua materna, o direito de aprender a língua do país de acolhimento e o direito de acesso a serviços públicos em sua língua materna, quando possível (GONÇALVES, 2019). Entretanto, acabamos esbarrando nas políticas linguísticas que precisam ser promovidas a fim de reconhecer a diversidade linguística, possibilitando e garantindo que o imigrante tenha acesso aos seus direitos não exclusivamente apenas por meio da língua portuguesa.

Como exemplo, podemos observar a portaria nº 623, de 13 de novembro de 2020 sobre os procedimentos de naturalização no Brasil, na qual, dentre os documentos solicitados para o pedido de naturalização, encontra-se a proficiência em língua portuguesa para estrangeiros obtida por meio do exame Celpe-Bras, para comprovar a “capacidade em se comunicar” em língua portuguesa. Mais adiante, lê-se no artigo 7º: “A Polícia Federal, ao processar o pedido de naturalização, deverá: V - emitir relatório opinativo recomendando a procedência ou não do pedido”²¹. Então surge a questão: caso a Polícia Federal emita em seu relatório que o entrevistado não tem “capacidade em se comunicar em língua portuguesa” a prova de proficiência do Celpe-Bras seria invalidada e o pedido indeferido? Qual o critério que a Polícia Federal utiliza para não recomendar a procedência do pedido? Existe um profissional qualificado para esse tipo de avaliação?

Observamos um caso em que um direito garantido por Lei que é o pedido de naturalização através da comprovação de proficiência em língua portuguesa, esbarra mais adiante em um segundo artigo que inviabiliza o primeiro através de uma avaliação que não deixa claro como é realizada, apesar de o solicitante poder entrar com recurso caso tenha seu pedido recusado. Levando em consideração que a entrevista realizada é gravada, só envolveria mais um processo de burocratização, que dificulta o acesso dessa população para realizar a naturalização.

²¹ Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-623-de-13-de-novembro-de-2020-288547519>>

Com relação ao ensino de língua portuguesa em contexto migratório, foi necessário que se desenvolvesse uma metodologia específica para esse público-alvo, tendo em vista todas as necessidades dos alunos - as perspectivas individuais sobre a língua-alvo, a sua autoimagem, os planos para o futuro, a necessidade urgente de aprendizagem para inserção no mercado. (CURSINO *et alii*, 2016; BARBOSA; RUANO 2016).

Um dos objetivos dessa metodologia é agregar conhecimento para estudantes de idades, países e graus de escolaridade variados; portanto, há necessidade de um número maior de professores/monitores em sala de aula para atender todas as especificidades da turma, devido à sua heterogeneidade em termos de proficiência. Além disso, como destacado por Barbosa e Ruano (2016), muitos imigrantes chegam em um país sem a intenção de permanecer nele: são pessoas em trânsito, o que exige uma metodologia denominada “portagiratória” (CURSINO *et alii*, 2016). Esse método consiste em iniciar e finalizar determinado conteúdo em uma mesma aula, sem que haja a necessidade de prosseguir na aula seguinte ou de que os alunos levem para suas casas as tarefas, justamente pelo fato de que o processo migratório ocorre constantemente, e a cada semana a configuração da turma poderá ser diferente.

Sobre as metodologias de PLAC na construção de materiais didáticos, Martins Rocha e Santos (2017, p. 109) defendem o processo de leitura para além da pronúncia, com o intuito de os alunos tornarem-se leitores críticos, assim como perceberem a importância das construções linguísticas no texto, ou seja, as estruturas utilizadas dentro da língua portuguesa. A partir dos estudos bakhtinianos sobre gênero do discurso, as autoras afirmam, sobre as escolhas dos textos, que “quanto maior a diversidade de gêneros no material didático, mais oportunidades são dadas aos alunos para que vejam o funcionamento da língua em diversos usos reais de comunicação, expandindo seu universo enquanto leitores” (p.109).

Pensando na elaboração de materiais para o ensino de português para imigrantes, Bizon e Cruz (2018) realizaram entrevistas com professores voluntários de língua portuguesa como língua de acolhimento de uma ONG em Belo Horizonte e buscaram estabelecer quais abordagens de ensino de língua são consideradas no processo de ensino-aprendizagem do PLAC. Na opinião

dos participantes da pesquisa, as abordagens mais adequadas seriam o letramento crítico, a abordagem comunicativa e intercultural, com o objetivo de desenvolver a consciência crítica, a competência comunicativa e a capacidade de entender e gerenciar diferentes visões de mundo (BIZON; CRUZ, 2018, p. 10). Todos os professores entrevistados nessa pesquisa produzem seu próprio material didático, muitas vezes adaptando o que já existe no mercado editorial. As autoras concluem que não existe material perfeito, e que os professores devem adaptá-los às necessidades de aprendizagem de cada turma. As autoras também observaram que é necessário continuar investigando o ensino de Português como Língua de Acolhimento, tendo em vista algumas questões que ainda precisam ser discutidas e refletidas dentro da área, por exemplo:

O ensino de um idioma como língua de acolhimento se inscreve aos primeiros meses de permanência em um país? Ou seja, após dois anos de estada no Brasil, por exemplo, o imigrante deve ainda realizar cursos de português como língua de acolhimento? Uma vez vivendo no Brasil, na condição de refugiado, até que nível de proficiência o ensino será conduzido como língua de acolhimento? Um curso de nível intermediário para imigrantes, que estejam se preparando para o ingresso em uma universidade pública brasileira, deve pautar-se no ensino de português como língua de acolhimento? Só é possível pensar em língua de acolhimento para os imigrantes recém-chegados ao país, nos primeiros níveis de proficiência? (BIZON; CRUZ, 2018, p. 11)

Além disso, as autoras concordam com uma abordagem de ensino mais comunicativa, levando em consideração a situação emergencial de aprendizado em que eles se encontram.

Oliveira (2020) também apresenta a análise de um livro didático produzido e utilizado no Brasil para o ensino de Português como Língua de Acolhimento para refugiadas e refugiados, detendo-se de uma pesquisa qualitativa interpretativista que visa realizar apontamentos e colaborar com a construção dos materiais didáticos. Ela ressalta que “tratando da linguagem, quando se adota na elaboração das tarefas a visão de linguagem como interação, como realização de ações com propósitos previamente definidos em contextos específicos, a tarefa precisa explicitar as condições postas para que tais ações sejam efetivadas.” Para tanto, no enunciado da tarefa, devem ser fornecidos os elementos necessários para a (re)construção dos gêneros que a compõem, tais

como, a situação comunicativa, os interlocutores e os papéis que devem assumir, os propósitos da interação.

Assim, em termos das metodologias para o ensino de PLAC no contexto brasileiro, torna-se importante uma reflexão sobre as concepções de linguagem e sobre a maneira como elas aparecem nos materiais didáticos elaborados para esse fim.

2.3 Material didático e ensino de PLAC: concepções de linguagem

Diniz e Cruz esclarecem que “todo material didático é elaborado de acordo com as concepções de linguagem, língua, ensino e aprendizagem adotadas por seus autores e/ou editores” (DINIZ; CRUZ, 2018, p. 5). O material didático de ensino de línguas é um instrumento de política linguística, inclusive pelas ausências, apagamentos e exclusões que inevitavelmente produz (BIZON; DINIZ, 2019).

Dado seu possível maior alcance, os livros didáticos produzidos por grandes editoras, entidades governamentais e não-governamentais, redes de ensino, bem como aqueles impulsionados por políticas como o Programa Nacional do Livro Didático, tendem a ter mais força como instrumentos de política linguística do que outros materiais didáticos. (BIZON; DINIZ, 2019, p. 161)

Sendo assim, torna-se pertinente, na análise dos quatro materiais didáticos, verificar as concepções de linguagem que são privilegiadas em cada um deles, podendo desta forma servir como orientação para o seu uso, sem desconsiderar o contexto em que cada um deles foi elaborado.

Sobre as concepções de linguagem, compreender como se estrutura o processo de aprendizagem de PLAC está diretamente relacionado ao acolhimento ou não acolhimento do imigrante. Assim, a forma como trabalhamos e organizamos nossa metodologia de trabalho enquanto professores mediadores se relaciona diretamente com a forma como compreendemos a linguagem dentro e fora do contexto migratório. Nesse sentido, nos debruçamos sobre duas óticas apresentadas por Luiz Carlos Travaglia e João Wanderley Geraldi, pois a necessidade de dialogar sobre estas noções está diretamente ligada à maneira como entendemos língua e linguagem. Segundo Travaglia (2009, p. 21) “[...] o

modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera e muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termo de ensino [...]”.

Os autores abordam em suas obras três concepções de linguagem: a primeira é a linguagem como expressão de pensamento, e nesta conceberíamos a linguagem como “tradução” do pensamento, termo utilizado em Travaglia (2009, p. 21). Geraldi (2011 p. 34) afirma que “essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam. Ou seja, veremos a linguagem como uma manifestação do pensamento que é restrito, particular a um indivíduo, e para que essa linguagem seja organizada dependerá apenas de como o pensamento se desenvolve. Segundo Doretto e Beloti (2011),

A concepção de gramática dessa tendência é a gramática prescritiva ou tradicional (GT): conjunto de regras que devem ser seguidas, que corresponde ao conjunto de todas as regras e normas impostas para falar e escrever bem, de acordo com a norma culta, com os clássicos. Assim, é insensível à realidade, pois não considera os contextos de uso. (DORETTO; BELOTI, 2011, p. 84)

Já a segunda concepção discutida compreende a linguagem como instrumento de comunicação. Travaglia (2009, p. 22) informa que “nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor”. Ou seja, o mais importante é que a informação seja repassada ao receptor de forma “clara” para que ele compreenda a mensagem (decodifique ela) e a comunicação se efetive. Segundo Doretto e Beloti (2011) a gramática nessa concepção de linguagem é a descritiva: conjunto de regras que são seguidas (p. 86). Como resultado, tem-se a “descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função” (TRAVAGLIA, 1996, p. 27).

Entretanto, constatamos que a segunda em oposição a terceira e última concepção não leva em consideração o contexto sócio-histórico em que esta comunicação ocorre, e como bem destaca Geraldi (2011, p. 34): “essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao

receptor certa mensagem.” E Travaglia (2009, p. 22) complementa que “essa concepção está representada pelo *estruturalismo* (Saussure) e pelo *transformalismo* (Chomsky).”

Como última concepção da linguagem, a concebemos como forma ou processo de interação, e aqui o sujeito atua sobre a língua, ou seja, ele interage com o outro não só para comunicar (passar uma informação) ou então “traduzir” o seu pensamento. Todo o contexto social e histórico é levado em consideração nesse processo de interação entre locutor e interlocutor. Segundo Travaglia (2009, p. 23), nesta concepção “a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre locutores em uma determinada situação de comunicação em um contexto sócio-histórico e ideológico.” Doretto e Beloti (2011) afirmam que

A gramática que marca essa terceira vertente é a internalizada: conjunto de regras que o falante domina e utiliza para interagir com os demais interlocutores nas situações reais de comunicação. Considera-se a gramática como contextualizada, implicando em um ensino não normativista nem descritivista. Ela toma o texto como objeto de estudo, considerando-o a partir dos gêneros discursivos. A função da língua é realizar ações, agir sobre o outro e, dessa forma, o predomínio está nas interações verbais sociais. (DORETTO; BELOTI, 2011, p.88)

A utilização das concepções de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação são presentes nas elaborações de materiais didáticos, por isso a importância de discutirmos e circularmos por elas que podem e devem ser trabalhadas em atividades que contribuirão no uso real da língua. Segundo Doretto e Beloti (2011, p. 93) “resultados positivos aparecem desde que haja a prevalência de uma perspectiva que leve em consideração o sujeito que se constitui na e pelas relações verbo-sociais – a sociointeracionista”.

Também é importante destacar que a concepção sociopolítica de língua na Linguística Aplicada Crítica atenta para a diversidade e multiplicidade que constitui o mundo para além de um sujeito universal e de visões interessadas em um saber único em detrimento de outros; portanto, é contra-hegemônica, subalterna, cosmopolita. Seguindo essa tendência, Bizon e Diniz (2019, p. 162) propõem fortalecer a perspectiva pós-colonial na elaboração de materiais didáticos, na contramão do multiculturalismo liberal presente nos livros didáticos de Português como Língua Adicional. Os autores explicam os principais recursos

mobilizados na operacionalização de uma perspectiva pós-colonial na elaboração do livro *Mano a Mano: português para falantes de espanhol*, entre os quais destacamos: a) **trazer, para o cerne do material didático, a heterogeneidade discursiva**, diversificando as fontes dos chamados “textos autênticos”, alguns produzidos por grupos minoritarizados, de forma a que elas possam visibilizar posições ideológicas distintas, ou mesmo antagônicas; b) **transformar ausências em presenças**, trazendo para o material didático textos que não fazem parte do cânone de uma certa classe média e por isso são desconhecidos ou estigmatizados em sua diversidade; c) **a legitimação do português brasileiro**, sem assumir posicionamentos nacionalistas que subalternizam outros portugueses. (BIZON; DINIZ, 2019)

3. METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho consiste em uma pesquisa documental/bibliográfica de abordagem qualitativa, na busca de analisar materiais didáticos voltados para o ensino do PLAC, avaliando se há ou não uma preocupação no desenvolvimento de atividades que contribuam na inserção dos alunos imigrantes na comunidade através da língua. Para Amado (2013) os aspectos linguísticos e extralinguísticos devem ser considerados nesse processo, pois é preciso ter cuidado ao lidar com um público que vivencia dificuldades numa sociedade que, não raro, o discrimina e marginaliza.

3.1 Especificidades metodológicas no ensino de PLAC

A partir de nossa experiência com ensino de PLAC, destacamos algumas características metodológicas específicas dessa modalidade de ensino de língua adicional a serem consideradas por nós nesta dissertação:

1) Heterogeneidade das turmas quanto à proficiência tanto na língua de partida quanto na língua alvo > desenvolvimento de competências de modo desigual entre os falantes;

É muito comum em aulas de PLAC encontrarmos diferentes nacionalidades na mesma turma, e com isso culturas, línguas e costumes distintos. Ademais, de acordo com o tempo em que o aluno está no país, a proficiência na língua alvo também varia. Dessa forma, a abordagem realizada pelo professor acaba adequando-se de aluno para aluno, com o intuito de atender as dúvidas e as dificuldades de cada um.

2) Aprendizagem sem obrigações nem imposições, menor cobrança.

Não é comum que haja algum tipo de avaliação em sala de aula do tipo provas ou testes, visto que o objetivo do PLAC não é fazer um nivelamento na língua alvo tampouco passar o aluno de nível conforme sua “aprovação ou reprovação”. Acreditamos que a principal finalidade é que os alunos consigam incorporar todo o conteúdo trabalhado com os/as colegas e o/a professor/a no

seu dia a dia, a fim de atender todas as necessidades básicas, como usar o transporte público ou ir a uma consulta médica, ou até mais formais, como conseguir a documentação necessária para a permanência no país ou reponder a uma entrevista de emprego.

3) Ambiente tranquilo e pacífico de aprendizagem, sem a relação de dominador-dominado (minimizar assimetria de línguas por meio da interculturalidade);

Muitos alunos trazem em suas “bagagens da vida e da academia” uma infinidade de conhecimento para ser transmitido, além da língua e da sua cultura. Por isso devemos sempre promover uma abordagem de ensino intercultural que segundo Diniz e Cruz (2018) significa a necessidade de se estar aberto para o outro e a experiência que ele traz; permitir um diálogo das nossas experiências com as do outro; juntarmo-nos ao outro para compreender o mundo; receber o outro sem receio de compartilhar medos, emoções, dúvidas. Quando pensamos nos conteúdos que são desenvolvidos nos materiais e repassados em sala de aula, precisamente queremos que esses conteúdos façam a interação acontecer, o diálogo surgir e conseqüentemente as trocas se concretizarem. Nesse sentido, quem fala a língua alvo tem tanto para aprender quanto para ensinar, por isso é importante que haja essa conversa, que o professor/a demonstre isso para o/a aluno/a.

4) Necessidade comunicacional em contexto de imersão, o que leva ao imprevisto de situações em sala de aula;

Para Diniz e Cruz (2018),

A abordagem comunicativa caracteriza-se por focalizar, principalmente, a interação propositada entre os sujeitos que estão aprendendo uma língua. Tal abordagem organiza as experiências de aprender em atividades e, especialmente, tarefas de interesse e/ou necessidade do aluno para que este possa usar a língua-alvo para realizar ações reais na interação com outros falantes-usuários dessa língua. (DINIZ; CRUZ 2018, p. 5)

Sabemos que nem sempre seguiremos o plano de aula tal qual criamos, pois muitas vezes as demandas dos/as alunos/as serão outras, principalmente

em aulas preparadas para o uso real da língua. Nesse caso, cabe ao/a professor/a sempre estar atento às dúvidas, dificuldades, assuntos ou temas que os/as alunos/as gostariam de aprender. Diante disso a criação de unidades independentes nos materiais didáticos facilita no momento da sua utilização em sala de aula.

5) Vulnerabilidade social dos alunos: o imigrante refugiado encontra-se submetido a um conjunto de pressões que o colocam em uma posição de fragilidade, por isso o afeto é importante.

Esse último item resume todos os outros que discutimos. É importante que o ambiente de sala de aula seja leve e acolhedor. E que os materiais também levem isso em consideração quando elaboram suas unidades, produzindo unidades que discutam questões reais da vida do imigrante de crise, fazendo com que ele sinta que é compreendido e protegido.

3.2 Critérios de análise do *corpus*

Os critérios escolhidos para análise do *corpus* dos materiais didáticos serão os mesmos utilizados em (OLIVEIRA, 2017) com a análise do livro didático *Pode Entrar*.

Critérios
1. Temas de cada unidade didática e relevância para perfil de aluno
2. Gêneros do discurso de recepção e de produção e relação com tema da unidade
3. Textos autênticos
4. Concepções de linguagem subjacente às tarefas
5. Tipos de sequências de tarefas

Fonte: Elaboração, Oliveira (2017, p.29) a partir de Bulla, Lemos & Schlatter (2012) e Brasil (2016)

O primeiro critério utilizado para a análise busca observar os temas que são propostos em cada UD e a relevância para o perfil dos/as alunos/as, já que o aprendizado da língua portuguesa, assim como em outras línguas, na situação de migração de crise tem como principal objetivo o processo de acolhida e inserção do imigrante ou refugiado na nova sociedade de que fará parte. Levamos em consideração o fato de que através desse aprendizado os/as alunos/as conseguirão atuar socialmente e politicamente no meio em que estão inseridos. Porém, precisamos salientar que esse processo de acolhida através do ensino da língua não significa o abandono por parte do(a) aluno(a) de sua cultura, língua materna, crenças, costumes etc.

Nesse sentido, é fundamental que trabalhemos com uma noção de ensino pós-colonial preocupado em afirmar uma responsabilidade com um pensamento que seja anticolonial e não apenas refletir um pensamento posterior ao colonialismo (BIZON E DINIZ, 2019). O filósofo sul-africano Magobe Ramose (1999) aborda o conceito de “pluriversalidade”, no qual afirma que não devemos pensar em uma universalidade com relação a política do conhecimento, mas sim que esse conhecimento seja pluriversal, possível de coexistir e de se integrar na diferença. Rompe-se dessa forma com a hegemonia ligada diretamente ao colonialismo, levando em consideração todas as diversidades culturais/linguísticas, étnico-raciais e sociais que podemos encontrar no mundo inteiro e, em nosso caso, nas aulas de PLAC.

O segundo critério é utilizado para verificar os gêneros dos discursos tanto de recepção quanto de produção e qual a relação deles com o tema que está sendo trabalhado na unidade. Supondo que os materiais priorizem um aprendizado mais interacionista da língua, espera-se que os gêneros trabalhados nos LD facilitem e auxiliem na atuação social dos alunos. Nesse sentido, quando é feita a leitura de um texto, precisamos nele perceber as funções sociais, culturais, o que se pretende com ele, além de como se organiza a estrutura levando em consideração que os gêneros dos discursos são empregados em certos contextos com determinados interesses sociais. (ANDRIGHETTI, 2009). Para Bizon e Cruz,

o uso de gêneros possibilita discussões sobre relações sociais, identidades e formas de conhecimento. Ademais, o emprego de

diversificados gêneros textuais permite que o aluno observe, análise, interprete e aplique os recursos expressivos de uma língua estrangeira. (BIZON; CRUZ, 2018, p. 4)

Como terceiro critério será observada a presença de textos autênticos presentes nas UD dos materiais, levando em consideração o cenário social dos alunos, ou seja, trabalhando com textos que fazem parte do seu dia a dia. Segundo Andrighetti (2009, p. 17) “o uso de materiais autênticos em sala de aula, passa a ser visto como uma oportunidade de usar e refletir sobre a língua em situações sociais autênticas e em contextos específicos”, além disso a autora ressalta que a importância em considerar as diferentes interpretações sobre um mesmo texto devido as diferenças culturais, sejam elas determinadas pelo sexo, valores, faixa etária, crenças, levando em consideração que os conhecimentos de cada aluno(a) possibilitam diferentes leituras sobre o mesmo. Para complementar, Bizon e Diniz (2019) destacam uma proposta que seja pós-colonial “trazendo para o cerne do material didático a heterogeneidade discursiva” (p.168), que possibilitará diferentes “posições ideológicas” pertinente do ponto de vista intercultural.

No quarto critério serão analisadas as concepções de linguagem subjacente às tarefas, e utilizaremos os conceitos já discutidos nesse trabalho do ponto de vista de Geraldi (2006) e Travaglia (2009): linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como processo de interação. Vale enfatizar que é preciso observar as ocorrências em que as concepções de linguagem mais estruturalistas aparecem como recursos para uma prática interacionista, ou seja, observar como estão encadeadas as tarefas propostas pelos materiais. Para Oliveira (2017)

[...] se pode propor exercícios de repetição de estruturas gramaticais que caracterizam a concepção da linguagem como expressão de pensamento para que depois se possa aplicar essas estruturas dentro de trabalhos com gêneros discursivos estabelecidos que caracterizam a concepção da linguagem como forma de interação, ou vice-versa.

Esse critério acaba dialogando diretamente com o quinto e último critério de análise, que é observar os tipos de sequência de tarefas presentes nas UD, se há ou não uma conexão entre elas, ou seja, uma relação entre as atividades.

Schlatter (2001, p. 20), define tarefa como “um convite para uma ação, um convite para o uso da linguagem com um propósito social”, nesse caso é preciso ficar atento com relação aos objetivos que se pretende alcançar com cada enunciado, a fim de garantir que os/as alunos/as possam através da interação agirem socialmente em sala de aula aproximando-se de contextos reais de uso. Concluindo, as concepções de linguagem, os temas e os gêneros dos discursos trabalhados em cada sequência de tarefas são importantes para garantir um encadeamento entre elas e uma proposta final que faça sentido no cotidiano do(a) aluno(a).

4. ANÁLISE DOS MATERIAIS

Neste capítulo vamos analisar os quatro materiais didáticos com base nos cinco critérios de análise discutidos no capítulo 3.2. Para isso levaremos em consideração seus contextos de produção e seus interlocutores, haja vista que foram produzidos em períodos diferentes. Interessa-nos aqui observar a adequação dos temas, dos gêneros discursivos, dos textos autênticos, as concepções de linguagem e os tipos de sequenciamento de tarefas que essas concepções de linguagem implicam.

4.1 Quanto aos temas de cada unidade didática

Apresentarei a seguir os temas das unidades didáticas (UD) de cada material didático analisado. O primeiro livro é o *Pode Entrar* (2015).

O sumário do livro 'Pode Entrar' (2015) apresenta seis capítulos com temas variados, cada um com subtemas e perguntas orientadoras. O layout é limpo, com o título 'SUMÁRIO' em uma faixa verde-água no topo. Cada capítulo é listado com o número de páginas e os tópicos abordados.

SUMÁRIO	
Capítulo 1: Cheguei ao Brasil!	8
• Apresentação pessoal	
• Alfabeto e números	
• Pronomes pessoais	
• Adjetivos possessivos	
Como preencher um formulário com seus dados pessoais?	
Capítulo 2: Raça e Etnia	16
• Nacionalidades	
• Adjetivos pessoais	
• Pronomes interrogativos	
Como é o seu país de origem e as pessoas que vivem lá?	
Capítulo 3: Sociedade e Educação	24
• Artigos	
• Objetos comuns na escola	
• Posições e localizações	
Como é a educação no seu país de origem?	
Capítulo 4: Direitos das Crianças	32
• Dias e meses	
• Família	
• Horários e rotina	
Como são os dias de descanso em seu país de origem?	
Capítulo 5: Igualdade de Gênero	40
• Cores e roupas	
• Artigos domésticos e móveis	
• Conjunções	
Como são as estações do ano em seu país de origem?	
Capítulo 6: Eu quero trabalhar	48
• Profissões	
• Meios de transportes	
• Contrações	
Como montar meu próprio currículo?	

Figura 1: Sumário: Pode Entrar

Capítulo 7: Respeitar os diferentes	56
<ul style="list-style-type: none"> * Alimentos in natura * Alimentos processados * Advérbios de lugar Como são os alimentos e bebidas em seu país de origem?	
Capítulo 8: Saúde e o SUS	64
<ul style="list-style-type: none"> * Partes do corpo * Saúde * Advérbios de tempo Como é o atendimento médico em seu país de origem?	
Capítulo 9: Transportes públicos	72
<ul style="list-style-type: none"> * Notas e moedas brasileiras * Verbos no futuro * Advérbios de intensidade Como é o transporte público em seu país de origem?	
Capítulo 10: Liberdade de crença	80
<ul style="list-style-type: none"> * Modalidades esportivas * Advérbios inclusão/exclusão * Números ordinais Como é o divino e o sagrado para você?	
Capítulo 11: História do Brasil	88
<ul style="list-style-type: none"> * Animais * Ditados populares * Futuro do pretérito Como são as manifestações culturais em seu país de origem?	
Capítulo 12: Todos(as) por um(a)	96
<ul style="list-style-type: none"> * Direitos humanos * Montar conrrete * Diversas formas de família Qual sua avaliação final do curso?	
Glossário: Português, Espanhol, Francês, Inglês e Árabe	104
Complementação pedagógica	133

Figura 2: Sumário 2ª página: Pode Entrar

O material possui 137 páginas (indicado pelo livro), está organizado em 12 capítulos, um glossário em português, espanhol, francês, inglês e árabe com 27 páginas de palavras que aparecem ao longo do material e uma complementação pedagógica de 4 páginas para dar sugestões aos professores/as de como abordar as atividades de cada capítulo apresentado com uma proposta de atividade externa em todos eles. As temáticas apresentadas nas UD's dialogam diretamente com as necessidades emergenciais dos alunos, propiciando a participação nos seus contextos ou em outros Andriguetti (2009, p. 40). Os capítulos são apresentados com um título principal seguido de subtítulos que correspondem o que os/as alunos/as irão

estudar na unidade: vocabulários, tipos de tarefas e conteúdos gramaticais trabalhados na unidade. O capítulo 6, por exemplo, “Eu Quero Trabalhar (profissões, meios de transporte, contrações)” é muito relevante para os alunos, levando em consideração a necessidade de conseguir um emprego para se manter no país. Assim como o capítulo 8, “Saúde e o SUS (partes do corpo, saúde, advérbios de tempo)”, tendo em conta que a saúde é um dos direitos mais básicos do ser humano, e no caso do Brasil ela também é pública. Então, precisamos atentar para o ato de informar isso ao recém-chegados. Com relação à abordagem dos temas nos capítulos dos materiais didáticos, veremos adiante de maneira aprofundada nos próximos critérios de análise.

Porém, vale ressaltar algumas dúvidas a respeito do tema apresentado no capítulo 10, denominado “Liberdade de crença (modalidades esportivas, advérbios inclusão/exclusão, números ordinais)”. Procuramos entender como os temas liberdade de crença e modalidades esportivas se complementam nesse capítulo, considerando que são assuntos que divergem bastante. Vamos observar as atividades e textos sugeridos nessa Unidade mais adiante, para poder entender melhor essa escolha, se de fato existe algum tipo de encadeamento entre eles que faça sentido nas propostas sugeridas pelo material. Nessa mesma linha, o capítulo 5 sobre “Igualdade de gênero (cores e roupas, artigos domésticos e móveis, conjunções)” destoam muito. Interessa-nos verificar aqui em que medida os móveis e demais subtítulos apresentados nesse capítulo se relacionam com o tema central conforme circulamos pelos conteúdos das unidades para discutir os próximos critérios.

O segundo livro cujos os temas vamos analisar é o *Portas Abertas* (2017), composto por 9 UD's e anexos ao final (tabela de conjugação dos verbos), o material não apresenta indicação de que as unidades são independentes. Nesse material, todas as UD's também apresentam temas relacionados às práticas cotidianas dos alunos. Abaixo apresento o sumário.

Como podemos observar, os capítulos parecem interagir com o leitor, às vezes de forma interrogativa e às vezes de forma exclamativa, causando um efeito de aproximação. Seguindo um critério parecido com o material anterior, temos um tema central, que é o título principal do capítulo em negrito e os subtítulos (conteúdos, vocabulários etc.) trabalhados na unidade didática. O

Sumário	
Mapa do mundo	06
Mapa do Brasil	07
1. Introdução	08
Bandeira do Brasil, cores e expressões de sala de aula	
2. Cheguei!	09
Alfabeto, Saudações, Despedidas, Expressões de Polidez, Numerals	
3. Quem sou eu?	17
Apresentação Pessoal, Nacionalidades, Dia a Dia Pronomes Pessoais, Preposições DE e EM, Artigos Definidos Direito à Documentação	
4. É hora de trabalhar!	27
Profissões, Experiência e Currículo Profissionais Pretéritos Perfeito e Imperfeito do Indicativo, Advérbios de Tempo Direito ao Trabalho Decente	
5. E agora, como eu chego?	42
Como chegar: Transporte Público em São Paulo, Bairros e Locais da Cidade Futuro do Presente do Indicativo, Verbos IR e VIR Direito ao Transporte	
6. Quantas compras!	51
Alimentação, Vestuário, Compras Receita Culinária, Tipos de Restaurantes, Imperativo Direito à Bancarização	
7. Meu corpo, minha lei!	67
Saúde e Corpo Humano, Descrição Física Pronomes Reflexivos e Possessivos Direito à Saúde, Direito da Mulher	
8. Família é, família ah, Família!	79
Família e Relações Sociais, Tipos de Relacionamentos, Parentescos Direito à Educação	
9. Um pouco de Geografia e História desse lugar...	85
Características das Regiões do Brasil Ciclos Econômicos e Formação da Sociedade Brasileira Discutindo Racismo e Questões Indígenas: Expressões de Argumentação Preposições POR, PARA e ATÉ, Voz Passiva, Pronomes Pessoais Presente do Subjuntivo, Conjunções Subordinativas	
ANEXOS	
Tabela de Conjugação de Verbos	108



Figura 3: Sumário: Portas Abertas

material no capítulo 1 apresenta uma unidade que é introdutória: de acordo com os temas, sugere localizar o aluno e apresentar alguns termos utilizados em sala de aula, importante para guiar o aluno nos capítulos seguintes. No capítulo 3, “Quem sou eu?” observamos que há uma correlação entre o tema principal e os conteúdos (subtítulos) que são abordados na unidade, facilitando dessa forma o primeiro contato do(a) aluno(a) com a língua alvo, além da possibilidade de interações interculturais que podem ser realizadas através da apresentação sobre o questionamento de quem é cada um.

O capítulo 4 “É hora de trabalhar!” também parece estar estruturado de acordo com as necessidades emergenciais dos/as alunos/as para um primeiro contato com o tema. Não aparenta estar dissociado da realidade quando traz como conteúdo as experiências e o currículo. Só não conseguimos ter uma noção geral do que seria o “Direito ao Trabalho Decente”, visto que não traz em sua estrutura alguma informação que demonstre abordar os direitos e deveres do trabalhador, leis de trabalho. Por isso torna-se confuso o adjetivo “decente”, que aqui pode e talvez esteja associado a um trabalho com carteira assinada, seguindo todas as exigências que as leis trabalhistas exigem. Porém, levando em consideração a heterogeneidade dos alunos e de suas crenças, “decente” aqui poderia estar associado ao que cada um acredita levando em conta sua fé, cultura etc. Nesse caso caberia aqui uma enorme discussão sobre o que são “trabalhos decentes” enquanto tema.

No último e mais longo capítulo de todas as unidades, o tema “Um pouco de geografia e história desse lugar” chama atenção para o que é abordado. É importante apresentar como se deu a formação da sociedade brasileira para os imigrantes de crise entenderem um pouco o que moldou e molda até hoje a nossa cultura. Tudo isso possibilita um diálogo com a cultura do(a) aluno(a) que pode também, através de todo seu conhecimento, expressar um pouco sobre a sua origem e a origem do seu povo. Debates sobre questões indígenas e racismo são essenciais para aprofundar o conhecimento da formação da sociedade brasileira.

O terceiro livro em que vamos analisar as temáticas das UD's é o *Passarela* (2020), composto por 11 capítulos divididos em 3 dossiês e 120 páginas como indicado pelo material, sendo ao final uma página de agradecimentos e uma folha para a realização de tarefas escritas. O material inicia com a ilustração e informação sobre seus autores/as e a apresentação do livro, seguido da divisão dos dossiês e das unidades didáticas, ilustrado na figura 4. O material também conta com duas páginas de orientação para uso e a disponibilidade dos e-mails das organizadoras na parte inferior da folha em caso de dúvidas. Nas próximas páginas, 10, 11 e 12 o material apresenta a tabela de conteúdos que serão trabalhos em cada unidade, especificando quais os gêneros do discurso, competência comunicativa, competência intercultural e recursos linguísticos que serão trabalhados na unidade, ilustrado na figura 5.

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA FINS ACADÊMICOS

8	■	Modo de uso
10	■	Tabela de conteúdo
14	■	UNIDADE 1: MINHA NOVA VIDA ACADÊMICA
18	■	UNIDADE 2: HISTÓRIAS DE VIDA
29	■	UNIDADE 3: MINHA HISTÓRIA DE VIDA
41	■	UNIDADE 4: PARA VOCÊ O QUE É...?
51	■	UNIDADE 1: O QUE É VERBETE?
56	■	UNIDADE 2: ORGANIZANDO LECTURA E ESCRITA
70	■	UNIDADE 3: RESUMO
78	■	UNIDADE 4: ANÁLISE E OPINE!
93	■	UNIDADE 5: ARTIGO CIENTÍFICO

Figura 4: Dossiês: *Passarela*

O *Passarela* possui um público-alvo que difere dos demais livros analisados nesse trabalho, pois ele foi desenvolvido com a finalidade de atender alunos/as imigrantes e refugiados/as matriculados/as em cursos de graduação e

pós-graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e direcionado para disciplinas de Práticas Textuais 1 e 2. Levaremos em consideração as informações repassadas pelo material no momento da análise e realizaremos sua comparação com os demais materiais observando o processo que foi percorrido e as escolhas em cada unidade didática tendo em vista seus objetivos.

Tabelas de conteúdo				
DOSSIÊ 1 ■ BEM-VINDOS À UNIVERSIDADE				
	Tipos e gêneros do discurso	Competência comunicativa	Competência intercultural	Recursos linguísticos
■ Unidade 1 Minha nova vida acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> E-mail formal Currículo Lattes 	<ul style="list-style-type: none"> Produzir e-mail formal para professor Redigir o currículo Lattes Falar sobre as semelhanças e diferenças do ensino superior brasileiro e do país da aluna / do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender o que é ser calouro no Brasil Conhecer a Plataforma Lattes e a importância do currículo acadêmico 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulário relativo ao funcionamento de uma universidade pública (diferença entre ensino, pesquisa e extensão) Vocabulário sobre tipos de eventos acadêmicos (seminário, congresso, etc.) Vocabulário relativo à produção do Lattes (pesquisas realizadas, trabalhos acadêmicos, etc.)
■ Unidade 2 Histórias de vida	<ul style="list-style-type: none"> E-mail informal Biografia 	<ul style="list-style-type: none"> Enviar e-mail informal para amigos Redigir e apresentar a biografia de uma pessoa importante da cultura da aluna / do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as moradias estudantis Debater questões raciais no Brasil Falar sobre pessoas importantes para a cultura do país da aluna / do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> Revisão do Pretérito Perfeito Preposições de lugar Vocabulário referente à trajetórias de vida pessoal e profissional

Figura 5: Unidades 1 e 2: Passarela

Como podemos observar, já em comparação com os demais materiais ilustrados, o *Passarela* apresenta, além dos títulos das unidades, as tabelas de conteúdos com as competências bem definidas como ilustra a *figura 5*. Observamos na primeira unidade do dossiê 1, “Minha nova vida acadêmica”, a escolha do termo “nova” modificando o substantivo feminino vida, ou seja, trata-se de uma vida renovada e supõe ao mesmo tempo que esse pode não ser o primeiro contato do(a) aluno(a) com o meio acadêmico, mas um “novo” contato em uma nova vida, dialogando diretamente com os discursos sobre a migração que enfatizam esse processo como a busca pela melhoria das condições de vida.

Nos capítulos 2 e 3, é justamente sobre a vida que as unidades didáticas irão abordar, e levando em consideração a temática apresentada no título da unidade, será um momento em que os/as alunos/as ouvirão sobre “Histórias de

vida” (UD 2), e terão um espaço para falar sobre as suas histórias “Minha história de vida” (UD 3). Para Andriguetti (2009), as escolhas dos temas precisam ser pertinentes para os/as alunos/as, pois “possibilitam a ampliação de sua participação em seu contexto ou em outros” (ANDRIGUETTI, 2009, p. 40), promovendo, em temas como os abordados nesses dois capítulos, o processo de interação verbal e interculturalidade entre os alunos/as, o próprio enunciado “é um produto da interação social” (BAKHTIN, 2002, p. 121) e que por meio dessa relação, “interage-se com o outro, atua-se sobre ele, leva-o a aceitar o dito e a realizar o que se propõe” (ALMEIDA; SILVA, 2013, p. 119).

O quarto material didático, *Vamos Juntos* (2020) é composto por 5 UD’s independentes dispostas em 175 páginas (indicado pelo livro), na segunda metade do material os/as alunos contam com um caderno de autoestudos, que tem como objetivo “consolidar os aspectos trabalhados nas unidades” (DINIZ et al. 2020, p. 4). Em sua apresentação de cinco páginas cada em oito línguas diferentes, o que conseqüentemente demonstra uma preocupação em atender um público maior de imigrantes e refugiados, possibilitando o entendimento dele e de suas atividades não só através da língua alvo, mas também nas línguas maternas dos/as alunos/as, o material ainda explica os ícones que aparecerão nas atividades e o que eles representam para a elaboração delas. Julgamos interessante o material indicar os níveis de proficiência (elementar, básico e intermediário) para cada atividade, pois assim facilita no momento da aplicação do material. Após a apresentação o material em duas páginas os agradecimentos em língua portuguesa e “obrigada” nas oito línguas de sua apresentação (português, árabe, espanhol, francês, crioulo haitiano, inglês, lingala, suaíli). No final do livro, são apresentados os organizadores/as, autores/as e o diagramador do material didático. Além do “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).”

Na página do sumário, podemos observar quais os temas que serão trabalhados ao decorrer das unidades e a relevância deles para o público-alvo que analisamos corresponder às necessidades mais ou menos simples do cotidiano deles/as. Além disso, o material também mostra quais serão os objetivos com os repertórios linguísticos abordados em cada capítulo. Abaixo ilustramos a primeira unidade.

SUMÁRIO

Unidade 1		
Eu penso sobre meus horizontes profissionais		
Parte I	#partiu	p. 2
	O percurso profissional de Anas Obaid	p. 4
	Gênero e trabalho	p. 7
Parte II	Expressando objetivos e planos	p. 17
	Currículos / perfis comerciais em redes sociais	p. 24

Objetivos	
<ul style="list-style-type: none">▪ Refletir sobre a inserção da mão-de-obra migrante na sociedade brasileira (Elementar, Básico e Intermediário)▪ Reconhecer diferenças de gênero quanto à inserção no mercado de trabalho (Elementar, Básico e Intermediário)▪ Expressar seus desejos em relação à sua atuação profissional (Elementar, Básico e Intermediário)▪ Escrever seu currículo ou planejar formas de divulgar o próprio trabalho nas mídias sociais (conforme interesse de cada estudante)	<ul style="list-style-type: none">• Ampliar o repertório linguístico relativo aos seguintes pontos:<ul style="list-style-type: none">✓ Ocupações profissionais (Elementar, Básico e Intermediário)✓ Expressão de objetivos e planos para o futuro (Elementar e Básico)✓ Expressão de objetivos e planos atrelados a condições ou restrições temporais no futuro (Intermediário)✓ Pronúncia dos sons [p] e/ou [v] (conforme as necessidades específicas dos(as) estudantes, tendo em vista a(s) língua(s) que falam)

Figura 6: Unidade 1: Vamos juntos

Nessa primeira unidade o tema central é “Eu penso nos meus horizontes profissionais”, um tema que representa o objetivo pelo qual o livro dessa coleção foi elaborado “trabalhando e estudando”. Essa primeira unidade está dividida em duas partes e 24 páginas, a primeira podemos julgar a partir dos temas que têm como objetivo informar e a segunda parte nos permite entender através da observação dos temas que os/as alunos/as colocarão em prática os primeiros passos para quem está procurando ingressar no mercado de trabalho. O tema sobre trabalho é muito importante nos materiais didáticos, pois a grande maioria dos alunos relatam em sala de aula a necessidade de melhores condições de vida para a família que por vezes realiza o processo de migração junto ou então permanece no país de partida. Além de que trabalhar também auxilia os

imigrantes em outras questões básicas cotidianas, como o acesso a moradia, alimentação, medicamentos, transporte, etc. Prosseguindo com a análise dos temas, agora vamos observar a unidade 2 (figura 7, a seguir) do mesmo material didático.

Unidade 2		
Eu me informo sobre os direitos trabalhistas no Brasil		p. 38
Parte I	#partiu	p. 40
	Trabalho decente	p. 44
	A Carteira de Trabalho	p. 50
Parte II	Direitos Trabalhistas no Brasil	p. 55
	Formalização do(a) trabalhador(a)	p. 60
	Trabalho escravo ou análogo à escravidão	p. 64

Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre a relação entre Direitos Humanos e trabalho (Elementar, Básico e Intermediário) Identificar características de um trabalho decente (Elementar, Básico e Intermediário) Conhecer alguns direitos trabalhistas no Brasil (Elementar, Básico e Intermediário) Informar-se a respeito da obtenção da Carteira de Trabalho (Elementar, Básico e Intermediário) Conhecer as vantagens da formalização do trabalho no Brasil (Elementar, Básico e Intermediário) Fazer uma denúncia sobre exploração do trabalho (Elementar, Básico e Intermediário) 	<ul style="list-style-type: none"> Ampliar o repertório linguístico relativo aos seguintes pontos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Palavras e expressões referentes à legislação trabalhista (Elementar, Básico e Intermediário) ✓ Nomes de profissões (Elementar) ✓ Diferença entre "gente" e "a gente" (Elementar, Básico e Intermediário) ✓ Pronúncia e representação ortográfica dos sons [s] e [z] (Elementar, Básico e Intermediário)

Figura 7: Unidade 2: *Vamos juntos*

A segunda unidade “Eu me informo sobre os direitos trabalhistas no Brasil”, também dividido em duas partes distribuídas em 24 páginas, têm como principal objetivo informar, e isso fica evidente já nos temas que são escolhidos nos subtítulos da unidade “Trabalho decente”, “A carteira de trabalho”, “Direitos trabalhistas no Brasil” etc. Essa afirmação se confirma quando observamos os

objetivos que estão na parte inferior da página com as escolhas dos verbos “refletir, identificar, conhecer, informar-se”.

Por último analisamos que o último tema “Trabalho escravo ou análogo à escravidão” uma grave violação de direitos humanos, é uma discussão extremamente importante, porque além de ser um assunto contemporâneo é muito comum observarmos que parte dos trabalhadores que são escravizados são imigrantes de crise. “Segundo a Inspeção do Trabalho, nos últimos 10 anos, cerca de 6% das pessoas resgatadas da escravidão contemporânea no Brasil são imigrantes”.²² Por isso discussões como essa são necessárias em sala de aula, não só para informar os seus direitos, mas também para possibilitar denúncias e salvar vidas.

Todos os quatro materiais didáticos abordam temáticas muito relevantes dentro do ensino de português para o público de imigrantes de crise, haja vista as características desse ensino, que busca facilitar o dia a dia dos/as alunos/as através do aprendizado do português, sem imposições ou obrigações na língua-alvo. Entretanto, observamos que a forma de abordar suas unidades e conteúdos se dá de maneira diferente. O material *Pode Entrar* apresenta em suas unidades o tema “trabalho” e os conteúdos em forma de subtítulo (vocabulário, conteúdo gramatical etc.), não especificando quais são os objetivos em cada unidade didática. O mesmo ocorre com o material *Portas Abertas*.

Já o material *Passarela* apresenta, além dos temas, os gêneros do discurso, a competência comunicativa, a competência intercultural e os recursos linguísticos que serão trabalhados em cada unidade didática, deixando não só o aluno mais seguro com relação ao que vai ser trabalhado durante o capítulo, mas também o professor, que consegue observar se a partir da unidade conseguirá ou não atingir as necessidades da turma. O mesmo ocorre com o material *Vamos Juntos/as*, que, além de trazer a unidade temática, especifica quais os objetivos levando em consideração a língua em uso e os repertórios linguísticos que serão desenvolvidos ao decorrer da unidade, ambos com indicação do nível de

²² Disponível em: <https://www.brasilefato.com.br/2023/03/27/por-que-dobrou-o-numero-de-trabalhadores-imigrantes-resgatados-do-trabalho-escravo-no-brasil#:~:text=Segundo%20a%20Inspe%C3%A7%C3%A3o%20do%20Trabalho,se%20concentram%20nos%20centros%20urbanos.>

proficiência de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas.

4.2 Quanto aos gêneros do discurso

Nesse subcapítulo vamos analisar os gêneros dos discurso que são reproduzidos nas unidades didáticas e discutir um pouco sobre as escolhas e o que cada uma delas evidencia. Para iniciar nossa análise vamos observar o capítulo 2 do material *Pode Entrar* “Raça e etnia”, onde será trabalhado as “nacionalidades, adjetivos pessoais e pronomes interrogativos”, o primeiro gênero do discurso que o material apresenta é um diálogo 2.1 não autêntico com figuras de bonecos desenhados com vestimentas típicas de cada cultura para representar pessoas de países diferentes como podemos observar a seguir.



Figura 8 - Diálogo - Pode Entrar

Nesse primeiro diálogo observamos que se trata de uma tarefa de leitura, seguida de um vocabulário 2.2 com bandeiras e legenda com o nome de 25 países (África do Sul, Angola, Argentina, Bangladesh, Síria, Paquistão etc.). Percebemos que as escolhas dos países correspondem aos maiores fluxos migratórios. Novamente em 2.4 observamos mais um diálogo como exercício dessa vez de produção oral em duplas, os/as alunos/as deverão seguir o modelo demonstrado nas imagens de duas figuras como as do primeiro diálogo para produzirem os seus diálogos com uma nacionalidade diferente. “2.4 VAMOS FALAR? Utilize o diálogo como exemplo, pratique em dupla com outras nacionalidades”. Levando em consideração que diferentes nacionalidades correspondem a diferentes línguas, julgamos que a tarefa não atenderia o nível elementar, mas sim os níveis básicos e intermediário já que a produção oral aqui deveria ser realizada na língua-alvo promovendo um processo de interação entre os alunos a partir dos vocabulários trabalhados nas atividades anteriores.

Leia o texto abaixo sobre o Brasil e complete com os números:


O Brasil tem mais de 200.000.000 (.....) de habitantes, a maior população da América do Sul. A língua oficial no Brasil é o português, porque o país foi colonizado por portugueses. A moeda oficial do Brasil é o real (R\$).

O Brasil tem 26 (.....) estados mais o Distrito Federal e mais de 5.000 (.....) cidades.

A capital do Brasil é Brasília, que possui quase 3.000.000 (.....) de habitantes. A cidade com maior população é São Paulo, com mais de 11.000.000 (.....) de habitantes. Outras grandes cidades no Brasil são: Rio de Janeiro (mais de 6.000.000 (.....) de pessoas), Salvador (quase 3.000.000 (.....) de habitantes) e Fortaleza (aproximadamente 2.500.000 (.....) habitantes).

No Brasil há pessoas de diferentes culturas e etnias, pois o país recebeu e recebe imigrantes de diferentes nacionalidades. Até o ano de 1888 (.....), o Brasil tinha mão de obra escrava vinda de países africanos. Hoje, o trabalho escravo é proibido no Brasil.

Devido ao histórico de escravidão de pessoas negras no Brasil, o racismo ainda é algo presente na sociedade brasileira. Por isso, o Brasil tem uma lei que torna racismo um crime: Lei Caó (Lei 7.716/89).



20 "PODE ENTRAR" PORTUGUÊS DO BRASIL

Figura 9- Texto informativo (*Pode Entrar*)

Na atividade 2.8 “Conhecendo os números” são trabalhados os numerais e a escrita deles de onze a dez bilhões, pulando algumas dezenas e centenas para que coubessem todos em meia página, pois esses numerais são apresentados para a elaboração de um exercício de completar as lacunas, “Leia o texto abaixo sobre o Brasil e complete com os números”, que é o que nos interessa nesse capítulo.

Trata-se de um texto não autêntico informativo sobre o Brasil, traz dados soltos levando em consideração que não há conectores de parágrafos e cada parágrafo aborda uma informação diferente. Percebemos apenas em “Outras grandes cidades...” uma continuação do que foi dito anteriormente. O texto fala sobre a língua oficial do país ser o português devido à colonização portuguesa, mas não informa que foi através de um genocídio que se deu esse processo de colonização, e não comenta sobre a LIBRAS e os mais de 210 idiomas falados no país. Bizon e Diniz (2019) defendem que há um “discurso totalizador ainda bastante presente em livros didáticos de PLA, que tende a reduzir a multiplicidade das construções culturais, linguísticas e identitárias a compreensões únicas do ser e estar no mundo” (BIZON; DINIZ, 2019, p. 179).

Não vemos problemas em informar que a língua oficial do país é o português, mas ressaltamos que, quando não falamos sobre as mais de 210 línguas faladas no Brasil, silencia-se a diversidade linguística cultural que inclusive é comentada abaixo. Também consideramos interessante mencionar sobre a escolha do termo “vinda” (ação ou efeito de vir²³) quando o texto se refere a mão de obra escrava presente no Brasil. “Até 1988” os/as negros/as escravizados/as não “vieram” de livre espontânea vontade para o país; eles/as foram trazidos para cá através do tráfico negreiro (uma migração forçada e involuntária), no qual eram mantidos como prisioneiros. Nesse caso sugeriríamos aqui a troca pelo termo “trazida” e como trata-se de um texto informativo, acreditamos ser relevante o mesmo falar como e quem trouxe essa “mão de obra escrava” que ele se refere.

²³ Significado disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=vinda>>
Acesso: 11 de setembro de 2022.

Ainda pensando sobre o texto ter a intenção de informar, já que fala *sobre o Brasil* verificamos que, ao citar os portugueses como os colonizadores do país, o texto omite os povos indígenas presentes nesse território, além de não informar como o processo de colonização aconteceu. Ao mesmo tempo que se refere às diversas culturas e etnias existentes no país através da migração, não cita quais seriam. No final, percebemos que há duas informações incompletas: “Hoje, o trabalho escravo é proibido no Brasil”, e a segunda é um balão de diálogo que informa que o “racismo ainda é algo presente no Brasil e por isso no Brasil ele é um crime”, e por fim informa o número da lei. Partindo do pressuposto de que “o emprego de diversificados gêneros textuais permite que o aluno observe, analise, interprete e aplique os recursos expressivos de uma língua estrangeira” (DINIZ; CRUZ, 2018, p. 4), em que momento informações simples que não apresentam justificativas farão com que os/as alunos/as conheçam e interajam com a realidade do país de acolhida?

Só em 2015, ano do material didático que estamos analisando, o “Brasil resgatou mais de mil trabalhadores do trabalho escravo”²⁴ então por qual motivo o texto não informa que, ainda que seja proibido, ocorrem diversos casos, principalmente envolvendo imigrantes, a fim de proporcionar uma discussão e reflexão com os/as alunos/as tanto na língua alvo quanto na língua materna? Já a segunda informação que criminaliza o racismo não disponibiliza um número para realização de denúncias ou então esclarece a gravidade da situação.

Ainda no mesmo material, enquanto gênero do discurso, observamos o formulário adaptado RNE (figura 10, a seguir) presente na unidade 1 “Cheguei ao Brasil”, como atividade de produção escrita. Vale ressaltar a importância de abordar esse gênero no material didático, levando em consideração que todos os imigrantes/estrangeiros precisam realizar o preenchimento dele quando ingressam no Brasil, documento serve como um tipo de identidade para os imigrantes que moram aqui de maneira temporária ou permanente, solicitantes de asilo ou refúgio e é solicitado na Polícia Federal.

²⁴ Disponível em: <<https://www.canalsaude.fiocruz.br/noticias/noticiaAberta/brasil-resgatou-mais-de-mil-trabalhadores-do-trabalho-escravo-em-2015-2016-01-28>>. Acesso: 11 de setembro de 2022.

MJ - Departamento de Polícia Federal	
Registro Nacional de Estrangeiro	
Agendamento de Estrangeiro	
Versão 1.9.12	
Preencha os dados corretamente	
Dados Pessoais	Entrada no País Endereço Residencial Endereço Comercial Termo Responsabilidade
Nome atual completo	
Nome anterior completo	
Nome do pai completo (...) Não declarado	
Nome da mãe completo (...) Não declarado	
Sexo	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
Data de nascimento	
Estado civil	
País de nascimento	
Cidade de nascimento	
País de nacionalidade	
Ocupação principal	
CPF	
E-MAIL	
TELEFONE	
ENDEREÇO	

Figura 10 - Formulário RNE enquanto gênero do discurso (*Pode Entrar*)

No segundo material que analisamos, *Portas Abertas*, encontramos enquanto gêneros do discurso o mapa do metrô de São Paulo (Figura 10, a seguir), presente na unidade 5 “E agora, como eu chego?”, utilizado como tarefa de localização, o/a aluno/a deve sinalizar com um “M” as linhas de metrô e com um “T” as linhas de trem, e continua questionando quais linhas o/a aluno/a já utilizou. A abordagem desse gênero funciona perfeitamente no contexto onde (São Paulo) e para quem o material foi criado (imigrantes que residem em São Paulo), levando em consideração que, em algumas cidades do Brasil, o único meio de transporte público é o ônibus. Nesse caso, seria necessária a adaptação da atividade para que os alunos pudessem desfrutar desse aprendizado no seu dia a dia.

Nessa mesma linha de tarefa, encontramos na unidade 5 outro mapa de São Paulo (figura 11, a seguir) na página 40, dessa vez um mapa turístico como

tarefa interativa. Ao observar o mapa e as legendas com os pontos turísticos e as linhas de trem, os/as alunos/as deverão contar para um colega sobre algum lugar da cidade que ele/a já conhece, “como que foi a experiência, o que fez no local, se gostou e como voltou para casa”. Ambas as tarefas exploram os gêneros que estão sendo apresentados levando em consideração seus usos.



Figura 11 - Mapa do metrô de São Paulo enquanto gênero do discurso (*Portas Abertas*)

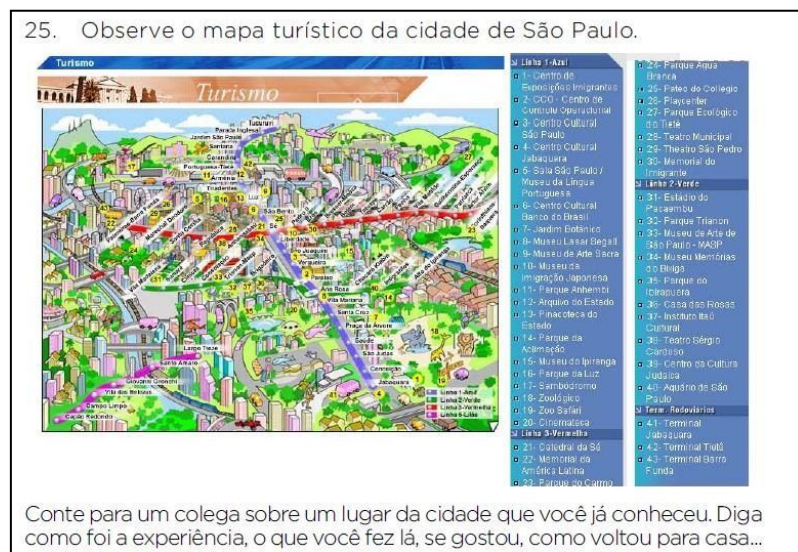


Figura 12 - Mapa turístico de São Paulo enquanto gênero do discurso (*Portas Abertas*)

Na unidade 6 “Quantas compras” analisamos mais um gênero discursivo que faz parte do cotidiano dos/as alunos/as, um folheto com propagandas de um supermercado, na tarefa 7 (figura 13, a seguir), ressaltamos a importância da escolha dos gêneros discursivos em tarefas que promovam a interação entre os sujeitos, levando em consideração a teoria sociocultural de Ellis (2000) que defende que a aprendizagem acontece na interação e não através da interação.

Fica claro na atividade 8 promovida depois da leitura da propaganda que a questão “a)” não promove nenhuma interação entre os sujeitos e entre o sujeito e o gênero discursivo, por exemplo, ela pede para que o/a/ aluno/a, “separe os produtos de acordo com a classificação abaixo: carne, bebida, produtos de higiene, produtos para café da manhã, produtos para almoço, outros”, prevê então a leitura desses produtos e a transcrição dos mesmos para uma lista de classificação, ou seja, o famoso “copia e cola” previsto nas concepções de linguagem como processo de comunicação.

O que não ocorre nas questões “b) Quais são os cinco produtos mais baratos? c) Quais são os cinco produtos mais caros? e d) Faça uma lista dos produtos que você precisa comprar para a sua casa”, as perguntas acima colocam o/a aluno/a diante de uma ação que não se distancia da realidade dele/a ou que tenha a intenção de classificação de palavras por categoria. Nessas atividades eles/as são expostos a língua de maneira contextualizada e “ao interagirem, os alunos transitam por uma série de negociações, reformulações de ideias, explicações, esclarecimentos” (ANDRIGUETTI, 2009, p 44), tanto no que diz respeito aos preços dos produtos, quanto em comparação com preços no Brasil com os do seu país de origem.



Figura 13 - Propaganda de supermercado enquanto gênero do discurso (Portas Abertas)

No dossiê 1 “Bem vindos à Universidade” do material *Passarela*, os gêneros discursivos trabalhados na unidade são apresentados nela; no entanto, observamos que dos dois gêneros (E-mail formal e Currículo Lattes), apenas um é abordado, o e-mail formal, o gênero discursivo nessa unidade é trabalhado de forma interativa a partir da tarefa de escrita (quem escreve, o que escreve e para quem escreve) bem definidos, além de auxiliar os/as alunos/as com os dados que devem constar no texto e com dicas de vocabulário mais formal de saudação e despedida. Na unidade 2 e 3 serão trabalhados os seguintes gêneros, e-mail informal, biografia, autobiografia e diário.

Para trabalhar o gênero biografia é utilizado a história de Enedina Alves Marques (figura 14, a seguir), a primeira mulher negra a se formar em engenharia no Brasil pela UFPR, que como tarefa de compreensão oral apresenta questões de localização, isso porque consideramos que o objetivo era fazer com o/a aluno/a

consiga perceber como funciona a estrutura da biografia. Apesar de ser um gênero discursivo que se relaciona diretamente com o tema proposto pela unidade didática nós precisamos sempre levar em consideração a forma como eles são explorados, ou seja, não é suficiente que os materiais abordem diferentes gêneros discursivos que comumente transitam na vida cotidiana dos alunos e a partir dele realizar uma tarefa de gramática que seja descontextualizada ou então utilizando o “texto como pretexto” (LAJOLO, 1986, p.52).

Isso ocorre porque logo abaixo na segunda biografia (figura 15, a seguir) de Jean-Pierre Basil Dantor Franck Étienne d’Argent, autor do primeiro romance em crioulo haitiano, diante do texto percebemos a presença de lacunas que deverão ser preenchidas com os verbos que estão no infinitivo entre parênteses para o tempo pretérito perfeito, nesse caso observamos um exemplo muito comum de textos que são utilizados como pretexto para o ensino de gramática. Então, na biografia em específico o aluno primeiro deverá realizar atividade de completar as lacunas para depois fazer a leitura do texto que fica em segundo plano, e não como está indicado no enunciado.

BIOGRAFIA



ENEDINA ALVES MARQUES foi uma engenheira brasileira. Formou-se em Engenharia Civil em 1945 pela UFPR, entrou para a história como a primeira mulher a se formar em engenharia no estado e a primeira engenheira negra do Brasil.

Os pais de Enedina, Paulo Marques e Virgínia Alves Marques, chegaram a Curitiba aproximadamente em 1910 e não se sabe de onde vieram. Fontes indicam que a família teria fixado residência no Ahú ou no Portão, bairro onde Dona Duca, como a mãe de Enedina era chamada, ganhava a vida como lavadeira.

Em 1913, Enedina nasceu em Curitiba, no dia 13 de janeiro.

Nos anos 1920, Dona Duca trabalhou para a família do delegado e major Domingos Nascimento Sobrinho, domiciliado na Rua Vital Brasil, esquina com a Rápida, no bairro Portão. A casa da família – um exemplar de madeira, com varandas e lambrequins – foi desmontada e transferida para o Juvevê e, hoje, abriga a sede regional do Instituto Histórico Iphan. Domingos, que tinha uma filha de mesma idade, Isabel, mais conhecida como Bebeca, pagou a educação de Enedina em colégios particulares, para que ela fizesse companhia a sua filha. Então, entre 1925 e 1926, Enedina foi alfabetizada na Escola Particular da Professora Luiza, tocada pela professora Luiza Dorfmund. No ano seguinte, ingressou na Escola Normal, onde permaneceu até 1931. Entre 1932 e 1935, formou-se no curso Normal. Junto com Isabel, Enedina começou a trabalhar como professora no interior do estado. Atuou em cidades como Rio Negro, São Mateus do Sul, Cerro Azul, Campo Largo.



Entre 1935 e 1937, voltou a Curitiba para cursar o Madureza no Novo Ateneu (curso intermediário que, na época, era exigido para o magistério). No mesmo período, foi viver com a família do construtor Mathias e com sua esposa Iracema Caron, no bairro do Juvevê. Durante este período deu aulas no próprio bairro, ganhando classe na Escola de Linha de Tiro. O amigo Jota Caron, parente do casal, foi quem garantiu a permanência da professora na residência. Depois dos Nascimento, os Caron se tornaram os novos benfeitores de Enedina. Mesmo sem ser formalmente empregada da casa, pagava os préstimos com serviços domésticos.

Figura 14 – Biografia (Enedina) enquanto gênero discursivo (*Passarela*)

Leitura e compreensão

Leia outra biografia muito interessante, a do escritor Frankétienne.
Preencha as lacunas conjugando os verbos entre parênteses no Pretérito Perfeito.

FRANKÉTIENNE



Fonte: Texto adaptado de
fr.wikipedia.org/wiki/Frank%C3%A9tienne

JEAN-PIERRE BASIL DANTOR FRANCK ÉTIENNE D'ARGENT, _____
(NASCEM) no dia 12 de abril de 1936 em Ravine Sèche, povoado do município de
Gran Saline, no Haiti. Artista multifacetado: poeta, dramaturgo, pintor, mú-
sico, cantor e professor. _____ (PUBLICAR) mais de quarenta livros.

Sua mãe, ainda muito jovem, _____ (SER) estuprada por um americano.
A criança _____ (NASCEM) branca com traços de negro e olhos azuis.
Em 1962, no início da era Duvalier, Frankétienne _____ (FREQUENTAR)
o grupo "Haïti littéraire", de onde _____ (SAIR) muitos autores como
Anthony Phelps, René Philoctète, Serge Legagneur, Roland Morisseau.

Ele _____ (COMEÇAR) a publicar poesia em 1964. Com Jean-Claude
Fignolé e René Filoctetes foi um dos iniciadores do movimento "spiraliste".
Em 1972 _____ (PUBLICAR) Ultravocal, uma "espiral", como ele chama
as canções do gênero de Maldoror.

_____ (SER) ministro da Cultura do governo presidido por Leslie
François Manigat. Em 2009, Frankétienne _____ (FAZER) uma apa-
rição especial no filme "O desvio suave de uma criança de Petit-Goave", diri-
gido por Pedro Ruiz, que conta a história de vida do escritor haitiano Dany
Laferrrière. Em 2016 _____ (RECEBER) o Prêmio Internacional União
Latina de Literatura Românicas.

Figura 15 – Biografia (Frankétienne) enquanto gênero do discurso (*Passarela*)

No quarto e último material no qual analisamos os gêneros do discurso, *Vamos juntos/as*, percebemos uma grande variedade em comparação aos demais materiais comentados, acreditamos que isso se dá não só por causa do seu contexto de criação (mais atual), mas também devido a abordagem que o material adota diante das complexidades do ensino de PLAc. Nos chamou atenção a presença de um gênero específico que não aparece nos demais materiais que é o Edital adaptado (figura 16, a seguir) acompanhado de uma tarefa de compreensão que tem como objetivo a localização de informações (período de inscrições, requisitos mínimos para a inscrição, número de vagas) que aparecem no texto.

Sempre damos destaque a tarefas que exploram diferentes tipos de gêneros discursivos que circulam por diversificadas áreas da vida, porque acreditamos que dessa forma conseguimos atingir mais interesses, ao mesmo tempo que não oportunizar o “desenvolvimento de certas habilidades de uso da linguagem corresponde a uma importante estratégia de manter os privilégios e

poderes na mão de poucos” (ANTUNES, 2014, p. 43). Logo, tarefas que explorem gêneros que podem gerar oportunidades para o público-alvo do material didático serão sempre bem-vindas.

SECRETARIA DE TRABALHO, QUALIFICAÇÃO E EMPREENDEDORISMO - STQE
Av. Norte Miguel Arraes, 5600 - Casa Amarela, Recife-PE. CEP: 52081-000
Telefone: (81) 3355.2553/ E-mail: qualifcarecife@recife.pe.gov.br

**EDITAL Nº 02, DE 20 DE JANEIRO DE 2020
QUALIFICA RECIFE**

1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES:

O presente Edital visa estabelecer as normas de ingresso aos cursos de qualificação profissional da Secretaria de Trabalho, Qualificação e Empreendedorismo do Recife.

2. DAS INSCRIÇÕES:

2.1. Entre os dias 21/01/2020 a 23/01/2020 estarão abertas as inscrições para os cursos de qualificação profissional da rede municipal do Recife, para o preenchimento de 5.493 (cinco mil, quatrocentos e noventa e três) vagas referentes ao semestre de 2020.1.

2.2. Os cursos serão ofertados exclusivamente à população que reside na cidade do Recife, mediante comprovação do candidato selecionado.

2.3. Todos os cursos, objetos deste Edital, são gratuitos, não podendo haver nenhum tipo de cobrança de taxa.

3. DAS VAGAS:

3.1. Serão oferecidas 5.493 (cinco mil, quatrocentos e noventa e três) vagas para os cursos de qualificação profissional, em dias e horários estabelecidos de acordo com cada curso, distribuídas conforme Anexo III.

4. DOS REQUISITOS PARA ACESSO AOS CURSOS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL:

4.1. Ter idade mínima exigida pelo curso escolhido no ato da matrícula de acordo com este edital.

4.2. Ter escolaridade mínima exigida pelo curso escolhido no ato da matrícula de acordo com este edital.

5. DA INSCRIÇÃO:

5.1. Cada candidato só poderá se inscrever para um único curso ofertado pelas Escolas de Educação Profissional da Prefeitura do Recife.

5.2. Para efetuar a sua inscrição, o candidato deverá: a) Acessar o site qualifica.recife.pe.gov.br para o preenchimento correto dos dados cadastrais. b) Tomar conhecimento das normas e condições prescritas neste Edital e aceitá-las. c) Conferir o comprovante de inscrição contendo os dados cadastrais, data e documentação exigida.

5.3. Após concluído o processo de inscrição, não será permitida qualquer alteração.

Figura 16 - Edital enquanto gênero do discurso (*Vamos juntos/as*)

O mesmo ocorre com o gênero discursivo figuras 17 e 18, a seguir (texto informativo e cartaz) sobre os diferentes tipos de acessos à Universidade no Brasil, além de exemplificar a forma como a avaliação da prova do Enem é dividida, a frase “Nada de moleza” que aparece no meio da informação com uma pilha de livros e dois personagens carregando, sugere que se trata de uma prova com um nível de dificuldade maior. O texto informativo segue com algumas

questões de marcar referentes as informações repassadas no gênero discursivo para observar a trabalhar a compreensão e interpretação dos/as alunos/as com relação a ele, seguem as questões: (a) a imagem indica que a prova é: muito chata, exige dedicação, é uma moleza; b) a prova do Enem e dividida em: quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação [...] c) a redação do Enem: pode ter mais de 30 linhas, exige habilidades de argumentação, envolve a proposição de um problema por parte do/a candidato/a). A proposta de marcar a alternativa correta referente ao que está no texto oportuniza reflexão e discussão entre eles/as porque provavelmente haverá múltiplas interpretações.

O mesmo ocorre na figura 17 a seguir, com o cartaz sobre as informações referentes aos períodos de solicitação da taxa de inscrição, inscrições, pagamento da taxa de inscrição, solicitação de atendimento pelo nome social e a aplicação da prova do Enem. São datas importantes que podem confundir até os falantes de português devido à quantidade de informações. Por esse motivo, o material elabora mais uma atividade de compreensão sobre o gênero que está sendo abordado, com um preenchimento de lacunas utilizando os termos “antes” e “depois” em questões relacionadas as datas informadas.


16 Embora algumas universidades tenham seus próprios exames vestibulares, o Enem é hoje a principal forma de acesso ao ensino superior brasileiro, incluindo as universidades federais. Leia, a seguir, um texto sobre o exame, retirado do site do Ministério da Educação (MEC).

Conheça o Enem

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) avalia o desempenho do estudante e colabora para:

- Acesso à educação superior: Sisu | Prouni | Instituições portuguesas.
- Acesso a financiamento e apoio estudantil: Fies | Prouni.
- Autoavaliação
- Desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais.

Nas provas...



4 provas objetivas, com 45 questões cada

- Linguagens, códigos e suas tecnologias.
- Ciências humanas e suas tecnologias.
- Ciências da natureza e suas tecnologias.
- Matemática e suas tecnologias.

1 redação, de no máximo 30 linhas

Texto dissertativo-argumentativo desenvolvido a partir de uma situação-problema.

Saiba mais!

O Sisu (Sistema de Seleção Unificada) é um sistema informatizado por meio do qual as instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para participantes do Enem. Os candidatos são selecionados conforme as notas obtidas no exame. Para mais informações, consulte: <https://sisu.mec.gov.br/#/onepage>. Acesso em: 24 ago. 2020.

O Prouni (Programa Universidade para Todos) oferece bolsas integrais ou parciais (50%) em instituições de ensino superior particulares. Um dos pré-requisitos para concorrer às bolsas é ter realizado o Enem. Para mais informações, consulte: <http://pruniportal.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 ago. 2020.

O FIES (Financiamento Estudantil) concede financiamento a estudantes matriculados em cursos de ensino superior não gratuitos. Para mais informações, consulte: <http://fies.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 ago. 2020.

Figura 17 – Atividade de leitura (Vamos juntos/as)



- 17 Leia o cartaz que traz o cronograma do Enem 2018 e responda às questões propostas.

CRONOGRAMA enem2018


Solicitação de isenção da taxa de inscrição:
>>> 2 a 11 de abril

Inscrições:
>>> 7 a 18 de maio

Pagamento da taxa de inscrição:
>>> 7 a 23 de maio

Solicitação de atendimento pelo nome social:
>>> 28 de maio a 3 de junho

Aplicação:
>>> 4 e 11 de novembro



Val uma ajudinha?

taxa de inscrição: valor pago em exames, concursos ou demais processos seletivos para poder confirmar sua participação como candidato(a).

isenção: possibilidade oferecida para que determinados(as) candidatos(as) não paguem taxas de inscrição. No Enem, a isenção é oferecida, entre outras pessoas, aos(as) que têm baixa renda, bem como aos(as) que estão matriculados(as) no 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública.

- a. Observe que a solicitação de isenção da taxa de inscrição deve acontecer **antes** das inscrições. Já a aplicação da prova acontece **depois** de todos os passos da inscrição. Complete as lacunas com as palavras **antes** e **depois**, de acordo com as informações encontradas no cartaz. Veja o exemplo:

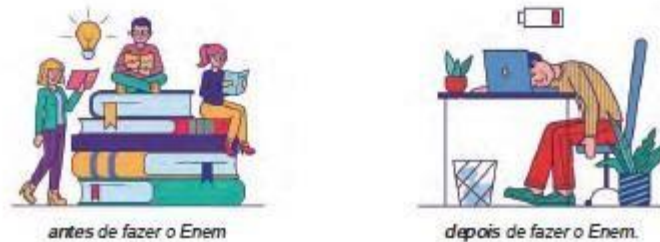


Figura 18 - Texto informativo enquanto gênero discursivo (*Vamos juntos/as*)

4.3 Quanto ao uso de textos autênticos

Sobre o uso dos textos autênticos, observamos que no material *Pode Entrar* toda unidade didática inicia com um diálogo inventado com intuito de contextualizar de forma geral “genericamente” o tema que está sendo abordado. Ao utilizar o termo “genérico” nos referimos ao fato de que nenhum diálogo real (levando em consideração os contextos migratórios) acontece utilizando a norma padrão da língua. Além dos diálogos, o material também apresenta textos adaptados, textos inventados e textos autênticos. Entre eles, encontramos o

poema *Os dias da semana* de António Manuel Couto Viana, que é o primeiro texto autêntico encontrado no material didático como atividade 4.5 de leitura e compreensão no capítulo 4.

Um segundo texto autêntico observado foi um trecho da Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014 sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente ainda no capítulo 4 cujo tema é *Direito das Crianças*. O segundo texto está entre a atividade 4.9 aplicando a gramática em um balão de curiosidade. Nos próximos capítulos, encontramos outros textos autênticos: Canção *Meu Bem, Meu Mal - Caetano Veloso*; Texto informativo “O que é trabalho infantil” da Fundação Telefônica; Canção *O que eu vou ser quando crescer - Mara Maravilha*; Mapa do metrô de São Paulo; Texto da lei sobre o crime da discriminação religiosa; Texto com desenhos e definições de crianças sobre Deus, de uma matéria da Folha de São Paulo; Ditados populares, etc.

Ressaltamos a importância sobre a utilização de textos autênticos porque o “uso de materiais autênticos se justifica por possibilitar um trabalho levando-se em conta as condições de produção do uso da linguagem na interação social, e por promover, assim, o trabalho de língua e cultura como algo indissociável”. (ANDRIGUETTI, p. 35), colocando os alunos diante de situações que são reais e comuns no seu dia a dia, sendo de fácil acesso e automaticamente despertando o interesse para a discussão e interação em sala de aula. Ditados populares, por exemplo, são textos autênticos que os alunos terão contato no cotidiano e possibilitam a troca intercultural.

No segundo material didático analisado, *Portas Abertas*, também encontramos textos adaptados com links para acesso completo das informações como no capítulo 8 sobre direito à educação a “Lei Municipal 16.478 de 8 de julho de 2016” que é apresentado o “Art.1º” com o propósito informativo seguido de um link da prefeitura de São Paulo para mais informações. Posterior a esse texto, a unidade apresenta um segundo texto que é inventado sobre o direito a educação, também com o intuito de informar sobre cursos técnicos e profissionalizantes gratuitos ou com descontos que têm parceria com a Cáritas. Também falam sobre o EJA e a possibilidade de ingresso em universidades brasileiras públicas e privadas através do Enem e vestibulares. Porém, ressaltamos que esse segundo texto não indica quais são os cursos técnicos e

profissionalizantes que são oferecidos, nem como se realiza a inscrição na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tampouco como funciona o vestibular ou o processo seletivo do Enem.

Tanto o material didático *Portas Abertas* quanto o material *Pode Entrar* não indicam se há ou não adaptação dos textos, entretanto todos os textos autênticos ou adaptados estão com a fonte e link para acesso. Como exemplo de textos inventados no capítulo 4 (É hora de trabalhar!) o material apresenta um pequeno diálogo com duas figuras masculinas que simulam uma entrevista de emprego. Além disso, em seguida há um segundo texto inventado explicando para o(a) aluno(a) o que ele deve pensar na hora de procurar um emprego (suas qualidades, as tarefas que deverão ser cumpridas), incentiva a pesquisa sobre o local de trabalho as políticas dele etc. Também explica que o nervosismo estará presente no momento da entrevista, mas estimula a autoconfiança com o uso dos termos “acredite no seu potencial”, dá dicas do que vestir e falar. Esses diálogos e textos informativos inventados são recorrentes em alguns capítulos do material, diferentemente do primeiro material analisado, no qual os diálogos seguem uma regra de iniciar todas as unidades. Acreditamos que, por se tratar de diálogos descontextualizados com pessoas irreais, não aproximam o aluno do conteúdo que está sendo trabalhado, primeiro porque difere das experiências reais de uso da língua e segundo porque é escrito por uma pessoa que não vivenciou o processo migratório.

No capítulo 7 (Meu corpo, minha lei!) observamos que os tipos de textos são bem variados. Após a atividade 7, há um texto informativo sobre saúde, que traz o significado da palavra e o contrário dela, que seria a doença. Fica claro que esses textos informativos dialogam diretamente com os/as alunos/as, primeiro porque há um ponto de interrogação questionando-o e segundo porque utiliza os pronomes “seu, sua”, “você”. Nesse mesmo capítulo, também há um diálogo inventado de como “acontece normalmente” uma consulta médica, um terceiro texto inventado sobre o cartão do SUS (Sistema Único de Saúde), logo abaixo nomes, endereços e números de hospitais públicos em São Paulo e um texto sobre proteção à mulher que inicia já com um dado alarmante sobre a violência contra mulher no país.

O texto fala sobre a Lei do Feminicídio sancionada em 2015, mesmo ano de elaboração do material. Igualmente divulga a Lei Maria da Penha e conta um pouco sobre a história da farmacêutica que deu nome à Lei. O mesmo texto explica os diferentes tipos de violência, deixando claro que ela não é só física, mas também é psicológica, sexual e patrimonial, expõe ao final a central de atendimento à mulher com o número, assim como, o site da defensoria de São Paulo. Esse capítulo finaliza com dois textos autênticos, um clipe de Elza Soares: *Mulher do fim do mundo* e *Respeita* de Ana Cañas, ambos utilizados para complementar os textos anteriores. Nesse capítulo conseguimos ter uma ideia geral dos tipos de textos que encontramos em todo o material didático. Observamos que são textos autênticos que dialogam com os temas das unidades e que complementam os textos inventados ou adaptados. Não são centrais nas unidades, como no caso dos dois textos citados acima, porém promovem reflexão e discussão em sala de aula.

Já no terceiro material analisado, *Passarela*, esperamos encontrar outros tipos de textos, levando em consideração o contexto em que ele foi elaborado. O material conta com textos autênticos e adaptados, inventados ou criados para o material. Como exemplo de textos autênticos, as unidades utilizam muitos vídeos informativos, na unidade 1 (Minha nova vida acadêmica) o vídeo “Se liga Calouro” fala um pouco sobre a UFPR, universidade para e na qual o material foi desenvolvido. Também há biografias adaptadas como a de Enedina Alves Marques na unidade 2 (Histórias de vida - Nossas mulheres), formada em engenharia pela Universidade Federal do Paraná em 1945, a primeira engenheira negra do Brasil, novamente dialogando com o contexto acadêmico para qual o material foi elaborado.

Na unidade 3 (Minha história de vida), com alguns exemplos de textos autênticos, constatamos um trecho retirado da autobiografia de Nelson Mandela. Também observamos que há trechos orais da obra *Quarto de Despejo* de Carolina Maria de Jesus, assim como uma biografia adaptada da autora. Por fim na unidade 1 (O que é Verbetes?) do dossiê 2 temos um exemplo de um texto criado pelo material que é o passo a passo ensinando os/as alunos/as a publicarem na Wikipédia. É notória a preocupação das autoras em trabalhar e discutir sobre histórias de figuras importantes não só para a vida acadêmica

dos/as alunos/as, como também para a vida pessoal deles/as, aprofundar-se em histórias que são pouco contadas e discutidas dentro de sala de aula, apesar de ensinarem muito.

Na unidade 1 do dossiê 1 também observamos mais um texto autêntico sobre tutoria, explicando a função do tutor no contexto acadêmico e como se dá a relação entre ele e o aluno, além do link e QR Code para acesso ao final. O uso de textos autênticos nos materiais possibilita que o (a) aluno(a) esteja em contato com uma variedade linguística contextualizada, promovendo a reflexão sobre o que é semelhante ou diferente em suas práticas sociais e comunicativas na língua alvo (ANDRIGUETTI, 2009, p. 35). Além disso, seu uso faz com que os/as alunos/as consigam aplicar os aprendizados nos seus cotidianos, destacamos que as escolhas dos textos foram pensadas de acordo com a necessidade de cada dossiê e unidade.

No quarto livro didático, *Vamos Juntos/as!* também observamos o uso de textos autênticos, adaptados e textos criados pelo material. Dentre os textos autênticos, destacamos os vídeos com pessoas reais que são apresentados nas unidades, dentre eles o *Teaser* com imigrantes, suas nacionalidades e profissões na unidade “Eu penso sobre meus horizontes profissionais”, além da apresentação do sírio *Anas Obaid*, que conta um pouco sobre a sua história, os motivos de sua migração, seus sonhos e objetivos.

Os textos comentados até aqui colocam em evidência uma das principais diferenças entre os materiais *Portas Abertas*, *Pode Entrar* e *Vamos Juntos/as*, os primeiros materiais citados não apresentam vídeos informativos ou de apresentação, observamos que todos os vídeos sugeridos são músicas brasileiras relacionadas ao tema das unidades. Abaixo ilustramos a escolha do texto sobre apresentação dos materiais *Portas Abertas* e *Vamos juntos/as*, a fim de demonstrar como tais escolhas podem influenciar interação dos/as alunos/as em sala de aula.

3. Quem sou eu?

O que nós vamos aprender?
Apresentação Pessoal, Nacionalidades, Dia a Dia

Apresentação pessoal e nacionalidade :



Meu nome é Jury, eu sou síria. Eu tenho 25 anos e estou no Brasil há oito meses. Eu moro com a minha família: meu pai, minha mãe e meu irmão. Lá na Síria está em guerra, então nós moramos aqui no Brasil. Nós estamos bem aqui. O Brasil é um lugar muito bonito e as pessoas são muito legais com a gente, mas é muito difícil viver aqui porque é muito diferente do meu país.

Figura 19 - Apresentação (*Portas Abertas*)

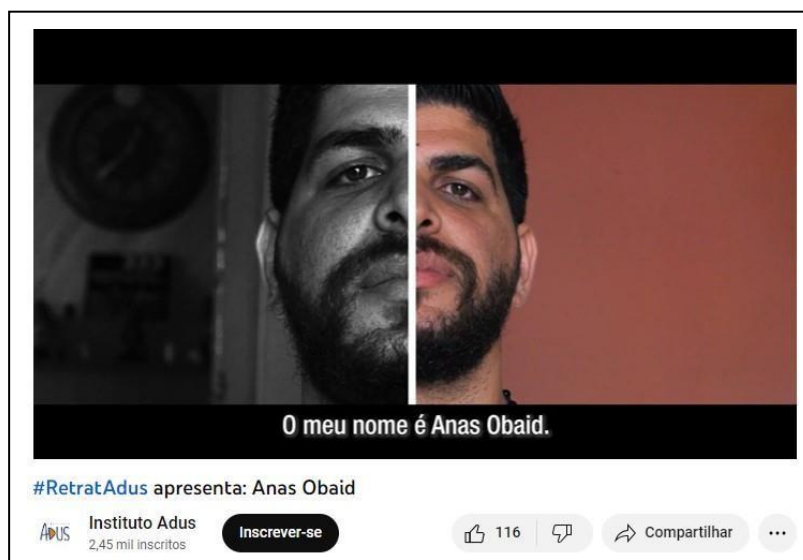


Figura 20 - Apresentação (*Vamos Juntos/as*)

Ambos os textos têm como objetivo apresentar a história de sírios que passaram pelo processo de migração, entretanto um texto é inventado (figura 19) e o outro autêntico (figura 20). O primeiro texto, além de apresentar frases prontas e isoladas de um contexto real da língua em uso, foi escrito por um autor cuja realidade não é de uma pessoa imigrante, ou seja, são relatos não experienciados. Já o segundo texto retrata a história de um imigrante, Anas Obaid, sendo protagonizada e oralizada pelo próprio, que transmite suas sensações, medos, angústias e vivências durante e depois do processo migratório para o Brasil, sendo assim, se torna um texto que gera uma conexão/diálogo com seu interlocutor, nesse caso também imigrante que pode

ou não se identificar com a narrativa de Obaid. Para Bakhtin o sentido do enunciado é construído a partir da interação entre os sujeitos, que trazem consigo suas experiências, valores e perspectivas (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016). A partir disso, entendemos que o uso dos textos autênticos possibilita o contato com amostras de usos da linguagem em contextos possíveis de serem encontrados na vida real (ANDRIGUETTI, 2009), o que acontece com o segundo texto apresentado na figura 8.

Na unidade 2 o texto adaptado, retirado de uma cartilha sobre direitos humanos, é um exemplo de texto que promove diálogo e ao mesmo tempo informa o interlocutor. Nele, são abordados dois assuntos diferentes, um referente aos direitos humanos e outro sobre como esses direitos estão diretamente ligados ao que a unidade vai chamar de “trabalho decente”. Ambos os assuntos são necessários no contexto migratório, levando em consideração que as leis e direitos são diferentes em cada país e percebemos que por vezes há necessidade de adaptação dos textos escolhidos de acordo com o nível de proficiência na língua alvo ou até mesmo dependendo do estado em que o aluno reside. Este é o caso da maioria dos textos adaptados encontrados nos 4 materiais didáticos.

Textos que são inventados, como os currículos fictícios apresentados na unidade 1 atividades 15.1 e 15.2 do material, não deixam de fazer parte da realidade dos/as alunos/as, porque ainda assim seguem um modelo de texto autêntico que pode servir de base para a criação dos seus textos. Little e Singleton (1988, p. 21), afirmam que “texto autêntico é aquele que foi criado para preencher um propósito social na comunidade linguística em que foi produzido”, o propósito no caso da escolha do currículo é justamente possibilitar a entrada do(a) aluno(a) no mercado de trabalho, pois exhibe as informações necessárias que esse tipo de texto precisa fornecer. A ideia central do PLAc é justamente proporcionar a integração desse sujeito na sociedade acolhedora através de um ensino de língua que esteja sempre contextualizado de acordo com a realidade do processo migratório. Segundo Bressan (2002, pp. 42-43),

Os textos autênticos: a) criam oportunidades de contato com amostras de usos da linguagem em contextos possíveis de serem encontrados na cultura-alvo, apresentando variedades linguísticas de maneira contextualizada, b) propiciam reflexões acerca de uma “melhor compreensão do contexto sociocultural

em que a língua alvo está sendo usada” e c) motivam os alunos ao apresentar o uso da língua de uma maneira contextualizada. (BRESSAN, 2002, p. 42-43)

Levando em consideração a necessidade emergencial do ensino de PLAc, ao mesmo tempo atendendo as características e a metodologia de ensino, concluímos que é importante desde os níveis elementares o trabalho com materiais autênticos, haja vista o contato diário com esses textos desde a chegada do imigrante no país de acolhida, desde os panfletos informativos ou formulários para preenchimento de dados.

4.4 Quanto às concepções de linguagem subjacentes às tarefas

Nesse capítulo vamos observar as concepções de linguagem subjacentes as tarefas na seguinte ordem: concepção de linguagem como expressão de pensamento, concepção de linguagem como instrumento de comunicação e concepção de linguagem como processo de interação, para cada uma traremos exemplos dos 4 materiais didáticos em diálogo e comparação constante.

Precisamos levar em consideração que algumas tarefas mais estruturalistas podem aparecer como base para tarefas interacionais. Deve ficar claro que não somos contra o ensino de gramática, pois acreditamos ser necessário durante esse processo de aquisição de língua; apenas defendemos que esse ensino seja contextualizado e com um propósito claro de contribuição para a atuação sociointeracional.

Na atividade 7.7 (figura 21, a seguir) do capítulo 7 “Respeitar os diferentes” do material *Pode Entrar* observamos o uso da concepção de linguagem como expressão do pensamento, levando em consideração que a ação desenvolvida com essa atividade é apenas de localizar os advérbios de lugar já em itálico nos exemplos e circular os mesmos nas frases isoladas dos exercícios de “a” a “f”.

7.7 GRAMÁTICA

Advérbios de lugar: são as palavras que nos ajudam a expressar uma ideia complementar. Com essas palavras, expressamos ideias afirmativas, dúvidas, intensidade, modo, negação, tempo e lugar.

Observe a classificação no quadro a seguir:

CLASSIFICAÇÃO	PRINCIPAIS	EXEMPLOS
LUGAR	Aqui	As saladas são servidas <i>aqui</i> .
	Lá	Tem mesa disponível <i>lá dentro</i> ?
	Perto	Os copos estão <i>perto</i> dos sucos.
	Longe	Não quero ficar muito <i>longe</i> da saída.
	Dentro	Estou <i>aqui fora</i> esperando o restaurante abrir.
	Fora	

Circule em cada frase abaixo a palavra que expresse o *lugar* da circunstância ou da ideia apresentada.

- Posso me sentar aqui?
- Estou cansada e o restaurante é muito longe!
- Passsei perto da feira hoje.
- Qual é o recheio dentro da batata?
- Você poderia levar minhas compras lá?
- Comi fora a semana inteira.

Figura 21 - Atividade 7.7 do livro *Pode Entrar*

7.9 APLICANDO A GRAMÁTICA

Complete as frases abaixo com o verbo indicado no passado:

- Karen leite com mel ontem a noite. (tomar)
- Eu toda a água do filtro. (tomar)
- Por que você não o suco? (tomar)
- Ele apenas refrigerante. (tomar)
- Eu não quando cheguei porque estava com muito sono. (comer)
- Rogério frango assado, arroz e batatas fritas. (comer)
- Você já, agora já pode ir dormir. (comer)
- Ela na casa dos vizinhos. (comer)
- Eu não me lembro se torta de alho ou de queijo na última vez em que estive aqui. (pedir)
- Você o café para mim? (pedir)
- Ana e Estevam um bolo na Padaria. (pedir)
- Ele brigadeiro de sobremesa de novo. (pedir)

Figura 22 - Tarefa 7.9 do livro *Pode Entrar*

A tarefa 7.9 (figura 22) da mesma unidade didática também demonstra mais uma vez a concepção de linguagem como expressão do pensamento em uma atividade de completar lacunas com os verbos entre os parênteses conjugados no passado. Em todas as unidades didáticas do material, há exercícios de aplicação da gramática e em todos eles pelo menos um é de

conjugação verbal preenchendo lacunas em frases descontextualizadas, como é ilustrado na figura 11. A atividade não propicia nenhum tipo de discussão ou interação entre os alunos. O mesmo ocorre com a tarefa 02 e 03 (figura 23 a seguir) da unidade “Quem sou eu?” do material *Portas Abertas*, nessa atividade não há frases com lacunas para serem preenchidas, mas também não temos um contexto para a utilização dos verbos que deverão ser conjugados no presente do indicativo.

02. Conjugue os verbos no PRESENTE DO INDICATIVO:

	PRECISAR	ATENDER	EXISTIR
EU			
VOCÊ/ELE/ELA/A GENTE			
NÓS			
VOCÊS/ ELES/ ELAS			

03. Conjugue os verbos no PRESENTE DO INDICATIVO:

	SER	IR	TER
EU			
VOCÊ/ELE/ELA/A GENTE			
NÓS			
VOCÊS/ ELES/ ELAS			

Figura 23 - Tarefas 02 e 03 do livro *Portas Abertas*

O mesmo ocorre com as tarefas da página 24 (figura 24 a seguir), dossiê 1 do material *Passarela*, cujo objetivo também é a conjugação do uso do pretérito perfeito. Vale ressaltar que todas as tarefas que estão sendo analisadas como expressão do pensamento não sugerem na atividade seguinte alguma produção oral ou escrita para que sejam utilizados os verbos trabalhados nessa tarefa específica de conjugação. Apenas na página 28 no caderno de exercícios há uma tarefa de produção do gênero biografia que está sendo trabalhado nessa unidade 2; entretanto, julgamos se haveria a necessidade da elaboração de 5 tarefas de conjugação de verbos para que fosse executada tal escrita, já que nesse caso o ato de escrever a biografia estaria diretamente ligado na

articulação e organização do pensamento no momento da execução das regras gramaticais (TRAVAGLIA, 2009, p. 21) associadas a conjugação dos verbos. Em contrapartida no mesmo material didático encontramos atividades como a “Reflexão linguística” da figura 24 a seguir, que nesse caso aborda o pretérito imperfeito do indicativo com questões que fazem o aluno refletir sobre o que está aprendendo para além de organizar os verbos em listas de conjugação, as duas frases apresentadas na atividade foram retiradas da autobiografia de Nelson Mandela que, nesse sentido o/a aluno/a consegue observar o verbo em um contexto específico de escrita no gênero trabalhado na unidade.

Uso do Pretérito Perfeito

O Pretérito Perfeito é usado para falar de um fato pontual, ocorrido e concluído em determinado momento do passado.

	-AR	-ER	-IR
Verbos regulares	Morar	Nascer	Abri
eu	Morei		
Você / ele / ela / a gente			Abriu
Nós			
eles/elas/ vocês		Nasceram	

As terminações do pretérito perfeito em português se formam substituindo a terminação do infinitivo em -ar pelas terminações: -ei, _____, _____

Nos verbos em -er: _____, _____, -eram. Na conjugação em -ir: _____, -iu, _____

Alguns verbos irregulares	SER / IR	ESTAR	TER
eu	hí		ti
Você / ele / ela / a gente			
Nós			
eles/elas/ vocês		Estiveram	

Figura 24 - Atividades sobre o uso do pretérito perfeito

Reflexão Linguística

Observe as frases a seguir e responda às perguntas:

O meu pai **era** um homem alto [...] **ostentava** uma madeixa de cabelos brancos.

Quando eu **era** garoto **tinha** por costume esfregar a cabeça com cinzas brancas.

- Elas remetem ao passado, presente ou futuro?
- Alguma frase descreve uma situação/pessoa/lugar do passado?
- Alguma frase indica um hábito do passado?
- Alguma frase indica uma ação pontual do passado?

As palavras coloridas são verbos conjugados no Pretérito Imperfeito do Indicativo.

Com base nos exemplos:

- Quando ele é usado?
- Você sabe como ele é formado?

Converse com um colega e tente completar os quadros a seguir.

Figura 25 - Tarefa de reflexão linguística (Passarela)

Na tarefa 16 (figura 26, a seguir) do material *Vamos Juntos/as* localizada na unidade 2 “Eu me informo sobre meus direitos trabalhistas no Brasil” página 61, indicada para ser realizada em grupo, podemos observar um texto autêntico sobre empreender e os benefícios de abrir um CNPJ, um tipo de texto que faz parte do cotidiano dos/as alunos/as, levando em consideração aqueles/as que trabalham com artesanatos ou materiais para revenda. Entretanto, observamos que as questões a), b), d) e f) são tarefas de copiar e colar as informações que estão organizadas no texto de acordo com a sucessão de perguntas. O que não ocorre com as questões c) O que você entende por formalizar-se neste contexto? e a questão e) O que você entende quando se diz que Heloisa passou a ter um CNPJ?

Entendemos que as respostas das questões c) e e) poderiam ser facilmente retiradas do texto ou então do balão de “Saiba mais” para a formulação das respostas; porém, como são perguntas diretamente direcionadas ao aluno/a, a julgar pelo uso do pronome “você”, faz com que o/a mesmo se desprenda das respostas encontradas no texto e comece a refletir sozinho ou em grupo sobre o que ele/a “entende” (verbo transitivo direto e indireto) da informação enquanto interlocutor.

Ao priorizarmos uma concepção de linguagem como processo de interação, deixamos clara a nossa intenção de que o/a aluno/a consiga, durante a elaboração de suas tarefas, se desprender do texto e da folha, que consiga ir além de buscar informações, mas que através delas seja capaz de dialogar e argumentar sobre. Para Antunes (2014, p. 20) “a linguagem não é apenas um fazer, mas um fazer fazer, o que implica, sem dúvida, de uma lado, a disposição para intervir, e de outro, a disposição para se deixar atingir” e o uso de textos autênticos como o que observamos na tarefa da figura 14 são capazes de ampliar as discussões e percepções dos alunos com relação aos assuntos que fazem parte de suas vidas, portanto acreditamos que as questões a) b) c) e f) limitam essa tarefa para uma concepção de linguagem como expressão do pensamento.

16 Um(a) trabalhador(a) informal pode se formalizar, para ter acesso a determinados direitos. Leia o texto a seguir a esse respeito e discuta as questões propostas com seus(suas) colegas:



HELOISA
a fotógrafa de casamentos e até
o ano passado trabalhava
informalmente. Mas não gostava
de alguns problemas para assinar
contratos com
seus clientes.

**DEPOIS QUE
SE FORMALIZOU,**
ela passou a ter um CNPJ,
emite nota fiscal, conseguiu
trabalhar em estabelecimentos
novos e modernos para fotos
mais bonitas. Conseguiu até
preços e prazos melhores
nos afazeres que entrega.

Disponível em: <http://www.portaldoempreendedor.gov.br/temas/que-ao-formalizo-ao-que-e-ser-unidade>. Acesso em: 01 Jun. 2020.

Seiba mais!

CNPJ (Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas) é um número que garante que determinado negócio está registrado nacionalmente. **Nota fiscal** é um documento que registra a realização de qualquer compra / venda de bens ou serviços.

- a. Qual é a profissão de Heloisa?
- b. Que relação os noivos têm com Heloisa?
- c. O que você entende por "formalizar-se" neste contexto?
- d. O que mudou no trabalho de Heloisa depois que ela se formalizou?
- e. O que você entende quando se diz que Heloisa passou a ter um CNPJ?
- f. Quais as vantagens que Heloisa passou a ter com a formalização?

Figura 26 - Atividade 16 da unidade 2 do material *Vamos Juntos/as*

No que diz respeito às tarefas que demonstram a presença da concepção da linguagem como instrumento de comunicação (TRAVAGLIA, 2009) presente no material didático *Pode Entrar*, observa-se a tarefa 6.6 (figura 27, a seguir), parte do capítulo 6, "Eu quero trabalhar". Analisamos a proposta de leitura e compreensão oral da canção, *O que eu vou ser quando crescer* que, apesar de ser um texto autêntico tem como proposta de tarefa apenas escutar a canção e

preencher as lacunas da tarefa escrita com as palavras escutadas, ou seja, repetir o que se ouve.

6.6 OUVIR E COMPREENDER

Ouça a música abaixo “O que eu vou ser quando eu crescer” e complete:

O que eu vou ser, quando eu crescer?
 ou doutora?
 Advogada ou professora?
 Posso ser, posso ser cientista
 Engenheira ou jornalista.
 Uma profissão vou ter quando eu crescer
 Eu vou estudar, eu vou me formar
Tiuriu tiu-rá, Tiuriu tiu-rá, Tiuriu tiu (2x)

O que eu vou ser, quando eu crescer?
 Bombeira ou esportista?
 Arquiteta ou?
 Oh meu Deus! Oh meu Deus me ajude a decidir agora.

A melhor que eu vou ter quando crescer.
 Eu vou estudar, eu vou me formar, eu vou

MARAVILHA, Mara. *O que eu vou ser quando crescer. Mara Maravilha para os pequeninos – volume 3. Brasil. CD. Faixa 7*

NO BRASIL CRIANÇAS NÃO PODEM TRABALHAR
 A partir dos 14 anos o jovem pode ser aprendiz.
 De 16 a 18 anos poderão ser executados trabalhos técnicos ou administrativos com até 6h diárias.

Figura 27 – Tarefa 6.6 – Concepção de linguagem como instrumento de comunicação (*Pode Entrar*)

A mesma concepção de linguagem aparece nas tarefas 8 e 9 (figura 28, a seguir) na página 13 do material *Portas Abertas*, unidade 2 “Cheguei”. A proposta é que ambas as tarefas sejam realizadas em dupla, o que prevê um processo de interação entre os alunos, entretanto a forma como ela está organizada limita tal interação. Vejamos que na tarefa 8 os/as alunos/as têm acesso a uma série de frases descontextualizadas que não seguem uma ordem cronológica de como um diálogo começaria e terminaria, observamos que há uma questão e uma resposta, diálogos de 2 ou 3 frases.

Na tarefa 9 os/as alunos/as deverão completar as frases soltas “Bom dia!”, “Como você está?”, “Qual seu nome?”, “Quantos anos você tem?”, “De onde você é?” a partir dos diálogos que são limitados da tarefa de leitura 8. Nesse sentido percebemos que a língua aqui é vista como um código, para que as informações sejam passadas de uma pessoa a outra (TRAVAGLIA, 2009) e a partir do domínio desses códigos a comunicação entre os sujeitos seja efetivada (TRAVAGLIA, 2009).

8. Leia os diálogos com um colega:

- Boa tarde, Carlos, como vai?
- Eu estou bem, obrigado. E você?
- E aí, tudo bem?
- Beleza e você?
- Olá, como você se chama?
- Eu me chamo Carmen. E você?
- Meu nome é William. Prazer em te conhecer!
- O prazer foi meu, William.
- Com licença, gostaria de pedir uma informação.
- Pois não, pode falar!
- Por favor, você pode me dizer onde fica o banheiro?
- Oi, muito prazer! Você nasceu aqui no Brasil?
- Não, sou boliviana. E você, é aqui do Brasil?
- Sim, sou brasileira. Seja bem-vinda!
- Obrigada!

9. Em dupla, complete:

- Bom dia!

- Como você está?

- Qual é o seu nome?

- Quantos anos você tem?

- De onde você é?

Figura 28 -Tarefas 8 e 9 – Concepção de linguagem como instrumento de comunicação (*Portas Aberta*)

No terceiro material didático *Passarela*, a tarefa 3 (figura 29, a seguir) da unidade 4 “Para você o que é?”, dossiê 1, observamos uma tarefa de compreensão oral que exprime a concepção de linguagem como instrumento de comunicação (GERALDI, 2006), o objetivo da tarefa é que os/as alunos/as assistam o vídeo e completem as lacunas da transcrição com alguns verbos utilizados pela entrevistada. Trata-se da mesma proposta de tarefa do material *Pode Entrar*, repetir o que se escuta, a diferença entre elas é a escolha do material autêntico.

Em contraponto a atividade 2 (figura 30, a seguir) que antecede a atividade 3 comentada aborda uma tarefa de compreensão oral que não apresenta a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, mas sim de interação, primeiro porque não aplica questões que exigem respostas prontas de copiar e colar e segundo porque elas promovem uma reflexão e diálogo do/a aluno/a com o vídeo apresentado.

3. Assista novamente ao vídeo e complete a transcrição abaixo.

Vídeo 1

“Eu _____ para a Alemanha e, quando eu _____ lá, me _____ com um mundo às vezes não muito diferente do... do sul, do Rio Grande, do... do Rio Grande do Sul da onde eu venho, mas um pouco diferente sim. Um mundo prático, um mundo técnico, e me _____ com com... com a ciência lá também...eu já tinha feito um pouco de pesquisa aqui, _____ pesquisas lá também na área de química dos solos.

A gente _____ com... com um com um suporte e eu acho que isso faz toda diferença. Porque a integração é muito melhor, né? O CsF, ele _____ um tutor para cada aluno e então a pessoa vai com a gente nos primeiros dias e ajuda a gente com as burocracias, _____ a gente na estação ferroviária e isso faz uma diferença enorme. Todos _____ né um status que o estudante brasileiro tem quando chegamos e encontramos os outros colegas de outros países você fala que você é brasileiro você recebe um status especial, né, entre os amigos, assim, porque o Brasil, o país Brasil, o mundo _____ o Brasil, então quando chega um estudante brasileiro, ééé no exterior, ele é automaticamente muito bem visto, né e muito bem tratado.

_____ ééé... todos aqueles da... da periferia, todos aqueles que estudantes de escolas estaduais e que hoje eles _____ ir estudar nas melhores universidades do mundo. As externalidades que que podem é ser atingidas com o investimento desse programa são incalculáveis. É porque, os brasileiros, ééé, tem a garra do povo brasileiro, você fomenta isso, você _____ oportunidade, os brasileiros, eles fazem, eles só _____ da oportunidade e a oportunidade hoje, ela está sendo dada.”

Figura 29 - Tarefa 3. de compreensão oral (Passarela)

2. Assista aos próximos vídeos de dois intercambistas participantes do Ciência sem Fronteiras e desenvolva as atividades propostas.



Vídeo 1
Fonte: Planalto.
Disponível em: [youtube.com/watch?v=C7wZaRt5Vtk](https://www.youtube.com/watch?v=C7wZaRt5Vtk)



1ª VISUALIZAÇÃO

Vídeo 1

a. Para ela, como é morar na Alemanha em comparação à vida que ela tinha no Rio Grande do Sul? Quais são as diferenças?

b. Como é a vida quando o estudante do CsF chega no país em que vai estudar? Que tipo de suporte ele recebe?

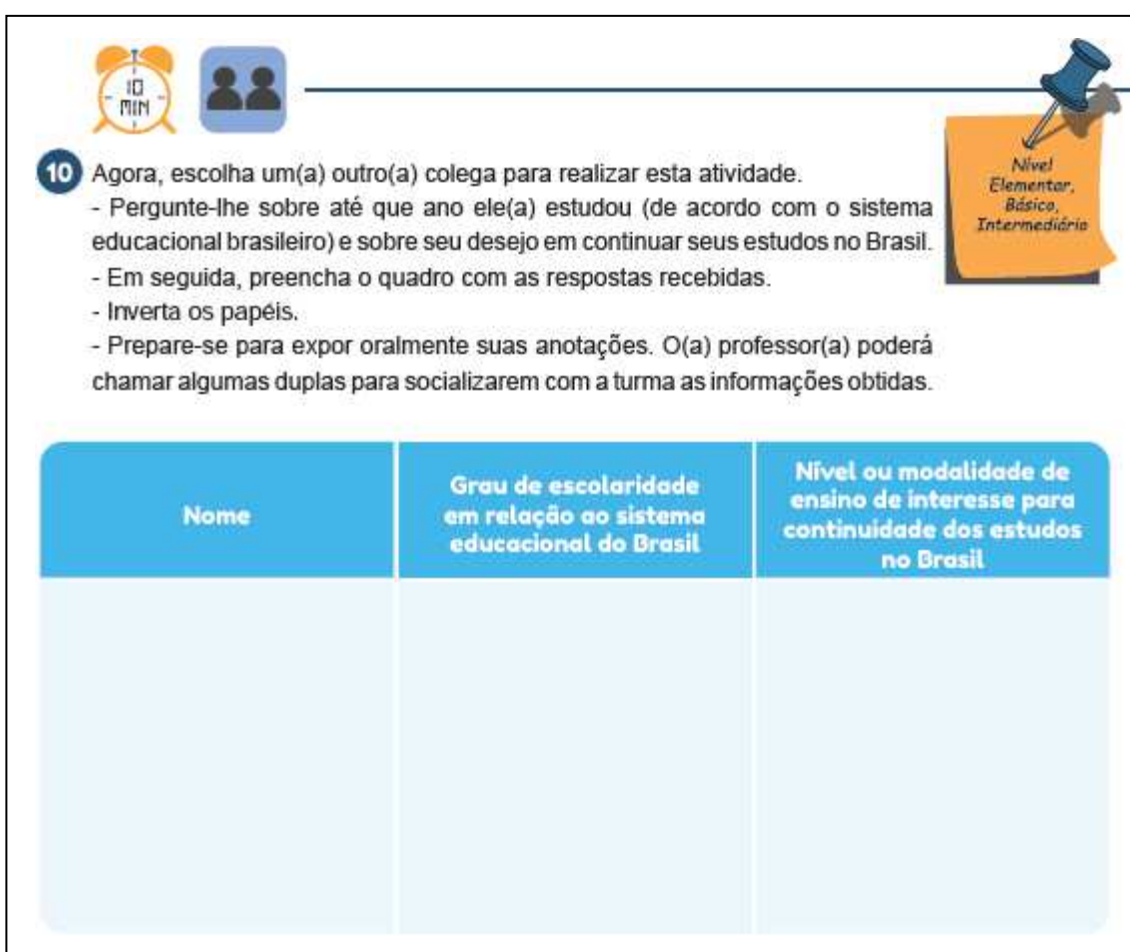
c. O que é “periferia”? Como você imagina que seja um morador da periferia no Brasil?

d. Quando ela fala que representa “todos aqueles da periferia”, o que você acha que ela quis dizer? Qual a importância de representar essa parcela da sociedade brasileira?

Figura 30 - Tarefa 2. de compreensão oral (Passarela)

No quarto e último material didático *Vamos Juntos/as* analisamos a tarefa 10 (figura 31, a seguir), presente na unidade 4 “Eu conheço o sistema educacional brasileiro”, página 113, uma tarefa que compreende a língua como instrumento de comunicação (TRAVAGLIA, 2009). O motivo para chegarmos a essa conclusão é porque a atividade sugere que os/as alunos/as durante um processo de interação e troca de informações, façam anotações sistematizadas

para organizar tal comunicação, segue o mesmo modelo de tarefa dos materiais anteriores, o que diferencia a tarefa 10 das demais é a forma como ela se organiza, enquanto as outras são o preenchimento de lacunas através da compreensão oral e por isso as apontamos como uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação, essa o preenchimento do que é escutado e repetido através da escrita se dá por meio da sistematização dos códigos recebidos pelo interlocutor mediante um diálogo. A proposta de socialização com a turma sobre as informações obtidas = reforça a ideia da estruturação dos dados para a comunicação.



10 Agora, escolha um(a) outro(a) colega para realizar esta atividade.

- Pergunte-lhe sobre até que ano ele(a) estudou (de acordo com o sistema educacional brasileiro) e sobre seu desejo em continuar seus estudos no Brasil.
- Em seguida, preencha o quadro com as respostas recebidas.
- Inverta os papéis.
- Prepare-se para expor oralmente suas anotações. O(a) professor(a) poderá chamar algumas duplas para socializarem com a turma as informações obtidas.

Nome	Grau de escolaridade em relação ao sistema educacional do Brasil	Nível ou modalidade de ensino de interesse para continuidade dos estudos no Brasil

Figura 31 - Tarefa 10 da unidade 4 do material Vamos Juntos/as

Com relação as tarefas que a concepção de linguagem como processo de interação que objetiva promover entre os/as alunos/as um diálogo, ação, transformação e atuação sobre o interlocutor (TRAVAGLIA, 2009). Como

exemplo apresentaremos abaixo algumas tarefas que foram selecionadas entre os quatro materiais didáticos que expressam a concepção de linguagem comentada. No livro *Pode Entrar* a tarefa 6.10 (figura 32, a seguir) presente na unidade 6 “Eu quero trabalhar” sugere enquanto atividade de produção escrita o preenchimento do *Curriculum Vitae* com os dados de cada aluno/a com a intenção de que esse currículo seja utilizado posteriormente por eles/as na procura de algum emprego. Essa atividade prevê a interação a partir do momento que tarefa tem como objetivo não só o preenchimento das lacunas, mas está inserida em um contexto real de uso da língua (a necessidade de trabalhar para garantir o acesso a moradia, alimentação etc.) intenção (a procura do emprego), ação (a elaboração do próprio currículo) e um interlocutor (o empregador ou RH da empresa).

Enquanto tarefa, a elaboração do currículo é muito relevante no contexto migratório, levando em consideração os diversos desafios encontrados por parte dessa população para ter acesso ao mercado de trabalho, como o preconceito de raça e gênero, o tráfico de imigrantes que tem como objetivos a exploração sexual ou de trabalho análogo a escravidão, o aprendizado da língua portuguesa como imposição para garantia da vaga de emprego etc.²⁵ Nesse sentido ressaltamos a importância de tarefas como essa serem trabalhadas nas aulas de PLAc. Durante a leitura dos outros materiais, *Portas Abertas* e *Vamos Juntos/as* encontramos também atividades de escrita de currículos (figuras, 32 e 34, a seguir).

No material *Portas Abertas* a tarefa se encontra na unidade 4 “É hora de trabalhar”, página 32 e 33 (figura 33), com a mesma proposta do material *Pode Entrar* de preenchimento das lacunas do currículo. Já no material *Vamos Juntos/as* a proposta de escrita é um pouco diferente, o currículo está em branco (tarefa 16.1 b, figura 34), onde o/a aluno/a deverá montar ele do zero, colocando

²⁵ Disponível em : < <https://www.tst.jus.br/-/brasil-tem-mais-de-180-mil-imigrantes-no-mercado-de-trabalho-formal>>

as

6.10 COMO MONTAR UM CURRÍCULO?

Monte o seu próprio currículo com base no modelo abaixo. Você poderá usá-lo em entrevistas de emprego, basta digitar suas informações em algum computador e imprimir!

CURRICULUM VITAE

DADOS PESSOAIS

Nome:

Endereço:

Bairro: Cidade: Estado:

Telefone residencial: (.....)

Telefone comercial: (.....)

Estado civil:

E-mail:

FORMAÇÃO

Ensino Básico - Instituição:

Conclusão:

Ensino Superior - Instituição:

Curso:

Conclusão:

IDIOMAS

Idioma:

Nível: * importante indicar quando for fluente no idioma!

CURSOS

Curso:

Instituição:

Duração/Conclusão:

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Empresa:

Período: de / / a / /

Função:


Figura 32 - Tarefa de elaboração de currículo (*Pode Entrar*)

informações mais relevantes considerando a vaga de emprego pretendida.

Ressaltamos que durante a unidade 1 “Eu penso sobre meus horizontes profissionais” foram apresentados em atividades de compreensão alguns modelos de currículos e antes da realização da tarefa escrita 16.1 “b” a tarefa “a (Antes de iniciar a escrita, planeje seu texto)” ilustrado na figura 33 de leitura serve como guia o/a para a escrita do/a estudante. O material *Passarela* em sua unidade 1 do dossiê 1 “Minha nova vida acadêmica” sugere a elaboração do Currículo Lattes, proposta interativa de acordo com o contexto para qual o material foi criado, entretanto durante a leitura da unidade não encontramos o conteúdo nem a atividade relacionada ao currículo, também observamos as demais unidades do material e não localizamos.

CURRICULUM VITAE

Dados Pessoais:
 Nome: _____
 Nacionalidade: _____
 Idade: _____
 RNE ou Passaporte: _____
 CPF: _____
 Endereço residencial: _____
 Telefone: _____
 E-mail: _____
 Vaga ou oportunidade pretendida: _____

 30

Formação Escolar:
 (ano _____) Instituição _____
 Curso _____
 (ano _____) Instituição _____
 Curso _____
 (ano _____) Instituição _____
 Curso _____

Idiomas: (nativo/ fluente/ intermediário/ básico)

Informática: (Internet/ Microsoft Office/ ...)

Outras informações Relevantes :

Figura 33 -Tarefa de elaboração de currículo (*Portas Abertas*)

16. Para os que escreverão seu currículo:

a. Antes de iniciar a escrita, planeje seu texto:

Em primeiro lugar, reflita:

- Para que tipo de vaga você gostaria de se candidatar? Onde?
- Que elementos de sua trajetória profissional e pessoal devem necessariamente constar no seu currículo, tendo em vista a vaga desejada?
- Quais seções terá seu currículo? Como você as organizará?

Ao produzir seu currículo, não se esqueça de:

- Organizar o currículo em seções;
- Descrever experiências da mais recente para a mais antiga;
- Escolher bem as informações;
- Valorizar as línguas que você fala.

Figura 34 - Tarefa "16.1 a" guia para a elaboração do currículo (*Vamos Juntos/as*)

b. Agora, mãos à obra! Escreva a primeira versão do seu currículo:

CURRÍCULO

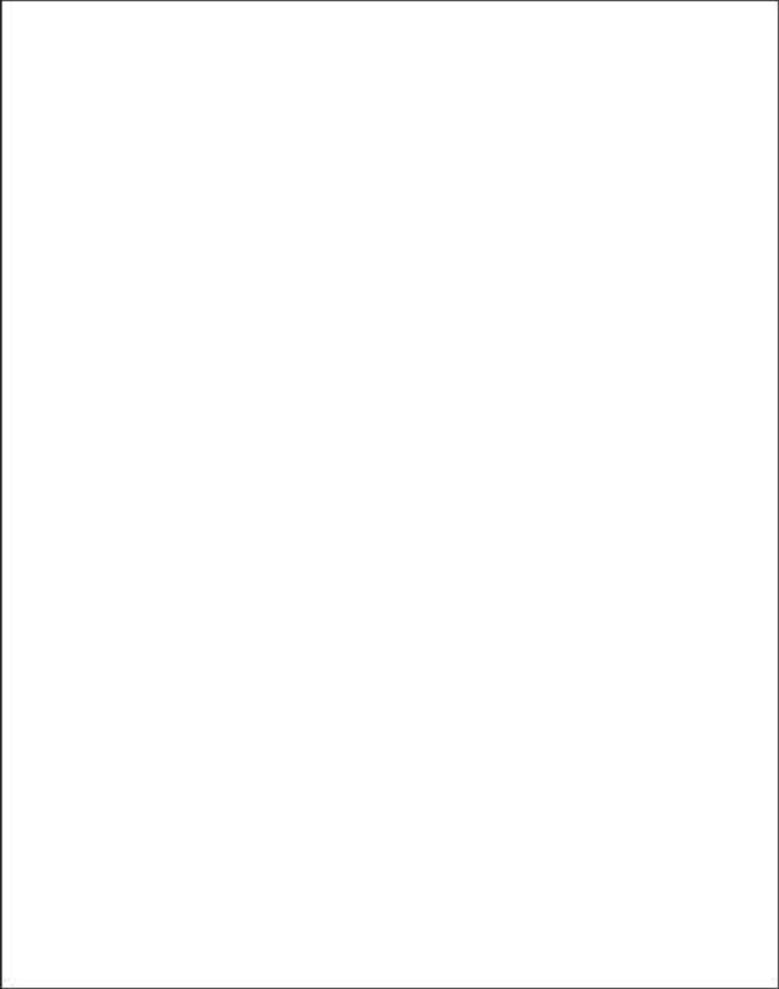


Figura 35 - Tarefa "16.1 b" elaboração do currículo (Vamos Juntos/as)

Durante a análise do material *Passarela* na unidade 1, dossiê 1 encontramos uma tarefa de produção escrita na página 19 (figura 36, a seguir), onde a concepção de linguagem como processo de interação está presente. A tarefa consiste na elaboração de um e-mail informal para um amigo com dúvidas com relação ao alojamento em Curitiba. A tarefa também conta com um guia de informações de deverão constar no texto do e-mail. Consideramos que a atividade apresenta tal concepção porque, como as anteriores, é uma tarefa inserida em um contexto real de uso dos imigrantes que estão na Universidade (uso constante do e-mail) tem um assunto/tema que relaciona também com esse contexto (moradia para estudantes), uma intenção (passar as informações), ação (escrever o e-mail) e um interlocutor (o amigo).

Durante a análise no material *Pode Entrar* observamos a unidade 8 “Saúde e o SUS”, temática relevante para a realidade dos/as alunos/as, onde todas as tarefas se relacionam com o tema sugerido e entre si, a primeira tarefa é a leitura de um diálogo 8.1 (figura 37, a seguir) gênero discursivo escolhido na unidade; na tarefa 8.2 (figura 39, a seguir) observamos um vocabulário relacionado às partes do corpo; na tarefa 8.3 (figura 38, a seguir) uma tarefa de interpretação de texto que está relacionada com o diálogo 8.1. Encontramos na unidade as três concepções de linguagem, além de uma progressão entre as tarefas para que os/as alunos/as pudessem realizar a última tarefa 8.10 (figura 40, a seguir) de revisão que consiste em um pequeno teatro para trabalhar a produção oral e a elaboração de uma produção escrita para o/a aluno/a contar um pouco como funciona o atendimento médico no seu país e comparar esse atendimento com o do Brasil, caso já tenha ido ao médico aqui.

8.1 DIÁLOGO

Em um Hospital público do SUS – Sistema Único de Saúde...

Akin: Bom dia, preciso ver um médico, por favor.

Recepcionista: Claro, eu só preciso dos documentos do senhor. Preencha essa ficha enquanto aguarda ser chamado pelo Dr. Cláudio.

Médico: Sr. Akin, consultório três.

Akin: Bom dia, doutor.

Médico: Bom dia. Como posso ajudá-lo?

Akin: Não me sinto bem. Tenho dores no corpo todo.

Médico: Sente-se na maca, por favor. Vou examiná-lo.




Figura 37 - Tarefa 8.1 de leitura (*Pode Entrar*)

8.3 INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

Responda as perguntas abaixo em pares:

Onde o Sr. Akin estava?

Ele estava com boa ou má saúde?

Qual foi a queixa apresentada ao médico?

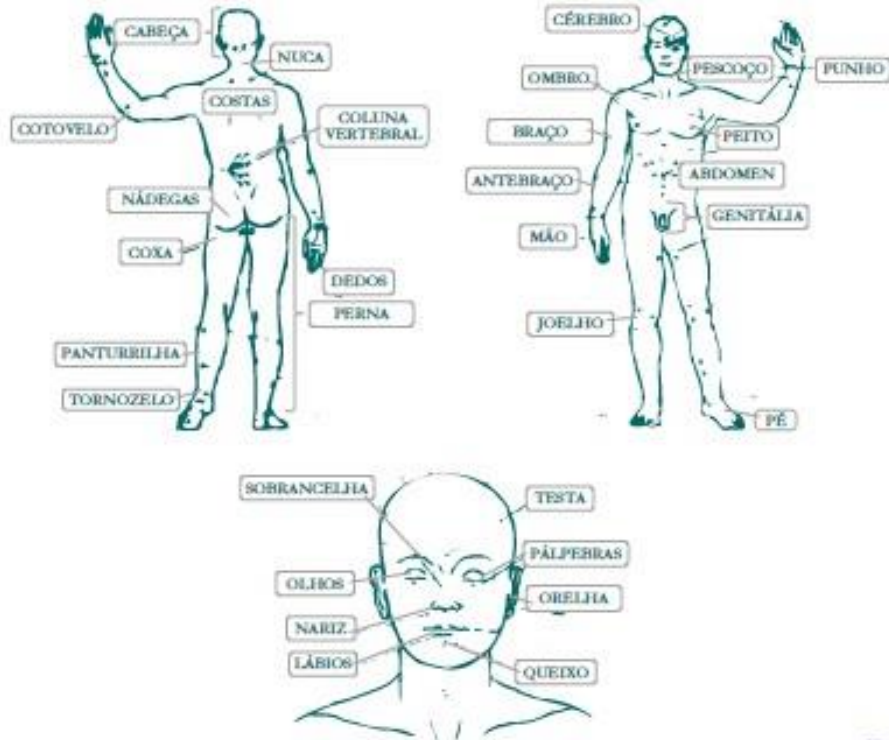
Com quais pessoas ele conversou?

Ele teve de pagar a consulta? Por quê?

Figura 38 - Tarefa 8.3 interpretação de texto (*Pode Entrar*)

8.2 VOCABULÁRIO

Conheça algumas partes e órgãos do corpo humano:



Alguns sistemas do corpo humano



Figura 39 - Tarefa 8.2 vocabulários (Pode Entrar)

8.10 REVISÃO

TEATRO! Exercício em dupla. Um(a) estudante faz o papel de paciente e outro o(a) de médico(a). Expliquem seus sintomas e indiquem o que o(a) doente deve fazer.

Escreva um pequeno texto contando sobre o atendimento médico recebido no seu país de origem e compare-o com o recebido no Brasil, caso já tenha vivido essa experiência.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Figura 40 - Tarefa 8.10 de revisão (*Pode Entrar*)

No mesmo material também encontramos tarefas dentro das unidades que não possuem uma relação entre si, como é o caso das tarefas 10.1 e 10.2 (figura 41, a seguir). Na tarefa 10.1 observamos um diálogo entre uma professora e 10 alunos/as que são questionados sobre quais religiões seguem. Cada aluno/a fala a sua religião e a professora finaliza falando sobre a diversidade presente em sala de aula. Entretanto a próxima tarefa 10.2 apresenta um vocabulário de diferentes tipos de esportes e solicita que os/as alunos/as circulem os que mais gostam. Aqui observamos um caso em que não há preocupação com um sequenciamento de tarefas que estejam encadeadas. Logo a tarefa 10.3 de leitura, retoma o tema sobre religião para explicar como que funciona no Brasil a relação entre Estado e religião. Segue com uma tarefa 10.4 de interpretação do texto e mais uma tarefa 10.5 relacionada à religião. Porém, em 10.6 “Você manja de esportes?” (figura 42, a seguir) apresenta um jogo conhecido como palavras cruzadas, que vai trabalhar novamente com um vocabulário que difere completamente do que está sendo proposto no tema da unidade.

10.1 DIÁLOGO

Professora Rosa: Bom dia, pessoal! O tema de nossa aula de hoje é a liberdade de crença religiosa no Brasil. Qual a religião de vocês?

Estudante A: Eu sou espírita!

Estudante B: Eu sou católica!

Estudante C: Eu sou budista!

Estudante D: Eu sou judeu!

Estudante E: Eu sou candomblecista!

Estudante F: Eu sou protestante!

Estudante G: Eu sou muçulmano!

Estudante H: Eu sou xaxafião!

Estudante I: Eu sou adventista!

Estudante J: Eu sou umbandista!

Estudante L: E eu não tenho crença nenhuma!

Profa. Rosa: Vejam só a diversidade religiosa que compõe a nossa sala de aula. É essa diversidade que compõe também a sociedade brasileira. Todos têm o direito de exercer livremente a sua crença religiosa e, inclusive, de não ter crença alguma sem ser discriminada ou discriminado por isso.

10.2 VOCABULÁRIO

Circule os esportes que você mais gosta:



Figura 41 - Tarefas 10.1 e 10.2 (Pode Entrar)

10.5 EXERCÍCIOS

Agora vamos falar sobre você:

a) Você tem alguma crença religiosa? Qual? Se não quiser falar sobre isso, tudo bem!

.....

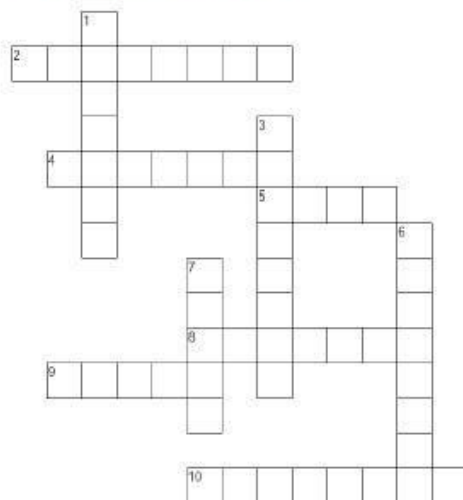
b) Você já sofreu algum tipo de preconceito por causa da religião? Como foi?

.....

c) Seu país de origem é laico?

.....

10.6 VOCÊ 'MANJA' DE ESPORTES?



HORIZONTAL

- 2. Muito comum nos EUA
- 4. Praticado por esgrimista
- 5. Sobre as ondas
- 8. Na água, sem barco
- 9. Tem de praia e de quadra
- 10. Com a bicicleta

VERTICAL

- 1. Com cavalos
- 3. É preciso fazer cesta
- 6. Usa-se a canoa
- 7. Tem nome de calçado

Figura 42 - Tarefas 10.5 e 10.6 (Pode Entrar)

O segundo material em que analisamos as sequências de tarefas foi o *Portas Abertas*, que na unidade 7 “Meu corpo, minha lei” vai começar falando sobre movimento corporal, quando solicita aos alunos que ensinem os passos de alguma dança do seu país. Depois vai falar sobre as partes do corpo (figura 43, a seguir), em seguida conduz os alunos a pensarem sobre como as pessoas são descritas no Brasil (trazem a imagem de Ruth de Souza e Gilberto Gil) e pede que falem um pouco de como é no seu país, possibilitando uma discussão sobre os estereótipos (figura 44, a seguir).

Amplia a discussão para a saúde relacionando essa saúde ao corpo e a mente, e finaliza discutindo sobre a proteção a mulher e os tipos de violência que também vão envolver entre elas a física. Nessa unidade didática é possível observar que é possível trabalharmos com 3 assuntos diferentes que podem ser conectados através de um elemento em comum, nesse caso o corpo.

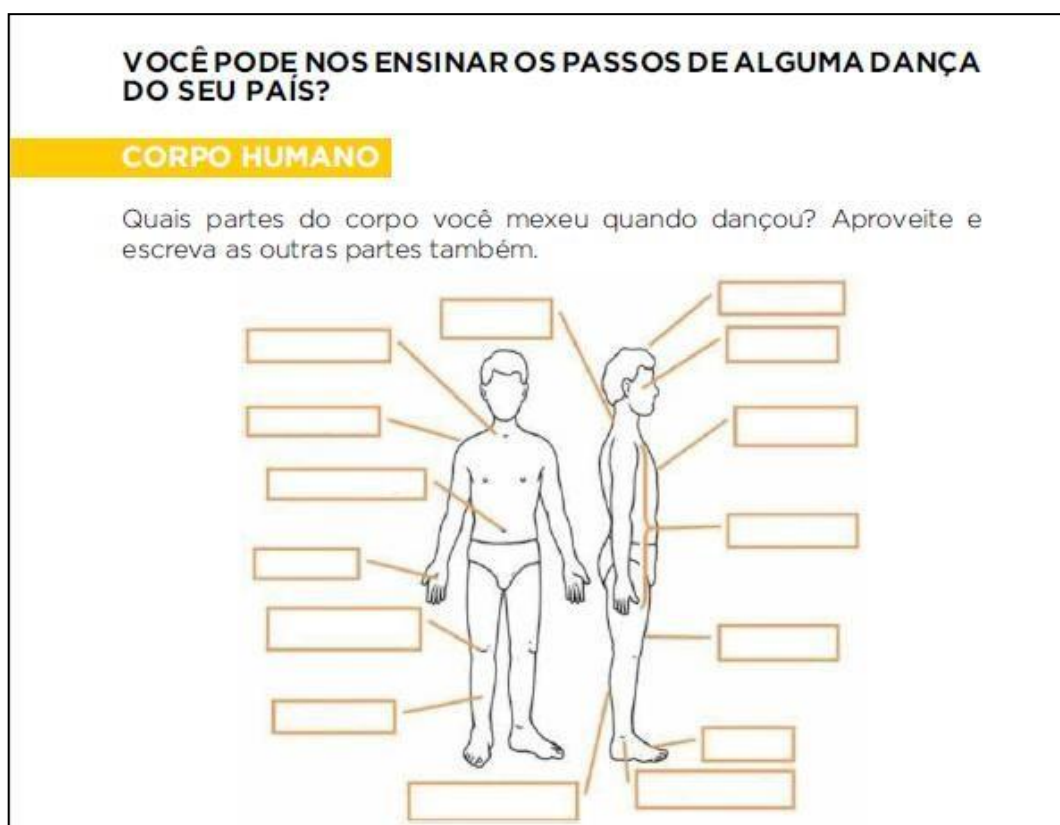
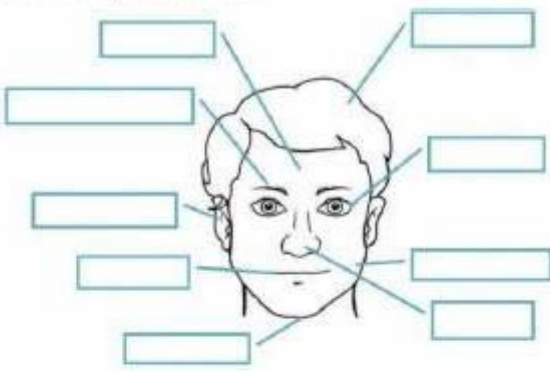



Figura 43 - Tarefas sobre dança e as partes do corpo (*Portas Abertas*)


Agora escreva as partes do rosto:



1. Pessoas do Brasil: De qual região ele ou ela é? Você os conhece?



Ruth de Souza (atriz)



Gilberto Gil (cantor de MPB)

2. Como você pode ver, os brasileiros são muito variados fisicamente. Isso é resultado de mistura de etnias. Como são as pessoas no seu país?


3. Fisicamente, você seria considerado uma pessoa típica no seu país? Por quê?

Figura 44 - Tarefas 1, 2 e 3 sobre descrição física (*Portas Abertas*)

No terceiro material didático, ilustraremos algumas tarefas da unidade 2 do dossiê 2 “Organizando leitura e escrita” para exemplificar os tipos de sequências de tarefas no material didático. Nessa unidade, a intenção é falar sobre o processo de leitura e de escrita e para iniciar o assunto o material traz duas atividades relacionadas ao plágio acadêmico (figura 45, a seguir). Após a realização das tarefas, os/as alunos/as compreendem que é possível evitar o plágio e são questionados na tarefa seguinte do que eles/as deveriam então fazer para evitar. A unidade segue com tarefas de citações diretas e indiretas (figura 46, a seguir) e finaliza com uma tarefa de escrita, onde o/a aluno/a deve

escolher um texto que esteja lendo para alguma disciplina e escreva uma citação direta e indireta.

Observe a imagem. Discuta com os colegas.




Disponível em: plag.pt/

- Você conhece esse site?
- Qual é sua função?
- Que tipo de serviço é oferecido?
- Qual o valor desse serviço?
- Você sabe o que significa plágio? Se não, o que imagina que seja?

Compreensão de vídeo

Observe as imagens abaixo.



- Elas tratam de quê?
- Quem são estas pessoas?
- O que a moça parece estar fazendo?
- Sobre o que você acha que o professor está falando?

Fonte: TV Nube.
Disponível em: [youtube.com/watch?v=070WgTVvSU](https://www.youtube.com/watch?v=070WgTVvSU)

1ª VISUALIZAÇÃO

Depois de assistir ao vídeo, faça as atividades.

00:00 - 2:15

1. Responda:

a. Qual é o assunto do vídeo?

b. Qual é a definição de plágio acadêmico mostrada pelo vídeo?

Figura 45 - Tarefas de compreensão (*Passarela*)

Sistematizando: Citações

1. Observe as citações a seguir. Qual é a citação direta? Qual é a citação indireta? Justifique suas respostas, dando as características de cada uma.

Para o aluno altamente motivado,

"as ajudas que ele possa receber do contexto educacional - professor, livros, meios auxiliares, etc. - tornam-se secundárias" (GOMEZ, 1999, p. 53).

CITAÇÃO: _____

CARACTERÍSTICAS: _____



Conforme LIGHTBROWN e SPADA (1999),

a percepção do valor comunicativo da língua é um aspecto relevante na motivação do aprendiz.

CITAÇÃO: _____

CARACTERÍSTICAS: _____

Figura 46 - Tarefa sobre citação direta e indireta (*Passarela*)

Ainda na mesma unidade didática o livro apresenta o fichamento de leitura que também se relaciona diretamente com o tema que está sendo proposto pela unidade didática e dá seguimento nas atividades prevendo uma progressão dos assuntos discutidos, nas primeiras tarefas observamos a organização da escrita e nesse segundo momento a organização da leitura. Começando pela tarefa de leitura e compreensão (figura 47, a seguir) em um primeiro momento a tarefa apresenta uma ficha de leitura e pede para que os/as alunos discutam entre si, posteriormente apresenta um texto sobre o que é um fichamento acadêmico e como ele deve ser feito, seguido de uma atividade de leitura e compreensão desse texto.

Em um segundo momento, ainda como tarefa de leitura o material apresenta três tipos de fichamento: “fichamento textual, de resumo e conteúdo; fichamento temático ou de citação; fichamento bibliográfico;” segue com três tarefas de compreensão de texto e uma de discussão sobre o texto (figura 47, a seguir). E a unidade encerra as tarefas sobre o fichamento com uma sistematização de fichas de leitura.

Para finalizar a unidade 3 sobre leitura e escrita é apresentado um vídeo sobre o fichamento de transcrição textual no word utilizando as normas da ABNT para que os alunos possam utilizar posteriormente em algum trabalho acadêmico, seguido de três atividades de compreensão oral sobre o conteúdo do vídeo, uma tarefa sobre as normas da ABNT e duas tarefas sobre citações cujo objetivo é que os alunos corrijam as citações apresentadas na atividade. Por fim a unidade apresenta uma atividade de produção escrita de um fichamento (figura 49, a seguir) colocando em prática todo conteúdo que foi trabalhado durante a unidade didática, fichamento, leitura, escrita, citações e normas da ABNT. As atividades nessa unidade se relacionam pela proximidade de produção e contexto em que elas estão inseridas, uma depende da outra para acontecer de forma coerente e coesa.

Fichamento de leitura

Observe a imagem a seguir, que resume uma ficha de leitura. Discuta com seu colega:

- Em sua opinião, o que é uma ficha de leitura?
- Quais elementos compõem a ficha de leitura? O que cada um deles significa?
- Em que contextos uma ficha de leitura pode ser utilizada?
- Em sua opinião, fichas de leitura podem ajudar os estudantes? Por quê?

FICHA DE LEITURA

Autor(es): _____

Título do texto: _____

Link ou Editora: _____

Local e ano de edição: _____

Tema: _____

RA Leitura e compreensão

Observe o texto a seguir. Em duplas, responda:

- Qual é o título do texto?
- Quem é o autor deste texto?
- Onde e quando o texto foi publicado?
- Em sua opinião, qual é o assunto do texto?

FICHAMENTO ACADÊMICO: O QUE É E COMO FAZER



Você pode recorrer a um dicionário para compreender o que é um fichamento, mas ele é bem simples. Como sugere o nome, fichamento é dispor algum conteúdo em fichas. No caso, criar anotações sobre textos ou livros em uma ficha, a fim de organizar informações sobre a obra. A ideia aqui é identificar obras diferentes, conhecer seu conteúdo, analisar o material, fixar os dados que contém, elaborar uma crítica e separar citações. Além disso, um bom fichamento pode ser o ponto de partida para resumos ou resenhas e dar suporte precioso em artigos e no TCC, organizando os materiais que você terá que reunir para compor seu trabalho.

Plan: Caroline Melo 24/02/2018 - 11:37 | Atualização: 24/02/2018 - 11:37

Figura 47 - Tarefas de leitura e compreensão (Passarela)

RA Discussão do texto

Em pequenos grupos. Converse sobre as perguntas abaixo. Depois, compartilhe suas experiências com todo o grupo.

1. Você já realizou um fichamento em sua escola ou universidade em seu país?
2. E aqui no Brasil? Você já precisou escrever fichas de leitura?
3. Em sua opinião, existem diferenças entre as fichas de leitura realizadas em seu país e no Brasil? Se sim, quais são elas?
4. Você acha que o fichamento de um texto é útil em seus estudos? Por quê?

Figura 48 – Tarefa de discussão do texto (Passarela)

Tarefa

AGORA É A SUA VEZ!
Produza uma ficha de leitura do texto entregue pelo seu professor/ pela sua professora.

Atenção

Seu fichamento deve ser realizado no Word e precisa:

- a. Seguir as normas da ABNT
- b. Apresentar os seguintes elementos:
 - Autor, título, local e data de publicação. (como nas referências bibliográficas das normas da ABNT)
 - Tema principal: um pequeno parágrafo que resume a ideia central do texto
 - Explicação dos principais conceitos e/ ou argumentos do autor
 - Citações importantes.

Figura 49 - Tarefa de produção escrita (*Passarela*)

No quarto e último material didático analisado *Vamos Juntos/as* é informado em sua apresentação que as unidades didáticas são independentes, sendo assim fica a critério do/a professor/a de acordo como perfil dos/as alunos/as e as demandas deles/as decidir por qual unidade começar, outra característica desse material é que as atividades são direcionadas de acordo com o nível de proficiência na língua alvo (elementar, básico e intermediário).

Na unidade 3 “Eu converso com meu/minha (futuro/a) (empregador/a)” parte um a unidade inicia com duas questões para começar uma discussão, a primeira (figura 50, a seguir) é sobre como são as seleções para uma vaga de trabalho no país de origem do/a aluno/a e a segunda é se os/as alunos/as tem algum conhecimento sobre casos de discriminação em processos seletivos no Brasil, ambas estão traduzidas nas 7 línguas comentadas no início do trabalho, além do português, o que possibilita uma maior compreensão da turma sobre o tema que está sendo tratado na unidade, o ícone acima da tarefa também indica que ela foi elaborada pensando no desenvolvimento em grupo.

Em seguida, a tarefa 2 (figura 51, a seguir) funciona como um guia, toda página é utilizada para preparar e orientar os/as alunos/as sobre as atividades que serão realizadas, nela é explicado que eles/ assistirão uma reportagem de como se preparar para uma entrevista de emprego. Solicita que antes dos alunos

assistirem o vídeo que deem uma lida nas atividades 3.1 e 3.2 que estão indicadas com o nível de proficiência para que decidam qual delas fazer. Por fim indica que a tarefa deverá ser realizada em duplas, o ícone de relógio localizado acima sinaliza qual o tempo aproximado para a realização da tarefa.

Observamos que o material ao mesmo tempo que pensa sobre o tipo de tarefa que será realizada levando em consideração o tema da unidade e o contexto dos migrantes que estão em busca de emprego no país de acolhida, também auxiliam o/a aluno/a e professor/a no momento de direcionar e organizar como a tarefa deverá ser executada, o que facilita muito para os profissionais que atuam na área, levando em consideração que poucos têm algum tipo de capacitação para atuar em sala de aula devido à pouca oferta da formação em PLAc.

1 Discuta com seus(suas) colegas, utilizando o português e/ou outras línguas que desejar:

في بلدك، ماهي أكثر أشكال الاختيار شيوعاً لوظيفة شاغرة، (أمثلة: امتحان، مقابلة، سيرة ذاتية، إلخ)؟

Nan peyi w, ki fòm ki pl kouran ki illize pou seleksyon pou yon pòs travay (egzanp: egzamen, antrevi, kourikoulòm, etc.)?

En tu país, ¿cuáles son las formas más comunes de selección para una vacante de empleo (prueba, entrevista, curriculum, etc.)?

Dans votre pays, quelles sont les formes les plus courantes de sélection pour un poste de travail (examen, entretien, curriculum, etc.) ?

In your country, what are the most common ways of selection for a job (examples: test, interview, resume, etc.)?

Na mbóka na yo, lolenge nini basalaka pona ko pona mutu na mosala (ndakisa: baekzame, kosamba pona kokota mosala, mokanda pona mosala, mpe.)?

Katika nchi yako, ni aina gani za kawaida za uteuzi wa ufunguzi wa kazi (mifano: mtihani, mahojiano, kuendelea tena, nk)?

Em seu país, quais são as formas mais comuns de seleção para uma vaga de trabalho (exemplos: prova, entrevista, currículo, etc.)?

هل أنت على علم بحالات التمييز في عمليات الاختيار، في بلدك أو في البرازيل؟ تعلق

Ou konnen ka diskriminasyon nan pwosesis seleksyon, nan peyi w oubyen nan Brezil?

¿Conoces casos de discriminación en procesos de selección, en tu país o en Brasil? Comenta.

Avez-vous connaissances de cas de discrimination dans le processus de sélection dans votre pays ou au Brésil ? Faites des commentaires.

Do you know any discrimination cases in job selection processes in your country or in Brazil?

Esi eyela yo mafinga na ngonga ya maponomi pona mosala, nda mbóka na yo top o na Brezil? Limbola.

Je! Unafahamu visa vya ubaguzi katika michakato ya uteuzi, katika nchi yako au nchini Brazil? Maoni.

Você tem conhecimento de casos de discriminação em processos seletivos, em seu país ou no Brasil? Comente.

Figura 50 - Tarefa de produção oral (*Vamos Juntos/as*)

45 MIN **PREPARANDO-ME PARA UMA ENTREVISTA DE EMPREGO**

PREPARANDO-SE **15 MIN**

2 Você assistirá, na atividade 3, a uma reportagem da Band TV sobre como se preparar para uma entrevista de emprego.


a. Antes de assistir ao vídeo, leia rapidamente a atividade 3 (incluindo 3.1 e 3.2) para melhor decidir que atividade(s) você fará.

Os(As) alunos(as) com nível Elementar e Básico farão a atividade 3.1.
Os(As) alunos(as) com nível Intermediário farão a atividade 3.2.

b. Forme sua dupla. Peça ajuda a seu(sua) professor(a) caso tenha dúvidas em relação a que atividade(s) você deverá fazer, ou com que colega trabalhar.

Figura 51 - Tarefa de leitura (*Vamos Juntos/as*)

Na página seguinte (figura 52, a seguir) observamos as tarefas 3, o vídeo de como se preparar para uma entrevista de emprego e a tarefa 3.1, de compreensão oral sinalizada para os níveis elementar e básico, que expressa a concepção e linguagem como instrumento de comunicação, levando em consideração que os/as alunos/as precisam apenas escutar e circulas as informações que compreendem. Já a tarefa 3.2 (Figura 53, a seguir) também de compreensão oral, prevê respostas mais longas e individuais de acordo com o entendimento de cada um/a.



3 Você assistirá duas vezes ao vídeo "Entrevista de emprego: como se preparar?", da Band Jornalismo. Realize a atividade 3.1, ou a 3.2, conforme o caso.




Imagem: freepik.com



Vídeo disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=sA_hyYFXaYk&list=PLnpSL8K_vGjRjFCZfHhQcAYMSW-HEDQ&index=8&le=1a
 Acesso em: 04 set. 2020.


3.1 Com base nas informações do vídeo, circule as respostas adequadas.

a. Quais das etapas a seguir são mencionadas na reportagem?

- prova de português
- prova de redação
- prova de matemática
- prova de inglês
- prova de conhecimentos gerais
- prova de informática
- entrevista
- dinâmica de grupo

b. A reportagem dá algumas dicas para uma entrevista de emprego. Quais?

- vestir-se de maneira formal
- recitar, durante a entrevista, falas previamente memorizadas
- demonstrar conhecimento sobre a empresa
- ser espontâneo
- falar o máximo possível



*Nível
Elementar,
Básico*

Figura 52- Tarefas 3 e 3.1 (*Vamos Juntos/as*)

3.2 Com base nas informações do vídeo, responda:

a. Em geral, que etapas fazem parte de um processo seletivo?


.....

b. Que tipo de informações o(a) candidato(a) deve buscar antes da entrevista?

.....

c. Como o(a) candidato(a) deve se comportar durante a entrevista?

.....



*Nível
Intermediário*

Figura 53 - Tarefa 3.2 (*Vamos Juntos/as*)

Ao decorrer de toda a unidade didática o material vai manter um sequenciamento de tarefas que, conforme avança com as atividades, aumenta o nível e dificuldade e conseqüentemente o nível de proficiência. Outra preocupação que fica evidente é que, tanto no material *Vamos Juntos/as* quanto no *Passarela e Portas Abertas*, observamos que os tipos de tarefas buscam sempre se relacionar com o tema que é proposto na unidade didática, ou, mesmo que abordem assuntos diferentes na mesma unidade, esses assuntos se relacionam a partir de um objeto em comum entre eles, como é o caso da seqüência de tarefas apresentada na unidade 7 do material *Portas Abertas*. Isso não acontece no material *Pode Entrar* que em uma unidade cujo tema era “Crença Religiosa”, como foi demonstrado acima, discute e realiza tarefas relacionadas a outro tema que seria mais direcionado para a área dos esportes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tínhamos como proposta nesse trabalho analisar os quatro materiais didáticos *Pode Entrar (2015)*, *Portas Abertas (2017)*, *Passarela (2020)* e *Vamos Juntos/as (2020)*, seguindo os cinco critérios de análise mencionados em nossa metodologia. Durante a leitura dos quatro materiais didáticos e suas unidades, observamos que todos eles apresentam as três concepções de linguagem que foram discutidas em nosso referencial teórico, entretanto levamos em consideração a escolha de tarefas que tinham como objetivo servir de base para expressar a linguagem como processo de interação.

Entre os quatro materiais, o livro *Pode entrar*, foi o que mais apresentou tarefas que priorizavam o uso da concepção de linguagem como expressão do pensamento. Ao decorrer das unidades didáticas, trabalhou com algumas atividades de aplicação de gramática descontextualizadas, “desvinculada, portanto, dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia a dia”. (ANTUNES, 2003, p..31). Ressaltamos que não somos contra o ensino de gramática em sala de aula, apenas entendemos a importância de se trabalhar com uma gramática que esteja contextualizada, e em promover atividades que dialoguem com os contextos reais de uso da língua.

Constatamos que houve uma mudança significativa entre o primeiro material *Pode Entrar* e o último *Vamos Juntos/as* com relação aos conteúdos abordados nos materiais, tipos de tarefas, discussões e temáticas, isso porque além de terem sido produzidos em contextos político-sociais e propostas diferentes. Reconhecemos que do ano de 2015 até o ano de 2020 muitas foram as discussões realizadas em torno no PLAc no Brasil, além da contribuição de trabalhos de análise desses materiais que auxiliam na produção e aprimoramento dos que vem posteriormente.

Reconhecemos também a dificuldade de criação de um material didático que dê conta da heterogeneidade desse ensino e das transformações cotidianas no mundo que hoje é mais tecnológico do que em 2015 ou em 2010 quando iniciaram as discussões sobre esse ensino de português no Brasil, por isso acreditamos que nenhum dos materiais analisados estão prontos ou acabados. Enquanto pesquisadores e professores que atuam nessa área, entendemos que adaptações na maioria das vezes serão necessárias, talvez pela idade dos

alunos, contexto em que os estão inseridos ou necessidade de aprendizagem que varia de acordo com as urgências cotidianas.

Destacamos a importância de trabalhar a interculturalidade nesse contexto de ensino e observamos que, dos quatro materiais, o que mais prioriza esse trabalho é o *Vamos Juntos/as*. Além disso, entendemos que o nível de heterogeneidade das turmas de PLAc é bem alto e com essa característica temos como resultado diferentes níveis de proficiência na língua-alvo em nossas aulas. Por essa razão, a indicação das tarefas para os níveis elementar, básico e intermediário auxiliam não só o aluno, mas também o professor que conseguirá trabalhar com todos em sala de aula, sem que o aluno/a fique “perdido/a” como é o relato de muitos que estão no nível elementar.

Ademais, a utilização de outras línguas para além da língua portuguesa nesses materiais também colabora com o ensino e interesse dos alunos. Percebemos em sala de aula que alunos que têm como a língua materna o espanhol conseguem compreender na maioria das vezes os enunciados das tarefas, talvez porque estamos em fronteira com alguns desses países. Entretanto, no caso de senegaleses e haitianos, o português é uma língua bem distante da sua realidade antes do processo migratório, e, mesmo que muitos sejam plurilíngues, normalmente o português não faz parte desse repertório linguístico, nesse sentido a presença de suas línguas nos materiais auxiliam na compreensão dos conteúdos e tarefas, além de aproximar mais o/a aluno/a do que se pretende trabalhar, além de promover a interculturalidade.

Apesar do tempo que tivemos para a elaboração dessa pesquisa levando em consideração a quantidade de páginas analisadas no total dos quatro livros, esperamos que nossa análise contribua tanto na produção quanto na reflexão de aplicação desses materiais, e também que desperte o interesse de mais professores, colaborando com suas formações em PLAc.

6. REFERÊNCIAS

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). Site. Nova Iorque, EUA: ACNUR. Disponível em: <<http://www.acnur.org>>

AMADO, R. S. O ensino do português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista SIPLE*, Brasília-, v. 4, n. 2, p. [6], 2013.

ANTUNES. I. *Gramática Contextualizada: limpando o pó das ideias simples*/ Irandé Antunes, - 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANÇÃ, M. H. S. F. Língua portuguesa em novos públicos. *Saber (e) Educar*, v. 13, p. 71-87, 2008. Disponível em: [oai:repositorio.esepf.pt:20.500.11796/924](http://oai.repositorio.esepf.pt:20.500.11796/924). Acesso em: 09.6.22.

ANUNCIAÇÃO, R. F. M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito Português como Língua de Acolhimento. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. esp., 2018.

ANUNCIAÇÃO, R. F. M. Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2017.986730>. Acesso em: 11.12. 2022.

BAENINGER, R. A.; PERES, R. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. *Revista Brasileira de Estudos de População*, vol. 34, n. 1, p. 119-143, 2017.

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALESTRO, A. C.; GOROVITZ, S. Direitos linguísticos de solicitantes de refúgio no Brasil: a presença do mediador linguístico na entrevista de solicitação de refúgio como garantia de direitos humanos. *Gragoatá*, Niterói. 26(54), 355-379. 2021.

BARBOSA, L. M. A; RUANO, B. P. Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para imigrantes e refugiados na Universidade de Brasília e na Universidade Federal do Paraná: GEDIEL, J.A. P; GODOY, G. G. *Refúgio e Hospitalidade*. Curitiba: Kairós, 2016, p. 321-336.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. D. Português para Refugiados: Especificidades para Acolhimento e Inserção. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. (Orgs.). *Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 269- 278.

BARRETO, L. P. T. (org.) *Refúgio no Brasil: a proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas I*. – 1. ed. – Brasília: ACNUR, Ministério da Justiça, 2010.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. Uma proposta pós-colonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, SP, n. 43, p. 155–191, 2019. DOI: 10.20396/lil.v0i43.8658345. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8658345>. Acesso em: 30 out. 2022.

BIZON, A. C.; DINIZ, L. R. A.; CAMARGO, H. R. E. (Orgs.). *Vamos Juntos/as! Curso de Português como Língua de Acolhimento. Trabalhando estudando*. Livro do(a) aluno(a). Caderno de autoestudos. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2020. Disponível em: https://www.iel.unicamp.br/sites/default/files/trabalhando_estudando%20%281%29.pdf. Acesso em: 16 de jun. 2022.

BULLA, G. S.; LAGES E SILVA, R.; LUCENA, J. C.; SILVA, L. P. Imigração, refúgio e políticas linguísticas no Brasil: Reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos. *Revista Organon*, Vol. 32, n. 62, p.1- 14, 2017.

CABETE, M. A. *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CANAL SAÚDE. *Brasil resgatou mais de mil trabalhadores do trabalho escravo em 2015*. Canal saúde: construindo cidadania. 28 de jan de 2016. Disponível em: <https://www.canalsaude.fiocruz.br/noticias/noticiaAberta/brasil-resgatou-mais-de-mil-trabalhadores-do-trabalho-escravo-em-2015-2016-01-28>

CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. D.E.L.T.A., v. 15, n. esp., p. 385-417, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300015>. Acesso em: 20. 10. 2022.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. *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.

COELHO, L. P.; MESQUITA, D. P. C. *Língua, Cultura e Identidade: Conceitos Intrínsecos e Interdependentes*. ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 4, n. 1, p. 24-34, jan./jul. 2013 (ISSN 2179-3948 –online)

CURSINO, C. et al. Português Brasileiro para migração humanitária (PBMIH): reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e refúgio. RUANO, B. P.; SANTOS, J. M. P.; SALTINI, L. M. L. (Orgs.). *Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula*. Curitiba: Ed. UFPR, 2016. p. 317-136.

DINIZ, I.C.S; CRUZ, J.M. Elaboração de Material Didático para o Ensino de Português como Língua de Acolhimento: Parâmetros e Perspectivas. *The Specialist*. São Paulo - SP. v.39 n.2 – 2018.

DINIZ, L. R. A. Políticas linguísticas para o ensino de português como língua adicional: acolhimento ou silenciamento? Entrevista concedida a M. L. P. Cotinguiba. *Re-Unir – Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Rondônia /UNIR*, v. 8, n. 1, p. 231-242, 2021.

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. *Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem*. Encontros de Vista, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 79–94, 2021. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4470>. Acesso em: 20.11. 2022.

FREITAS, T.C. *Representações linguísticas de imigrantes haitianos e senegaleses no contato com o português*. Comunicação oral apresentada na 17ª MPU (Mostra de Produção Universitária) da FURG. Outubro de 2018.

FREITAS, T.C. *Multiletramento e interculturalidade no ensino de português e informática na acolhida a imigrantes*. Pôster com apresentação oral no VII SENALLP (Seminário Nacional de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa).

GERALDI, J. W. *Concepções de linguagem e o Ensino de Português*. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

GONÇALVES, Jael S. S. *Direitos linguísticos no acesso ao direito à educação por migrantes forçados no Brasil: Estado, práticas e educação superior*. Dissertação (Mestrado em Direito). Programa de Pós-graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas. 2018. 173 f.

GONÇALVES, J. S. S. Direitos Linguísticos e Políticas Linguísticas no Brasil: Uma Análise de Processos Seletivos para Acesso à Universidade Pública por Migrantes Forçados. *Línguas e Instrumentos Linguísticos* – Nº 43 – Jan-Jun 2019.

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.2, p. 6177, 2010.

LARA, R. *Em 2010, terremoto de magnitude similar matou mais de 200 mil pessoas no Haiti*. CNN. São Paulo. 14 de ago de 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/em-2010-terremoto-de-magnitude-similar-matou-mais-de-200-mil-pessoas-no-haiti/>

LOPEZ, A. P. A. O professor de Português como Língua de Acolhimento: entre o ativismo e a precarização. *Fólio – Revista de Letras*. Vitória da Conquista, v. 12, n. 1, p. 169-190, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/folio.v12i1.6680>. Acesso em: 25 .11.2022.

_____. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? *Revista X - Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 9-34, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60301>. Acesso em: 21 de jan. 2021.

_____. Processos e percursos da institucionalização da área de português como língua de acolhimento em Portugal e no Brasil [manuscrito] / Ana Paula de Araújo Lopez. – 2022. 287 f., enc.: il., color.

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

MOITA LOPES, L. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil. A base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, L.; FABRÍCIO, B.F. *Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada*. *Calidoscópico* 17(4): 711-723 dezembro 2019 ISSN 2177-6202 Unisinos - doi: 10.4013/cld.2019.174.03

OIM BRASIL. Disponível em: <<https://brazil.iom.int/pt-br>>. Acesso em: 11.10.2022.

OLIVEIRA, A. L. *Ensino de português para refugiadas e refugiados: pode entrar?*. *Estudos Linguísticos*. São Paulo. v. 49, n. 1 (2020).

OLIVEIRA, B. *Construindo o Ensino de Português como Língua de Acolhimento: Uma Análise da Apostila Didática Pode Entrar*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

PENNYCOOK, A. *A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica*. SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. cap. 1, p. 21-45.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Londres: Routledge, 2001.

PEREIRA, G. *O Português como Língua de Acolhimento e interação: A busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil*. Cadernos de Pós-Graduação em Letras. São Paulo: Editora Mackenzie, v. 17. n.1, p. 118-134, jan-jun., 2017

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMOSE, M. B. *African philosophy through ubuntu*. Harare: Mond Books Publishers, 1999.

RUANO, B. P.; CURSINO, C. (Orgs.) *Passarela - Português como língua de acolhimento para fins acadêmicos*. Curitiba: Editora Peregrina, 2020.

SÃO BERNARDO, M. A. *Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SECOM-Secretaria de Comunicação. *Brasil tem mais de 180 mil imigrantes no mercado de trabalho formal*. Justiça do Trabalho: Tribunal superior do Trabalho. Disponível em: <https://www.tst.jus.br/-/brasil-tem-mais-de-180-mil-imigrantes-no-mercado-de-trabalho-formal>

SILVA, R. E. *A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (52.2): 289-320, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200007>>

SPOLSKY, B. *Language Practices, Ideology and Beliefs, and Management and Planning*. Language Policy: Key Topics in Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*. Luiz Carlos Travaglia. – 14. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

UNHCR-ACNUR; CSVM. Relatório Anual CSVM. Cátedra Sérgio Vieira de Melo, 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/catedra-sergio-vieira-de-mello/>. Acesso em: 14 de jun. 2022.

UNICEF BRASIL. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/>> Acesso em: 25 out. 2022.