

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

BRUNA SOUZA DE OLIVEIRA

CONSTRUINDO O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO:
UMA ANÁLISE DA APOSTILA DIDÁTICA *PODE ENTRAR*

Porto Alegre

2017

BRUNA SOUZA DE OLIVEIRA

**CONSTRUINDO O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO:
UMA ANÁLISE DA APOSTILA DIDÁTICA *PODE ENTRAR***

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla

Porto Alegre

2017

BRUNA SOUZA DE OLIVEIRA

**CONSTRUINDO O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO:
UMA ANÁLISE DA APOSTILA DIDÁTICA *PODE ENTRAR***

Este trabalho de conclusão de curso foi analisado e julgado adequado para a obtenção do grau de Licenciada em Letras e aprovado em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora designada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Me. Bruna Pupatto Ruano
Universidade Federal do Paraná

Profa. Me. Graziela Hoerbe Andrighetti
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Dedico este trabalho a todas e todos que, por necessidade, tiveram que sair de suas moradas em busca de um lugar mais justo para viver.

Também a todas e todos que acreditam que um mundo sem fronteiras físicas ou imaginárias pode ser um lugar melhor.

AGRADECIMENTOS

O presente Trabalho de Conclusão de Curso reflete toda a minha trajetória enquanto estudante acadêmica do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Durante esta *travessia* estive acompanhada por pessoas fundamentais na construção de aprendizados como professora da área de Letras, por isso alguns agradecimentos se fazem essenciais:

Agradeço à UFRGS, enquanto instituição pública de ensino superior, pela formação de qualidade que oferece, especialmente aos professores do Instituto de Letras, com quem tive o privilégio de conhecer ainda mais sobre o mundo da linguagem e da docência, no processo de me reconhecer como professora e me transformar como cidadã.

Agradeço à minha família pelo incentivo e apoio, constantes em minha busca pelo conhecimento. Aos meus pais Maguiloni Sartori e Adão Oliveira, por todo amor e alegria, fontes de força e amparo em todos os momentos da vida. Ao meu irmão Fernando Oliveira, por ter sido meu primeiro professor, com quem descobri o mundo das letras, dos livros e das possibilidades, e que mesmo com a distância, se mantém presente.

À minha orientadora e também amiga Gabriela da Silva Bulla, por tanto me ensinar sobre pesquisa, ensino e extensão na área de Português como Língua Adicional (PLA). Também por toda paciência, carinho e incentivo durante processo de pesquisa e escrita desse trabalho.

Ao Programa de Português para Estrangeiros (PPE) por ser um espaço de incríveis aprendizados e produção de conhecimento dentro do Instituto de Letras/UFRGS. Agradeço a todas as colegas bolsistas de graduação e pós-graduação, assim como às professoras Gabriela da Silva Bulla, Margarete Schlatter e Juliana Rochele Schoffen, pelas trocas nos seminários, reuniões de professores e nas práticas de ensino e pesquisa em PLA.

A todos os integrantes do grupo Laboratório de Migração (LabMig): Prof. Rodrigo Lages e Silva, Prof. Gabriela da Silva Bulla, Julia de Campos, Leandro Paz, Matheus Araújo e Janaína Viana, agradeço os aprendizados compartilhados, através da pesquisa e extensão sobre a temática de imigração.

Ao Pedro Henrique, querido companheiro, pela compreensão, incentivo e auxílio ao longo de toda a escrita desse trabalho, e também pela capacidade de deixar todos os momentos da vida mais leves e divertidos.

Aos amigos/presentes que a UFRGS me deu ao longo desses anos de graduação: À Bárbara Machado e Gabrielle Rodrigues Sirianni, pela amizade construída e alegrias compartilhadas, tornando esses anos de Letras tão mais doces. Agradeço também por todas as trocas e ensinamento para minha formação como professora de PLA. À amiga Erica Spagnolo pelo carinho de sempre, por ser calma e apoio em especial no momento mais difícil desse trabalho. À Letícia Mendes Peres Reche por todo o carinho de sempre e por ser alegria em forma de pessoa.

Às minhas amigas-irmãs: à Thais Andrade, com quem dividi a casa e a vida por quase três anos desse período de graduação, por todas as filosofias e alegrias cotidianas. À Maiara Correa por ser fonte de reflexão e alegria, e por me trazer tranquilidade e luz nos momentos de maiores dificuldades. À Amanda Masiero, por seguirmos juntas na vida por tantos anos de amizade.

Aos queridos familiares, em especial: À minha tia Rejane Sartori, por ser uma segunda mãe e por participar de todos os momentos sempre com muito amor. Aos meus primos/irmãos Rafael Sartori e Felipe Sartori por estarmos sempre juntos, mesmo quando a gente está longe. À Milena Gomes e Nicolás Nazario, por serem poesia, resistência e amor constantes.

Finalmente agradeço a todos os alunos que conheci nesses anos de formação docente, pela oportunidade de aprender no encontro com o outro, e assim me constituir enquanto professora.

RESUMO

De acordo com o International Migration Report 2015 da Organização das Nações Unidas (ONU), o número de migrantes segue em ampla ascensão no cenário internacional, tendo 244 milhões registrados em 2015 (ONU, 2016). No Brasil, o número de imigrantes registrados alcançou 940 mil em 2013, de acordo com a Polícia Federal (BULLA et al. 2017). Partindo desse cenário, pensar em políticas linguísticas capazes de acolher imigrantes e refugiados no Brasil é um passo essencial para contribuir com o processo de integração dessas pessoas na sociedade, entendendo-se que, o aprendizado da língua portuguesa local é uma necessidade real, e que a criação de espaços pedagógicos para o ensino de Português como Língua de Acolhimento é urgente nesse processo. Nesse viés, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a elaboração de materiais didáticos para ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) através da análise da apostila didática *Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados*, que foi desenvolvida em 2015 pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) em conjunto com o Curso Popular Mafalda e a Caritas Arquidiocesana de São Paulo. A análise qualitativa da apostila didática *Pode Entrar* foi desenvolvida através da aplicação de critérios estabelecidos a partir de Bulla, Lemos & Schlatter (2012), em conjunto com critérios utilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017. Através da análise das 12 unidades didáticas da apostila *Pode Entrar*, considerando as tarefas pedagógicas e suas sequências organizacionais, observou-se a existência de concepções da linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação (GERALDI, 2006). As análises e discussões realizadas neste trabalho apontam sugestões de edição do material analisado, propondo potencializar essas concepções da linguagem aplicadas ao material e também sugerem encaminhamentos e reflexões para a criação de novos materiais de PLAc.

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

ABSTRACT

According to the United Nations International Migration Report 2015, the number of migrants keeps growing widely in the international scenario, with 244 million registered on 2015 (UN, 2016). In Brazil, the number of immigrants registered reached 940 thousand on the year of 2013, according to *Polícia Federal* (BULLA et al. 2017). Starting from this scenario, thinking of linguistic policies capable of hosting immigrants and refugees in Brazil is an essential step to contribute with their processes of social integration, considering that learning the local language is a real need for these people, and that creating pedagogical spaces for Portuguese as a Host Language is an urgent matter in the process. Based on these factors, the present essay is an intention of a reflection about the elaboration of teaching handouts on Portuguese as a Host Language through the analysis of the teaching handout *Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados*, developed in 2015 by the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) in a collaboration with Curso Popular Mafalda and Caritas Arquidiocesana de São Paulo. The qualitative analysis of the teaching handout *Pode Entrar* was performed applying criteria established by Bulla, Lemos & Schlatter (2012), as well as criteria used by the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017. Throughout the analysis of the 12 teaching units on the *Pode Entrar* handout, it was observed that there are conceptions of language as an expression of thought, as a communication tool and as an interaction method (GERALDI, 2006), underlying in the pedagogical tasks and in the sequence in which they appear. The analysis and discussions brought up on this essay point to editing suggestions on the analyzed handout, on an effort to optimize these conceptions of language throughout the material, while also considering the reflection on creating new materials on Portuguese as a Host Language.

Key words: Immigration; Portuguese as a Host Language; teaching material)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Unidades didáticas da apostila <i>Pode Entrar</i>	31
Figura 2: Tarefa 6.8 e Tarefa 6.9	40
Figura 3: Tarefa 3.3.....	40
Figura 4: Tarefa 2.5.....	42
Figura 5: Tarefa 6.6.....	43
Figura 6: Tarefa 3.9.....	44
Figura 7: Tarefa de Produção final do capítulo 1.....	45
Figura 8: Tarefa 1.10.....	46
Figura 9: Tarefa 9.6.....	47
Figura 14: Sequência relacionada – Parte 1.....	52
Figura 15: Sequência relacionada – Parte 2.....	53
Figura 16: Sequência não relacionada – Parte 1	55
Figura 17: Sequência não relacionada – Parte 2	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Concepções de linguagem e suas características de ensino de línguas.....	26
Quadro 2: Critérios para análise da apostila didática <i>Pode Entrar</i>.....	29
Quadro 3: Estrutura das unidades didáticas da apostila <i>Pode Entrar</i>	33
Quadro 4: Panorama dos tipos de textos e tarefas	36

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. MIGRAÇÃO, REFÚGIO E LÍNGUA DE ACOLHIMENTO.....	15
2.1 MIGRAÇÃO E REFÚGIO.....	15
2.2 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: NO MUNDO E NO BRASIL	17
3. CONCEPÇÕES SUBJACENTES E MATERIAIS DIDÁTICOS	19
3.1 MATERIAIS DIDÁTICOS, LIVROS DIDÁTICOS E PESQUISAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS.....	19
3.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM.....	20
3.2.1 Linguagem como Expressão do pensamento (subjetivismo idealista)	21
3.2.2 Concepção da linguagem como instrumento de comunicação (objetivismo abstrato).....	22
3.2.3 Linguagem como forma de interação (concepção dialógica da linguagem)	24
4. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS APLICADOS À PESQUISA.....	28
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	31
5.1 A APOSTILA DIDÁTICA <i>PODE ENTRAR</i> E AS CONCEPÇÕES SUBJACENTES	31
5.2 TIPOS DE SEQUENCIAMENTO DE TAREFAS E SUAS IMPLICAÇÕES	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
ANEXOS	65

1. INTRODUÇÃO

Em 2016, depois de perceber o número crescente de imigrantes que estavam trabalhando como vendedores ambulantes pelo centro de Porto Alegre, especialmente senegaleses com quem eventualmente eu tentava conversar nas ruas da cidade, comecei a me questionar sobre qual era o meu papel social enquanto estudante de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora de Português como Língua Adicional (PLA) desde 2013. Com essa inquietação e através da professora Gabriela da Silva Bulla, conheci o grupo Laboratório de Migração (LabMig)¹, iniciado em novembro de 2015 com um projeto de extensão que propunha trabalhar de forma interdisciplinar - envolvendo professores e acadêmicos das áreas de Letras, Educação, Psicologia e Artes visuais - o ensino de PLA e questões de cidadania através de oficinas audiovisuais para imigrantes e refugiados em Porto Alegre.

No primeiro semestre de 2016, o Programa de Português para Estrangeiros (PPE)² da UFRGS, coordenado pela Prof^a. Gabriela, havia sido contatado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) para auxiliar uma escola da rede municipal de Porto Alegre, localizada na Zona Norte, que estava recebendo muitos alunos haitianos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), de modo que os professores, majoritariamente sem formação em PLA, não sabiam como proceder no ensino de português para esses imigrantes. Dessa forma, o projeto de extensão que ainda estava sem campo de atuação foi deslocado para essa escola e se constituiu em duas fases: uma fase com aulas de PLA para iniciantes, e outra, em oficinas audiovisuais em uma turma da EJA composta por brasileiros falantes de português como língua de socialização e haitianos³.-Na primeira fase, foi realizado um curso de nível iniciante, pois havia-muitos imigrantes que nunca haviam estudado português, então consideramos que essa introdução ao PLA era requerida antes de se pensar em oficinas audiovisuais. As aulas foram ministradas pelo grupo LabMig, então composto por três alunos de graduação, uma mestranda e os dois coordenadores, por um período de dois meses, para uma turma de alunos haitianos, utilizando o material didático do PPE.

¹ Coordenado pelo Prof. Dr. Rodrigo Lages e Silva, da Faculdade de Educação da UFRGS, e pela Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla, do Instituto de Letras da mesma universidade.

² Programa de extensão que ministra aulas de PLA para a comunidade acadêmica desde 1993. Foi formado com o objetivo de promover a formação de professores de PLA, além de contribuir com pesquisas e difusão do ensino na área.

³ Parte das reflexões feitas pelo LabMig sobre a segunda fase do projeto pode ser acessada no artigo Bulla *et al.* (2017).

Nessa primeira etapa, muitos questionamentos e problemáticas foram levantados em relação a quais materiais didáticos poderiam ser utilizados na aula de português para aqueles alunos imigrantes, especialmente pelo fato de os materiais do PPE serem pensados para um grupo de alunos diferente: alunos pertencentes a comunidades acadêmicas. O perfil dos alunos haitianos implicava em questões de diferentes níveis de letramento, diferentes níveis de proficiência em português, uma rotatividade dos alunos e a questão do baixo nível de frequência nas aulas.

Como desdobramento, iniciamos um breve levantamento dos materiais didáticos disponíveis para se trabalhar em aulas com esse perfil de estudantes e, dentre os poucos encontrados, nos interessamos pela apostila didática *Pode Entrar: Português para Refugiadas e Refugiados*, desenvolvida conjuntamente pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), o Curso Popular Mafalda e a Caritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP) em 2015. Esta apostila, no entanto, não foi utilizada pelo projeto de extensão na época, visto que consideramos que seria necessário antes uma análise mais detalhada do material. Foi dessa problemática que surgiu a pesquisa reportada neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Dessa maneira, considerando os questionamentos surgidos durante o projeto de extensão LabMig, e considerando que os fluxos migratórios no Brasil não param de aumentar – a Polícia Federal registrou a entrada de 940 mil imigrantes no Brasil em 2013 (BULLA et al.,2017) –, pensar e criar ferramentas e espaços para o ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) é de real necessidade e urgência para o momento atual do Brasil. Nesse viés, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a construção de materiais didáticos para ensino de PLAc - reflexão essa desenvolvida através da análise qualitativa da apostila didática *Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados* - por: a)ser um material que já pode estar circulando em diversos contextos de ensino de imigrantes e refugiados; b) por ter sido publicado pela ACNUR/ONU; c) por ser gratuito; d) por não ter sido ainda - pelo menos não tivemos conhecimento - analisado em outra pesquisa – na introdução da apostila, são requeridas sugestões e críticas para melhorar o material –; e) e por ter o potencial de nos ensinar caminhos para a produção de material didático para esse perfil de alunos. Desse modo, a análise da apostila didática *Pode Entrar* se propõe a responder os seguintes questionamentos: 1) Quais as concepções de linguagem subjacentes ao material? 2) O que podemos aprender sobre materiais didáticos para o ensino de PLAc com essa apostila didática?

O trabalho está organizado em seis capítulos, além desta introdução. O segundo capítulo apresenta uma revisão bibliográfica que tem por intuito contextualizar imigração, refúgio e língua de acolhimento no mundo e no Brasil. O terceiro capítulo aborda os pressupostos teóricos que embasam a análise do trabalho, revisando conceitos sobre materiais didáticos e concepções de linguagem. O quarto capítulo diz respeito aos procedimentos metodológicos percorridos para concretizar o trabalho de pesquisa. O quinto capítulo apresenta a análise dos dados da apostila didática *Pode Entrar*, começando por uma análise geral da obra, apresentando as concepções subjacentes à apostila e a discussão que os resultados promovem. Por fim, o sexto e último capítulo levanta as considerações finais sobre o presente trabalho e seus possíveis encaminhamentos futuros.

2. MIGRAÇÃO, REFÚGIO E LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Com o intuito de contextualizar a pesquisa, são apresentados dois aspectos essenciais para tal objetivo no presente capítulo. Primeiramente, se discutem conceitos de migração e refúgio no cenário mundial e do Brasil. Em seguida, se discute o conceito de língua de acolhimento e quais os contextos de ensino de português como língua de acolhimento que vêm se estabelecendo a nível mundial - especificamente Portugal - e brasileiro.

2.1 MIGRAÇÃO E REFÚGIO

A história da população mundial é, como um todo, uma história de fluxos migratórios. No que concerne à constituição do povo brasileiro, também observamos uma história de diversos movimentos de migrantes de distintas origens e culturas. Desde a chegada dos colonizadores portugueses, os fluxos migratórios para o Brasil não cessaram, marcados pelos diversos momentos e fenômenos migratórios que aconteceram e acontecem a nível mundial. Como defende Bulla et al. (2017), “são migrantes todos aqueles que deixam uma localidade de origem com a intenção ou não de residir em outro local” (p.3), sendo que podem ser diversas as razões e contextos que levam as pessoas a se tornarem migrantes em algum lugar.

De acordo com o *International Migration Report 2015*, desenvolvido pela ONU, o número de migrantes internacionais continua crescendo com rapidez nos últimos 15 anos, indo de 173 milhões em 2000 para 244 milhões em 2015 (ONU, 2016). No Brasil, dados da Polícia Federal do ano de 2013 estimaram em 940 mil o número de imigrantes registrados, o que consiste em quase 1% da população que habita em território brasileiro (BULLA et al., 2017).

No artigo 13 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS/ONU, 1948), o ato de migrar é assegurado para qualquer ser humano, defendendo o direito de poder permanecer em um Estado, assim como a sair ou retornar ao Estado que pertence. Entretanto, como na prática a possibilidade de migrar permaneceu restrita às leis dos Estados, se estabeleceu o Estatuto dos Refugiados e Apátridas na Convenção das Nações Unidas de 1951, a partir do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), constituindo a concepção de refúgio e refugiados, e afirmando seus direitos (BULLA et al., 2017). Em conformidade com o Estatuto, Amado (2013) define “refugiado” como:

todo aquele que necessita deslocar-se para salvar sua vida ou preservar sua liberdade, não sendo protegido pelo seu governo, ou sendo seu próprio governo o autor da perseguição. Se outros países não o acolhem, poderão estar condenando-o à morte ou a uma vida de sombras, sem direitos e sem sustento. (p. 2)

Em concordância com o Estatuto dos Refugiados, criado em 1951, o Brasil regulamentou a forma como acolhe os refugiados que entram em seu território através da Lei No. 9474, que criou o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), estabelecendo - a partir de 1997 - regras que permitem ao migrante a solicitação de refúgio, assim como direitos básicos garantidos. Dentre esses direitos, se encontram o acesso à educação e à saúde pública, direito a se inscrever no Cadastro de Pessoa Física (CPF), a fazer a carteira de trabalho, à liberdade religiosa, à propriedade, entre outros (AMADO, 2013; BULLA et al., 2017). Em novembro de 2017, entrou em vigor a Lei Nº. 13.445 que, além de reafirmar as condições de igualdade do migrante com qualquer cidadão nacional, também estabeleceu a criação do *visto temporário para acolhida humanitária*, que pode ser concedido a qualquer emigrante de país que esteja em grave situação de abuso dos direitos humanos de seus cidadãos, reconhecendo-o como refugiado (CONARE, 2017).

Segundo a base de dados gerenciada pela ACNUR⁴, oito pessoas por minuto no mundo migram de seus países em situação de refúgio. No Brasil, dados do Relatório do CONARE 2016 demonstram que o número de solicitações de refúgio cresceu exponencialmente, sendo que foram registrados, em 2010, 566 solicitações - número que subiu para 28.670 em 2015. No ano de 2016, esse número diminuiu, com 10.308 solicitações registradas. Segundo o mesmo relatório, no ano de 2016, 9.552 migrantes foram reconhecidos como refugiados no território nacional, advindos de 51 nacionalidades, sendo que os países que lideram o reconhecimento de refúgio são Síria, República Democrática do Congo, Paquistão, Palestina e Angola. Ao passo que os que lideraram as solicitações em 2016 são da Venezuela, Cuba, Angola, Haiti e Síria. Amado (2013) expõe que, desde 2010, cidadãos haitianos têm solicitado refúgio a partir do terremoto que devastou o país, mas que, por não ser um estado em situação de Guerra, muitos desses vistos foram negados e, em situação emergencial, foram concedidos vistos humanitários.

⁴ Disponível em <<http://atue.acnur.org/>>. Acesso em: 26 dezembro de 2017.

2.2 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: NO MUNDO E NO BRASIL

No processo de intensificação dos fluxos migratórios a nível mundial, se expandiu os programas de países que abrigam imigrantes e refugiados ao redor do mundo. Dentro desses programas, as políticas linguísticas⁵ ocupam um papel muito importante nesse processo de acolhimento, à medida que, como defende Oliveira (2010), há uma relação de grande importância entre conhecimento da língua do país que acolhe com a efetiva integração que o imigrante ou refugiado vai ter nesse lugar, entendendo-se que, através do conhecimento da língua, o sujeito poderá “estabelecer comparações entre diferentes formas de cidadania e de pertencimento à sociedade como um todo” (BRASIL, 2016, p. 12), à medida que o seu conhecimento amplia a possibilidades de inserção social e também profissional.

A modalidade de língua adicional⁶ compreendida para pessoas que estejam na situação de imigração ou refúgio é discutida por Grosso (2010) como língua de acolhimento, onde, segundo a autora:

o conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática. (p. 74).

Desse modo, entendemos que trata-se do aprendizado de uma nova língua que, em muitos casos, não se escolheu aprender, mas sim que se precisa aprender para permanecer no novo país.

Em contextos de nível mundial de português como Língua de Acolhimento, Portugal tem desenvolvido uma trajetória nesse sentido, sendo referência em programas para acolher imigrantes e refugiados, como o programa *Portugal Acolhe*, criado em 2001. Dentro do *Portugal*

⁵ Políticas linguísticas “podem ser entendidas como decisões sobre os usos da(s) língua(s), seus usuários e suas relações em diferentes domínios, e cuja existência pode ter relação ou não com legislação ou normativas governamentais ou institucionais” (BULLA et al, 2017, p.1).

⁶ O uso do termo “língua adicional” utilizado neste trabalho, conforme Schlatter & Garcez (2009), é utilizado ao invés do termo “língua estrangeira” ou “segunda língua”, considerando que o aprendizado da Língua Portuguesa confere ao indivíduo uma língua a mais no repertório de conhecimento de línguas, transformando o conceito de nativo e estrangeiro, ou primeira e segunda língua, ao passo que entende que cada sujeito age e se comunica contemporaneamente além da ideia de fronteiras entre estados e nações.

Acolhe, há o Português para Todos, que promove o ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento para pessoas de diversos níveis e idades (AMADO, 2013).

No contexto brasileiro, embora se observe um crescimento constante de imigração e refúgio, não existem políticas públicas voltadas para o Ensino de Português como Língua de Acolhimento, sendo que o suporte que esses imigrantes e refugiados recebem acontece geralmente através de trabalhos de voluntários, de diversas áreas, muitas vezes não formados na área de línguas:

Há uma grande lacuna, assim, no trabalho do ensino de português como língua de acolhimento para aqueles estrangeiros que chegam ao Brasil em situação de miséria moral e muitas vezes com pouquíssimos recursos financeiros [...] não há políticas públicas de ensino do português para esses imigrantes. (AMADO, 2013, p. 2)

Casos como a Universidade Federal do Paraná (UFPR)⁷ têm desenvolvido programas de ensino de português como língua de acolhimento no contexto universitário. Em Porto Alegre, podemos citar um caso de política linguística protagonizada pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre no ano de 2016, que tentou amenizar a falta de acesso dos imigrantes e refugiados ao português, disponibilizando a matrícula de imigrantes e refugiados nos cursos regulares das escolas municipais, possibilitando através de aulas regulares de português como língua materna o mínimo acesso à língua a essas pessoas (BULLA et al. 2017). O PPE da UFRGS também tem recebido alunos refugiados gratuitamente desde o primeiro semestre de 2016, que podem se matricular nos diversos cursos de PLA oferecidos pelo programa.

⁷Desde 2013, existe o Projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária – PBMH. "A iniciativa consiste na concepção de um programa de ensino, pesquisa e extensão de português brasileiro voltado a migrantes na condição de refugiados e/ou em situação de vulnerabilidade social" (RUANO & CURSINO, 2015, p. 1176).

3. CONCEPÇÕES SUBJACENTES E MATERIAIS DIDÁTICOS

Neste capítulo, distribuído em duas seções, são apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam a elaboração e desenvolvimento da presente pesquisa. Na primeira seção, se conceituam livros e materiais didáticos. Na segunda seção, são apresentadas as concepções das linguagens identificadas na análise do material e suas implicações para o mesmo.

3.1 MATERIAIS DIDÁTICOS, LIVROS DIDÁTICOS E PESQUISAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS

Vilaça (2009) entende como material didático todo material que é utilizado com a finalidade de facilitar a aprendizagem de uma língua e que tenha sido desenvolvido para tal contexto e propósito. O autor coloca que “é possível compreender que a função mais ampla do material didático é auxiliar a aprendizagem/aluno e, conseqüentemente, auxiliar o ensino/professor” (VILAÇA, 2009, p.4), cada um no seu papel e no desenvolvimento de sua trajetória (SALAS, 2004). Vilaça (2009) também discute que as relações existentes entre os materiais didáticos, professores e cada contexto de ensino abordado são variáveis, apresentando um dinamismo e uma capacidade de influenciar uns aos outros.

Amplas são as formas possíveis dos materiais didáticos, desde livros didáticos (LD), apostilas, vídeos, áudios, até materiais produzidos pelo próprio professor, como jogos, materiais impressos ou apresentações de PowerPoint, etc. (VILAÇA, 2009). Dentre as diversas formas de materiais didáticos, os LD podem apresentar um papel ainda com maior destaque nos contextos do ensino de língua adicional. Autores como Silva (2010) e Coracini (1999) discutem a importância que os LD representam nos contextos de ensino e aprendizagem de línguas, como destaca Silva (2010):

O livro didático assume a posição de autoridade do saber tanto para professores como para alunos (SOUZA, 1996), e tem uma força direcionadora no ensino (ALMEIDA FILHO, 1993). Dificilmente é encontrada uma situação de ensino e aprendizagem de língua estrangeira em que esse material não esteja presente (HUTCHINSON; TORRES, 1994). (SILVA, 2010, pag. 208)

Ambos Silva (1999) e Coracini (1999) discutem a presença dos LD nas aulas de línguas adicionais, especialmente aqui no Brasil, levando em consideração a dificuldade de acesso a meios e referências que possibilitem a reflexão sobre e a produção do próprio material didático

em outros formatos para aula de língua adicional. Ainda que o LD exerça um papel muito importante e muitas vezes central nas aulas de línguas adicionais das escolas brasileiras, Silva (2010) levanta que as pesquisas pautadas em análise de LD para línguas adicionais não têm uma grande representatividade, encontrando-se poucas pesquisas nesse sentido.

Ainda que, entendendo a importância dos LD nos processos de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, a área da Linguística aplicada tenha se dedicado a pesquisar sobre a temática (CORACINI, 1999), os contextos de análise de LD produzidos para o ensino de PLA no Brasil ainda são mais restritos, considerando que a área de PLA no Brasil se consolidou há somente 30 anos (BULLA et al., 2017). Sendo uma área mais recente, apresenta uma menor produção de materiais e livros didáticos, assim como o menor acesso e prática de ensino nessa área até mesmo dentro dos cursos de Letras das universidades.

Se direcionarmos a busca por materiais didáticos produzidos para o ensino de português para pessoas em contextos de imigração e refúgio no Brasil, encontramos poucos materiais didáticos publicados e de fácil acesso, sendo alguns dos exemplos voltados para esse perfil de ensino e aprendizagem existente no Brasil, a apostila didática *Pode Entrar: Português Brasileiro para Refugiadas e Refugiados*, publicada pela ACNUR/ONU - objeto de estudo neste trabalho - e a apostila *Língua portuguesa para haitianos*, de Continguiba, Novaes & Pimentel (2014). Sendo o campo de pesquisa sobre esses materiais didáticos incipiente, proponho neste trabalho a análise da apostila didática *Pode Entrar: Português Brasileiro para Refugiadas e Refugiados* da ACNUR/ONU, como proposta de analisar e refletir sobre a produção de materiais didáticos para ensino de PLA para esse contexto específico.

3.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

A questão sobre o quanto as concepções da linguagem influenciam a prática de ensino de línguas de um professor tem sido discutida por diversos teóricos, pontuando o quanto a consciência das concepções por parte de um professor influencia diretamente como se estrutura a prática de ensino em sala de aula para o professor e de aprendizagem para o aluno (TRAVAGLIA, 1996; KOCH, 2000; BIZON, 1997; CORACINI, 1995). Dentre as distintas concepções da linguagem que podem ser entendidas, são exploradas neste trabalho as três abordagens que foram definidas e discutidas pela filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin

(1997): concepção de Subjetivismo Idealista, a concepção de Objetivismo Abstrato e concepção discutida pelo Círculo de Bakhtin, que é a Dialógica de Linguagem. Segundo Fuza, Ohuschi & Menegassi (2011), as nomenclaturas criadas por Bakhtin para definir as concepções da linguagem foram renomeadas por Geraldi (2006), que estudou as concepções de forma aprofundada no Brasil, levando as concepções Bakhtianas para análise do ensino no Brasil. Neste trabalho, é utilizada a nomenclatura para as três concepções redefinidas por Geraldi (2006) a partir de Bakhtin: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação.

3.2.1 Linguagem como Expressão do pensamento (subjetivismo idealista)

A primeira concepção da linguagem discutida aqui é a concebida como expressão do pensamento (subjetivismo idealista) que, segundo Doretto & Beloti (2011), “está associada à constituição de um sujeito único, centro e controlador de todo o dizer, ou seja, é encarada como expressão do pensamento consciente” (p. 93). Essa concepção não prevê a compreensão do falante dentro de todo o sistema de uso da linguagem, do enunciador e receptor, apenas entende que compreender a linguagem significa focar em compreender as normas da língua e usá-las seguindo essas normas. A partir dessa concepção da linguagem subentende-se que “conhecer a língua significa conhecer conceitos e normas gramaticais.” (ZANINI, 1999, p.88). Mattos & Silva (1997) falam sobre a estreita conexão existente entre a concepção da linguagem como expressão do pensamento e a criação do termo “Gramática Tradicional”, demonstrando o quanto a relevância do estudo da Gramática se constitui para essa concepção.

Doretto e Beloti (2011) definem que, nesta concepção, “a linguagem é considerada dom e, portanto, o sujeito pode controlar o êxito e a boa comunicação” (p.94), de modo que presenciamos um sujeito que está no controle de suas ações (KOCH, 2000), e, ao dominar as regras da língua, ele pode usá-las para expressar seus pensamentos. O foco da comunicação é a manifestação escrita, sendo que “o trabalho com a oralidade quase não acontece, pois ela é considerada como idêntica à escrita” (DORETTO & BELOTI, 2011, p.94). Gomes (2013) argumenta que para essa perspectiva de linguagem, as influências que a linguagem sofre não são exercidas pelos atos de comunicação, pois os contextos no âmbito social em que eles acontecem não são considerados relevantes. Sendo assim, a variação linguística também é desconsiderada, pois considerar a variação da língua significa defender que o pensamento também sofre variação,

o que não é uma possibilidade para a concepção como expressão do pensamento. Deste modo, reforçando os estudos da Gramática Tradicional, essa concepção privilegia camadas socioeconomicamente privilegiadas que historicamente sempre foram as que tiveram acesso ao conhecimento da língua escrita (FUZA, OHUSCHI & MENEGASSI, 2011).

As tarefas e atividades são destinadas a desenvolver a língua que é estável e imutável (CORACINI, 1995), com conceitos fixos e estabelecidos pela gramática normativa, determinando o uso do que é certo e errado, pois “acredita-se que a prática de exercícios gramaticais leva à incorporação do conteúdo e que a gramática normativa deve ser um núcleo de ensino” (FUZA, OHUSCHI & MENEGASSI, 2011, 483). A partir dos conhecimentos das regras da gramática, possibilita-se que o desenvolvimento da capacidade de escrita dentro das suas normas seja atingida de forma eficiente.

Para essa concepção, a leitura acontece por meio de decodificação, pois um texto tem uma fonte única de sentido que o leitor tem como objetivo identificar (CORACINI, 1995). Sendo assim, as tarefas de leitura têm como objetivo localizar informações diretas do texto para preencher “lacunas informativas” (BIZON, 1997, p.120), e também identificar estruturas gramaticais do texto, que é usado apenas como pretexto, ou seja, sem explorar a abordagem do mesmo de forma crítica ou de outra forma que não seja para os aspectos gramaticais (LAJOLO, 2009; BIZON, 1997). Segundo Fuza, Ohuschi & Menegassi (2011), a leitura em voz alta dos textos é uma possibilidade para se atingir o desenvolvimento da prática da oralidade seguindo as normas da língua, capacitando o sujeito para falar da forma “correta”. Afinal, para a ideia de linguagem como expressão do pensamento, há a ideia de certo e errado.

A produção textual, por sua vez, tem por finalidade, como define Doretto & Beloti (2011), “colocar o pensamento em forma de linguagem e seguir as regras impostas pela gramática tradicional” (p.101), o que significa que não se propõe a ideia de contexto, interação ou interlocução nas propostas de produções de texto e escrita. Percebe-se, nessa concepção, a escrita de frases soltas, textos sem propósitos, interlocutores e gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) definidos.

3.2.2 Concepção da linguagem como instrumento de comunicação (objetivismo abstrato)

Nessa perspectiva, entende-se a linguagem como sendo especialmente o meio pelo qual nos comunicamos, ou seja, um instrumento de comunicação objetivo, de modo que a língua é

vista como um código através do qual se vai transmitir uma mensagem do enunciador para o receptor (TRAVAGLIA, 1996; FUZA, OHUSCHI & MENEGASSI, 2011). Diante dessa forma de ver a linguagem, tendo como objetivo principalmente a transmissão de informações, “a língua é considerada como objetiva e externa à consciência individual” (GOMES, 2013, p.44). Falamos aqui de uma ideia de que a linguagem é um código que precisa ser repetido para atingir seu objetivo principal que é se comunicar.

Dessa maneira, emissor e receptor, tendo como foco a comunicação, ambos precisam conhecer o código, que é a língua para que a comunicação possa acontecer. Para Fuza, Ohuschi & Menegassi (2011), a transmissão da mensagem é feita a partir do uso da língua que é considerada na sua variedade padrão, ou seja, a variação da gramática normativa. Não há, portanto, considerações a respeito de variedades linguísticas, pois “há a associação daquela variedade à tradição gramatical, especialmente no trabalho com as estruturas linguísticas, a partir do qual se vê a possibilidade de desenvolver a expressão oral e a escrita” (p.486), assim como a língua não está vinculada a qualquer relação histórica que ela possa apresentar, se mantendo separada dos contextos sociais.

Dentro da perspectiva dessa concepção, a língua é um sistema com estruturas fixas e leis específicas, que podem ser adquiridas através do contato e exposição que o sujeito tem com ela (CORACINI, 1995). Entende-se aqui a ideia de que o sujeito exposto ao processo de aprendizagem da língua é capaz de se apropriar de suas estruturas através de um processo de repetição de modelos que eles devem seguir (ZANINI, 1999). Para tanto, nessa perspectiva da linguagem, o processo em se adquirir a língua acontece com tarefas e atividades que propõem observar e seguir os modelos da língua, preencher as lacunas, repetir e treinar as estruturas da língua, não existindo a ideia de se entender as regras, apenas reproduzi-las na perspectiva do que pode ser certo ou errado. Dessa forma, entendendo que o aprendizado acontece por meio da reprodução de modelos sobre o que se lê ou se escuta, o uso de estruturas gramaticais vai aparecer dentro de modelos de uso, como associados a diálogos ou textos, em busca dessa sistematização da reprodução (DORETTO & BELOTI, 2011).

Entende-se, a partir desse conceito da linguagem como instrumento de comunicação, que a leitura é um processo de construção do sentido a partir da ideia central do texto, que é fixo, em conjunto com os esquemas da língua já adquiridos pelo leitor. O texto está pronto e o leitor vai decodificá-lo a partir dos seus conhecimentos padronizados e internalizados da língua. A

possibilidade de leitura é um pouco mais aberta do que na concepção da linguagem como expressão do pensamento, mas, ainda assim, o leitor precisa respeitar os limites do texto criados pelo autor (CORACINI, 1995). A ideia de produção textual é entendida como um processo de cópia de modelos já existentes, priorizando estruturas de tipologias textuais, como narração, descrição, dissertação (CORACINI, 1995; DORETTO & BELOTI, 2011).

3.2.3 Linguagem como forma de interação (concepção dialógica da linguagem)

A concepção da linguagem como forma de interação foi desenvolvida pelo círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1997) e entende a principal motivação da linguagem como sendo a interação. É através da linguagem que seres humanos interagem nos mais diversos momentos e lugares, de diversas formas. Na perspectiva bakhtiniana, é através da atividade da linguagem, tanto de caráter escrito quanto falado, que os sujeitos realizam ações no mundo, em consideração com os contextos sócio-históricos e ideológicos que pressupõem cada ato comunicativo. Em conformidade com o pensamento de Bakhtin (1997), Fuza, Ohuschi & Menegassi (2011):

[...] a língua se constitui em um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas. Assim, os sujeitos são vistos como agentes sociais, pois é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos. (p. 481)

Geraldi (2006), em diálogo com Clark (2000), acrescenta que nessa perspectiva temos sujeitos que utilizam da linguagem para praticar ações no mundo, agir com aqueles com quem ele interage e nos lugares de interação. Para Travaglia (1996), portanto, a linguagem segundo essa perspectiva é mais do que somente traduzir pensamentos ou transmitir informações e, como articula Koch (2005), nessa perspectiva não temos mais sujeitos que são determinados pelas regras imutáveis de uma língua, mas sim indivíduos que são atores sociais, que se constroem na língua e com a língua, nas suas diversas possibilidades de interações.

A materialização das interações da linguagem acontece tanto no nível da oralidade quanto da escrita, por meio de enunciados reais, atos de ação da linguagem. Um enunciado para Bakhtin (1997) é entendido como “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (p.116), marcado pela compreensão de que todo enunciado acontece com a ideia de interlocutor, ou seja, todo ato de comunicação que acontece no mundo é realizado desde um lugar de fala para um interlocutor, e a forma como acontece leva em consideração a interlocução. Para a concepção da linguagem como forma de interação, produzimos enunciados únicos no seu tempo histórico ao

interagir, pois nunca um mesmo enunciado acontece duas vezes, sendo, portanto, irreprodutíveis. Os enunciados se constituem enquanto gêneros discursivos, como coloca Bakhtin (2003):

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discursos orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (p. 282).

Nessa perspectiva interacionista, a linguagem possui suas regras que estão sendo vivenciadas e compartilhadas por alguma determinada comunidade social, em um específico momento histórico e localização geográfica (BIZON, 1997; CORACINI, 1995), o que caracteriza a ideia de valorização da variação linguística, da linguagem oral e escrita, cada uma para seus determinados fins de interlocução. Diante dessa perspectiva encontramos a abordagem de ensino da língua acontecendo através dos gêneros do discurso, considerando os gêneros reais que acontecem no mundo dos sujeitos de determinados locais e tempo histórico.

As tarefas partem do pressuposto de uso da língua, não apenas para informar o que se pensa ou se comunicar, mas para agir no mundo de diversas formas: se posicionar, criticar, avaliar, planejar (CLARK, 2000). Desta maneira, as atividades que pressupõem tal concepção partem de tarefas de leitura e produção de textos baseados em gêneros discursivos, análise linguística dos elementos dos textos e suas variantes para linguagem oral e escrita, assim como práticas de oralidade. Sendo assim, as tarefas e atividades são pautadas por gêneros do discurso, afinal, a língua se manifesta através destes e, através destes, se interage e pratica ações, não reforçando ideias de certo e errado, mas sim de adequação e inadequação (DORETTO & BELOTI, 2011).

Logo, a concepção de leitura é entendida como um processo de produção de sentido, à medida que cada momento de leitura é compreendido como um momento único e irreproduzível na relação entre leitor e texto. O texto possui muitos sentidos, que variam de acordo com cada momento de leitura e leitor, repletos de ideologias e servindo como possibilidade de interação. A produção textual é entendida como possibilidade de interagir através da escrita com os interlocutores do texto, através da produção de gêneros discursivos (CORACINI, 1995; DORETTO & BELOTI, 2011).

Conforme pode ser observado nesta seção “3.2 Concepções de linguagem”, tais concepções expressam distintas características sobre a construção das tarefas e os objetivos que

carregam. O quadro a seguir propõe um resumo sobre as características que podem ser encontradas nas tarefas e seqüências de tarefas de cada concepção:

Quadro 1: Concepções de linguagem e suas características de ensino de línguas

Concepções de linguagem	Características de tarefas e ensino de línguas
Concepção da linguagem como expressão do pensamento;	<p>Tarefas focadas no estudo das regras gramaticais; Prática escrita pautada pela aplicação das estruturas gramaticais e produção de frases soltas, desconectadas de textos; Leitura proposta como decodificação do texto que tem um único sentido de interpretação, com tarefas de leitura propostas para identificar informações.</p>
Concepção da linguagem como instrumento de comunicação	<p>Tarefas de repetição de estruturas, sem estudo das regras, apenas reprodução das estruturas observadas; Tarefas para preenchimentos de lacunas em contextos de comunicação; Processo de escrita a partir de cópia de modelos de textos existentes, sem promoção da interação do aluno com a complexidade dos gêneros textuais; Tarefas no campo da escrita e da fala, quando pautadas pela repetição;</p>
Concepção da linguagem como forma de interação	<p>Tarefas que partem do estudo de textos de diferentes gêneros discursivos, preferencialmente textos autênticos; Tarefas de leitura e escrita são pensadas para proporcionar a interação dos alunos com os textos; O estudo dos recursos linguísticos acontece pautado pelo estudo dos textos em contextos discursivos; Tarefas que promovem a interação entre os estudantes.</p>

Fonte: Elaboração própria a partir de autores discutidos na seção 3.2

Salienta-se ainda que, dentro das definições de concepção de linguagem, tarefas e atividades características de outras concepções podem estar em concordância com o objetivo de uma concepção estabelecida, especialmente ao observar-se o encadeamento dessas tarefas e atividades. Por exemplo, 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. Dessa forma se pode utilizar as diversas concepções de linguagem em um mesmo material ou aula para que se possa aproveitar os aspectos importantes de cada concepção para potencializar o aprendizado dos alunos (KURAMADIVELU, 2006). Como coloca Bressan (2002), ao se trabalhar com o ensino nos níveis básicos, o trabalho com concepções da linguagem mais estruturalistas possibilita que o aluno possa criar instrumentos para interagir na língua adicional eu está aprendendo.

Neste capítulo, foram apresentados os pressupostos teóricos que embasam a análise deste trabalho dispostas em duas seções. Na primeira, foram abordados teorias e pressupostos sobre materiais e livros didáticos, assim como as concepções da linguagem que são identificadas ao longo da análise da *Pode Entrar*. O capítulo a seguir expõe a metodologia e os procedimentos metodológicos que foram aplicados para a realização da pesquisa descrita neste relatório.

4. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS APLICADOS À PESQUISA

De acordo com Godoy (1995), a pesquisa aplicada neste trabalho é de cunho qualitativo, pois propõe-se a verificar dados, não através da quantificação dos mesmos, mas através da compreensão analítica de seu objeto de pesquisa, abrindo espaço para diversas nuances do mesmo. Godoy (1995) salienta a existência de três possíveis caminhos a serem seguidos em uma análise de cunho qualitativo: “pesquisa documental, estudo de caso e etnografia” (p. 21). Para Godoy (1995):

A palavra “documentos”, neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). (p.21)

O presente trabalho, sendo de caráter qualitativo, guia-se pelo caminho documental, pois analisa a apostila didática *Pode Entrar*, um livro original. Segundo Silva, Almeida & Guindane (2009), a técnica documental dentro da análise qualitativa trabalha a pesquisa sobre documentos originais que estão sendo discutidos e estudados pela primeira vez, pois ainda não foram analisados por nenhum outro pesquisador. Appolinário (2009) utiliza a nomenclatura *pesquisa bibliográfica* para análise de livros e artigos que já passaram por revisão bibliográfica, como pode ser o caso de um material didático.

Conforme mencionado na Introdução, através da análise proposta neste trabalho, pretende-se responder às seguintes perguntas: Quais as concepções de linguagem subjacentes à apostila didática *Pode Entrar* da Acnur/ONU? O que podemos aprender sobre materiais didáticos para o ensino de português como língua de acolhimento com essa apostila didática?

A análise foi construída em três etapas, onde primeiramente foram definidos os critérios para análise da *Pode Entrar*, a partir de Bulla, Lemos & Schlatter (2012) e dos critérios para seleção de livros didáticos de Língua Estrangeira do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2017. No Quadro 2 abaixo, se encontram os critérios que foram elaborados nesta pesquisa para serem aplicados a cada uma das 12 unidades didáticas (UDs)⁸ da apostila.

⁸ A apostila *Pode entrar* é dividida em 12 capítulos, intitulados nesse trabalho como unidades didáticas (UDs) - ou unidade didática (UD) no singular - para evitar a confusão com os capítulos do próprio trabalho.

Quadro 2: Critérios para análise da apostila didática *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 própria a partir de Bulla, Lemos & Schlatter (2012) e Brasil (2016)

Através do critério 1, busca-se analisar a UD a partir das temáticas e sua relevância para o perfil dos alunos imigrantes e refugiados. O critério 2 propõe a identificação dos gêneros do discurso de recepção e produção que constituem a *Pode Entrar*, bem como eles se relacionam com as temáticas das unidades didáticas. O critério 3 busca identificar os textos autênticos presentes na *Pode Entrar*, ou seja, textos que não são produzidos para o material didático, mas que são retirados de contextos reais. O quarto critério analisa as concepções de linguagem subjacentes às tarefas, ou seja, de modo a indicar as concepções da linguagem que a apostila apresenta. Por fim, o critério 5 busca analisar os tipos de sequências de tarefas que se apresentam na apostila, ou seja, as sequências didáticas que as tarefas sugerem através de sua disposição na apostila, de modo a apontar se há sequências que relacionam as tarefas entre si, ou se elas só estão colocadas no material sem apresentar relações que sugerem um encadeamento entre as tarefas.

Como mencionado, os critérios construídos para a presente análise são inspirados por Bulla, Lemos & Schlatter (2012), bem como pelos critérios para seleção de livros didáticos de Língua Estrangeira do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2017 (BRASIL, 2016). Bulla, Lemos & Schlatter (2012) estabelecem em sua pesquisa uma análise do material didático desenvolvido para o Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio (CEPI-Português) do PPE/UFRGS, através dos critérios criados pelas autoras, baseados nos pressupostos teóricos utilizados pelas mesmas para analisar o material do curso. Esses pressupostos concebem a linguagem como atos de ação (CLARK, 2000), que se materializam através de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), tendo como objetivo a interação humana e a ação no mundo. A concepção de aprendizagem que embasa a análise do material pelas autoras é interacionista, ou seja, compreende o processo de aprendizagem através da interação entre todos os participantes do projeto de aprendizagem.

Em diálogo com Bulla, Lemos & Schlatter (2012), os critérios do PNLD 2017 propostos para a escolha dos livros didáticos de Língua Estrangeira também apresentam concepções a partir da perspectiva que coloca em evidência a visão interacionista da aprendizagem e da linguagem como instrumento de ação no mundo:

A visão de língua que se deseja no espaço escolar é a de um fenômeno que se constrói historicamente e que mais do que um conjunto de elementos linguísticos e suas regras de combinação, é um lugar de interação, é uma prática social situada. A língua deve ser vista, portanto, como atividade entre sujeitos e mundos culturais diferentes, seja quando estes interagem em sua própria língua materna, seja quando interagem em uma língua estrangeira. (BRASIL, 2017, p. 10)

Depois da definição dos critérios, foi realizada uma leitura detalhada de cada UD da apostila, realizando-se uma compilação geral sobre os textos e tarefas apresentados, seguido do estabelecimento da relação da apostila com cada critério definido. Por fim, a construção de asserções e discussões para se chegar a conclusões.

É importante salientar alguns conceitos que são discutidos ao longo da análise. Primeiramente, a diferença entre os conceitos de tarefas pedagógicas, atividades pedagógicas e exercícios (BULLA, LEMOS & SCHLATTER, 2012). Tarefa pedagógica é compreendida como “um convite para que ações sejam realizadas conforme uma sugestão de enquadramento de atividades futuras e sustentadas por objetivos educacionais” (BULLA, LEMOS & SCHLLATER, 2012, p. 108), diferentemente das atividades pedagógicas, que se tratam das ações ou conjunto de ações a serem realizadas para concretizar as tarefas pedagógicas solicitadas, podendo ser propostas pela tarefa ou a partir da mesma gerar outras atividades. Exercícios nesse trabalho são entendidos como parte das tarefas pedagógicas. Dessa forma, neste trabalho, são analisadas as tarefas pedagógicas - que podem apresentar exercícios - que estão dispostas no material, pois não se analisam dados de sala de aula com alunos e professores realizando atividades pedagógicas. Uma tarefa sempre é considerada por sua numeração, por exemplo 3.1, e o exercício faz parte desta tarefa, mas não apresenta uma numeração, apenas enunciado.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO

No presente capítulo, são apresentados os resultados da análise da apostila didática *Pode Entrar*, a partir dos critérios estabelecidos, bem como a discussão dos mesmos. O capítulo se subdivide em duas partes: na primeira, discorre-se através de uma análise mais geral da estrutura organizacional da apostila, seguido de análise das concepções de linguagem encontradas nas tarefas. Na segunda parte, se analisam as sequências de tarefas encontradas na *Pode Entrar* e se discute as implicações que os tipos de sequência sugerem ao material.

5.1 A APOSTILA DIDÁTICA *PODE ENTRAR* E AS CONCEPÇÕES SUBJACENTES

A apostila se apresenta em 137 páginas distribuídas em 12 unidades didáticas com tarefas pedagógicas e suas sequências organizacionais. Antes de começar a primeira UD, há uma introdução com dados sobre imigração e refúgio no Brasil entre 2010 e 2014. Segue com uma página com o mapa do Brasil com algumas imagens de alguns lugares (o mapa não apresenta o nome de todos os estados e capitais). Os conteúdos são divididos nas 12 UDs, cada uma com uma abordagem temática explicitada no título, como pode ser observado na Figura 1, a seguir:

Figura 1: Unidades didáticas da apostila *Pode Entrar*



Ao analisarmos as temáticas das UD's, identificamos que as mesmas objetivam a interação dos alunos com a sua vida cotidiana no Brasil, considerando esferas de atividade humana (BAKHTIN, 2003) e atividades relacionadas à promoção da cidadania, inclusão e emancipação (FREIRE, 1996). As temáticas sugerem o ensino do português a partir de assuntos relevantes para o perfil de aluno refugiado que está no Brasil, como por exemplo, a temática da UD 5, "Eu quero trabalhar", que aborda questões referentes ao mundo do trabalho, propondo atividades, léxicos e textos sobre um assunto extremamente necessário para um aluno que está no Brasil em situação de refúgio. Outro exemplo é o assunto da UD 8, "A saúde e o SUS", a partir do qual os alunos podem conhecer um pouco mais sobre o sistema de saúde pública ao qual eles têm direito no Brasil, possibilitando a promoção e acesso à saúde gratuita no Brasil.

Dessa mesma forma, as outras UD's sugerem uma preocupação que propõe discutir temáticas necessárias para assegurar a estes alunos os direitos que eles têm enquanto cidadãos em situação de refúgio no Brasil, direitos que ao serem conhecidos e usados por esses alunos, proporcionam a eles o exercício da cidadania no novo país. Seria interessante que as propostas das temáticas também pudessem introduzir além dos direitos, os deveres, abrindo discussão para que possam conhecer aspectos que complementem o exercício da cidadania e facilitem a vida deles no novo país.

Ao final das 12 UD's, encontra-se um Glossário em Português, Espanhol, Francês, Inglês e Árabe de 27 páginas, com os termos abordados ao longo do material. Depois do glossário, a apostila apresenta quatro páginas de Complementação Pedagógica, com o objetivo de dar dicas para aplicações de algumas das tarefas de cada UD da apostila, para tornar o aprendizado mais eficaz. Assim, se propõem abordagens e atividades para se fazer a partir das tarefas do *Pode Entrar*, como por exemplo, sugerir aos alunos a leitura compartilhada dos diálogos, seguido de encenação dos mesmos, caso os alunos se sintam à vontade. Outro exemplo é a troca de textos produzidos pelos alunos, para que os colegas possam ser interlocutores das produções textuais. Também são sugeridos alguns materiais ou atividades pedagógicas extras para incorporar as aulas.

No entanto, não se encontram sugestões para a aplicação de todas as tarefas da apostila, somente para algumas. Também não se encontram explicações sobre o porquê da escolha dos textos no material ou sobre o léxico que o material adotou, nem orientações teórico-metodológicas sobre as concepções de linguagem implicadas para ensino de PLA, como sugerem

os critérios do PNLD 2017. Em nenhum momento se descrevem sugestões sobre possíveis sequências didáticas que podem ser seguidas no material – ou seja, a sugestão de seguir uma tarefa primeiro, para depois uma seguinte, explicitando uma lógica de sequência para o aprendizado do aluno.

Assim sendo, a Complementação Pedagógica da *Pode Entrar* sugere algumas asserções para serem pensadas. Em primeiro lugar, que uma apostila com mais de 100 páginas de tarefas implica na necessidade de uma Complementação Pedagógica maior, ou a criação de um Livro do Professor, já que a grande maioria dos contextos de ensino de PLAc não possuem professores nem mesmo com formação de Letras, menos ainda com formação de professores de PLA. Sendo assim, por ser um material didático para o ensino de PLAc, a *Pode Entrar* requer um material guia para o professor que seja bem explicado, com dicas e sugestões de aplicação pensadas para o perfil de alunos de PLAc, abordando todas as tarefas e sugerindo sequências didáticas. Nesse Livro do Professor, seria interessante propor reflexões que possibilitem a sensibilização sobre o contexto dos alunos e adaptações do material que precisam ser feitas para as diversas regiões do Brasil – como por exemplo na UD 9, “Transportes Públicos”, que aborda o transporte público em São Paulo - de modo a facilitar as práticas de ensino e a conectar o material com a realidade dos estudantes.

Partindo para uma análise de como se estruturam as UD's da apostila, observa-se que cada uma das UD's segue uma estrutura mais ou menos fixa, com algumas seções⁹ que se repetem ao longo de toda a apostila. No Quadro 2 abaixo, está resumido como se estruturam as seções das 12 UD's:

Quadro 3: Estrutura das unidades didáticas da apostila *Pode Entrar*

Seção Diálogo	Todas as UD's iniciam com um diálogo inventado entre personagens fictícios que dialogam sobre a temática da mesma;
Seção Vocabulário	Seguido ao diálogo são apresentadas listas de vocabulário, com imagens relacionadas ao diálogo, e que em algumas UD's propõem tarefas para utilizar o vocabulário;
Seção Variável	Entre a Seção Vocabulário, aparece uma ou mais seções com títulos e propostas variadas. Em algumas UD's, essa Seção Variável apresenta

⁹Os subcapítulos da apostila são denominados seções nesse trabalho. Todas as seções do quadro têm nomes homônimos aos subcapítulos da apostila *Pode Entrar*, com exceção da *Seção Variável* e da *Seção Produção Textual Final*, criadas para este quadro.

	tarefas para prática oral a partir do vocabulário aprendido, enquanto outras apresentam mais listas de vocabulários e tarefas para exercitar o vocabulário. Em alguns capítulos, aparece uma seção de textos para leitura, com proposta de tarefas de leitura e alguns com tarefas de produção escrita.
Seção Gramática	Nessa parte, se apresentam algumas explicações de tópicos gramaticais, sendo que, em algumas UD's, aparecem algumas tarefas gramaticais;
Seção Verbos	Nessa seção, que vem logo depois da Seção gramática, se apresentam listas de verbos, em alguns tempos verbais do modo indicativo: presente, futuro do pretérito, futuro do presente, pretérito perfeito. Algumas UD's apresentam tarefas sobre os verbos também.
Seção Aplicando a Gramática	Nessa parte, aparecem tarefas de diversos tipos para prática dos recursos linguísticos apresentados nas Seções Gramática ou Verbos, em contextos comunicativos ou não.
Seção Produção Textual Final	No final de cada UD, é proposta uma produção textual final, sendo que em duas UD's as produções finais se apresentam com gêneros do discurso definidos e adaptados de contextos reais, que são o Formulário do Registro Nacional de Estrangeiros (RNE) e uma proposta de Curriculum Vitae. Sete das outras UD's propõem a escrita definidas pela apostila de <i>memórias</i> , onde os alunos escrevem sobre algum aspecto do seu país ou sua vida, fazendo comparações com esse mesmo aspecto no Brasil ou na sua vida no novo país. Uma das UD's propõe a escrita sobre a fé do aluno e outra sobre o atendimento médico, no Brasil e no seu país de origem. Na UD final, a proposta é escrever uma avaliação sobre a apostila de português <i>Pode Entrar</i> e sobre os aprendizados dos alunos.

Fonte: Elaboração própria a partir da *Pode Entrar*

Além dessas seções fixas, aparecem algumas seções em locais variados, que trazem textos informativos. Alguns destes textos são direcionados para poder facilitar a vida dos estudantes refugiados, como por exemplo, dicas sobre documentos necessários para usar em farmácias e hospitais públicos ou o número de telefone do Disque Direitos Humanos.

Em primeira análise, esse resumo das seções dispostas na *Pode Entrar* possibilita algumas reflexões e indica a presença das três concepções da linguagem postuladas por Geraldi (2006) a partir de Bakhtin: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como modo de interação. As seções *Verbos*, *Gramática* e *Aplicando a Gramática* (em algumas UD's) fazem uma abordagem mais estruturalista da linguagem, assim como o entendimento de que a apostila centra-se na construção de tarefas de leitura e escrita, mostrando a concepção da linguagem como expressão do pensamento. As seções *Diálogo* e *Aplicando a Gramática* (em algumas UD's) explicitam a concepção da linguagem como instrumento de comunicação pela abordagem de contextos comunicativos. Ao longo das outras seções, se evidencia através dos

gêneros do discurso propostos para uso da língua a presença da concepção da linguagem como forma de interação.

Um aspecto importante que precisa ser pensado e valorizado nas aulas de PLAc, evidenciado ao longo da *Pode Entrar*, pode ser observada também na seção de produção final das UD's que propõem a escrita de memórias dos alunos, onde eles podem trazer aspectos de suas vidas em seus países, para comparar com a sua vida no Brasil. Embora em nenhum momento a apostila aborde estruturas de comparação é importante pensar o quanto se trabalhar com as memórias dos alunos que estão em situação de imigração e refúgio é uma forma de tornar o local da sala de aula um espaço para cada aluno falar sobre si, reafirmar sua cultura, narrar sua história e dessa forma superar silenciamentos culturais e linguísticos que a mudança de país pode muitas vezes impor. A nova língua que está sendo adquirida, muitas vezes não por escolha, pode propor e desenvolver a valorização da história e cultura dos alunos, para eles mesmos e para toda a turma.

Partindo das primeiras inferências, observa-se que a *Pode Entrar*, por carregar em si as três concepções da linguagem postuladas por Geraldi (2006) no campo teórico metodológico, pode proporcionar o ensino do português com propósitos distintos e diferentes usos da língua. Esse aspecto evidencia que, diante de diversas concepções existentes no material, é importante que o professor que vai utilizar a *Pode Entrar* possa compreender de forma clara os objetivos que cada tarefa com características de cada concepção da linguagem acarreta no aprendizado do estudante (BIZON, 2009). Ter os objetivos das tarefas e práticas de ensino claras para o professor é algo de extrema importância em qualquer contexto de ensino, sendo que essa importância fica ainda mais evidente em contextos onde os alunos precisam aprender a língua também por questões de sobrevivência, como é o contexto de PLAc.

Com o intuito de aprofundar a discussão sobre as concepções da linguagem que foram identificadas ao longo da análise detalhada de cada uma das UD's do material, são explicitados, no Quadro 3 a seguir, os tipos de textos que compõem a apostila, os gêneros do discurso implicados nas tarefas que enfocam as quatro habilidades (leitura, escrita, produção e compreensão oral) e os tipos de tarefas propostas para cada tipo de texto na apostila didática *Pode Entrar*. Desse modo, temos acesso a uma visão panorâmica da apostila, para dar prosseguimento à discussão e análise das tarefas e seus sequenciamentos.

Quadro 4: Panorama dos tipos de textos e tarefas

TIPOS DE TEXTO		
	Definições/ especificações	Quantidade
Textos autênticos não adaptados:	Textos que são tirados de contextos reais e que não sofreram adaptações (ou seja, a apostila não indica que houve modificações do texto-base original);	12
Textos autênticos adaptados:	Textos extraídos de contextos reais e adaptados para o material;	3
Textos não autênticos (inventados):	Textos criados para o material;	23
Diálogos inventados:	Criados para o material;	16 (Todos)
GÊNEROS DO DISCURSO IMPLICADOS NAS TAREFAS QUE ENFOCAM AS QUATRO HABILIDADES		
	Gêneros do discurso	Quantidade
Tarefas de produção oral:	Diálogo Entrevista com o colega Mini teatro Jogo teatro Discussões sobre temáticas	1 1 2 1 3
Tarefas de produção escrita:	Formulário RNE Diálogo Memória Cruzadinha Convite Avaliação sobre o curso	1 1 7 2 1 1
Tarefas de leitura:	Diálogo Poema Ditados populares Convite Letra de canção Mapa do metrô de SP Textos informativos	12 1 1 1 1 1 10
Tarefas de compreensão oral:	Canção	1
TIPOS DE TAREFAS PROPOSTAS PARA LIDAR COM OS DIFERENTES TEXTOS:		

	Tipos de tarefa
Textos autênticos adaptados:	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar verbos nos textos informativos adaptados; - Preencher o formulário RNE adaptado;
Textos autênticos não-adaptados:	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e encontrar informações no texto através de perguntas; - Leitura sem propostas de tarefas (em textos informativos); - Encontrar pronomes na letra de canção; - Completar lacunas com palavras em letra de canção;
Textos não-autênticos (inventados):	<ul style="list-style-type: none"> -Leitura sem propostas de tarefas; -Encontrar informações no texto através de perguntas; - Completar lacunas com vocabulário/recursos linguísticos; - Escrever sobre um aspecto da sua vida, que se relaciona com o texto; - Encontrar recursos linguísticos no texto; - Discussão com os colegas sobre a temática do texto; - Reproduzir um convite, com base no convite lido;
Diálogos:	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e questionário sobre os diálogos; - Reproduzir um diálogo similar com o colega; - Completar as lacunas nos diálogos com verbos/pronomes.

Fonte: Elaboração própria a partir da *Pode Entrar*

De acordo com os dados, observa-se que nas 12 UD's da *Pode Entrar* são encontrados 54 textos, sendo que 12 desses textos são autênticos, 3 são autênticos adaptados, 23 são textos inventados e 16 são diálogos inventados¹⁰. A partir desses dados, é possível observar que a apostila proporciona aos alunos o contato com textos que circulam em contextos de interação externos à sala de aula, ou seja, textos autênticos ou adaptados, dando acesso ao caráter histórico e ideológico das práticas sociais de uso da linguagem (BAKHTIN, 2003). Esse acesso a textos que vieram de contextos reais possibilita o acesso desses alunos ao processo de cidadania, o que a aprendizagem de uma língua adicional a partir de textos que circulam no mundo pode desenvolver, à medida que objetiva o uso da linguagem para agir no mundo (CLARK, 2000).

Entendendo que a apostila proporciona textos pautados por gêneros discursivos, para se aprofundar nessa análise, é necessário observar os textos escolhidos e as tarefas propostas para lidar com os textos. Entre os textos autênticos trazidos para a apostila, encontramos: Poema de António Manuel Couto Viana - Os dias da semana; Canção *Meu Bem, meu Mal* - Caetano

¹⁰ Os diálogos inventados são contabilizados separados dos textos inventados porque eles são o único gênero textual que aparece em todas as UD's e são mencionados na Complementação Pedagógica da apostila.

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; Texto sobre direitos humanos com parte da Declaração Universal dos Direitos Humanos; Texto sobre a constituição familiar da revista Fórum; Texto do Estatuto da Criança e do Adolescente; Texto informativo sobre o Disque Direitos Humanos. Dentre os textos adaptados de textos autênticos, são encontrados: Formulário do Registro Nacional de Estrangeiros (RNE), texto informativo sobre o Frevo do IPHAN e texto informativo sobre o folclore, da Tv Brasil.

Em uma primeira análise, esses textos indicam escolhas de textos para as temáticas propostas pelas UD's da apostila, pensadas para alunos de PLAc, revelando a presença da concepção da linguagem como forma de interação através de textos extraídos de contextos reais e pensados para produzir sentido para o contexto dos alunos. No entanto, é preciso observar que as tarefas que são propostas para tais textos não se propõem a trabalhar com os textos e as complexidades dos gêneros discursivos que eles apresentam. Segundo os dados do Quadro 3, as tarefas propostas para os textos autênticos propõem: Fazer a leitura e encontrar informações no texto através de perguntas, sem promover a reflexão crítica; Fazer a leitura sem propostas de tarefas a partir dos textos (nos textos informativos); Encontrar pronomes na letra de canção e completar as lacunas com as palavras ouvidas na canção; Há textos que não há propostas de tarefas, subentendendo-se a leitura.

Desse modo, observa-se que, ainda que a apostila traga textos autênticos para o material, as tarefas propostas para os textos não se enquadram dentro de uma concepção da linguagem bakhtiniana que prevê a exploração do gênero textual e interação do aluno, indicando nas tarefas propostas para tais textos a presença das concepções da linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação. Nesse viés, salienta-se que a existência de textos criados para o material podem estar em concordância com o a concepção da linguagem como forma de interação, desde que as tarefas propostas para o trabalho com o texto carreguem subjacentes a si características dessa concepção da linguagem. Ou seja, o caráter da concepção da linguagem presente em um material didático pode ser observado através das propostas das tarefas para se lidar com os textos, autênticos ou não.

Dentre as tarefas que são utilizadas para a abordagem dos diversos tipos de textos, destacam-se as propostas de identificação de estruturas gramaticais nos textos (verbos, pronomes, etc.) - texto como pretexto (LAJOLO, 2009) - ou tarefas que propõem completar lacunas nos textos e diálogos com estruturas gramaticais. Outro tipo de tarefa marcante é a que propõe a leitura para se encontrar informações dos textos e diálogos, as *lacunas informativas* (BIZON, 1997), sem propostas de questionamentos que façam o aluno interagir com o texto e com seu gênero discursivo. Essas tarefas revelam a presença da concepção da linguagem como expressão do pensamento, de modo que não possibilitam aos alunos a exploração dos gêneros textuais da forma complexa como poderia ser explorada.

Em análise das tarefas que propõem a prática das quatro habilidades, são identificadas 13 tarefas de produção escrita, 26 tarefas de leitura, 8 tarefas de produção oral e apenas 1 tarefa de compreensão oral – também se poderia considerar que a tarefa que propõe a trabalhar a canção de Caetano Veloso “Meu bem, meu mal” implicitamente pressupõe que se escute também a canção, mas segundo o enunciado da tarefa só é requerido a identificação dos pronomes possessivos presentes na letra da canção, então não foi considerada tarefa de compreensão oral. Das 26 tarefas de leitura, 12 são os diálogos iniciais de cada UD, que embora sejam propostos enquanto tarefas de leitura ao longo do material, na Complementação Pedagógica da *Pode Entrar*, se sugere que o professor promova também atividades pedagógicas onde os alunos encenem os diálogos caso se sintam a vontade. Dessa contabilização das tarefas, evidencia-se que a apostila *Pode Entrar* propõe a prática das quatro habilidades através das temáticas propostas pelas UDs, considerando que esse material foi proposto para um curso de nível português Básico.

Como visto ao longo da análise geral da apostila, as diversas tarefas e textos evidenciam a existência das três concepções da linguagem postuladas por Geraldi (2006) a partir de Bakhtin e suas respectivas implicações: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como modo de interação. Dessa forma a próxima etapa desta seção se propõe a exemplificar essa constatação através da exposição das tarefas encontradas que caracterizam as concepções.

Exemplos de tarefas que evidenciam a primeira concepção da linguagem são encontradas ao longo das 12 UDs, revelando a preocupação da apostila em promover através de tarefas estruturais a compreensão e prática da gramática normativa (FUZA, OHUSCHI, & MENEGASSI, 2011). A Figura 2, a seguir, apresenta a tarefa 6.9 da UD 6, “Eu quero trabalhar”, que propõe que se completem frases soltas, sem textos, para praticar as formas dos verbos

trabalhar, escrever e dirigir no passado, de acordo com a tarefa 6.8, que expõe a conjugação verbal como tópico gramatical:

Figura 2: Tarefa 6.8 e Tarefa 6.9

6.8 VERBOS (PASSADO)

	TRABALHAR	ESCREVER	DIRIGIR
EU	trabalhei	escrevi	dirigi
TU	trabalhaste	escreveste	dirigiste
VOCÊ	trabalhou	escreveu	dirigiu
ELE / ELA	trabalhou	escreveu	dirigiu
NÓS	trabalhamos	escrevemos	dirigimos
A GENTE	trabalhou	escreveu	dirigiu
ELES / ELAS	trabalharam	escreveram	dirigiram

6.9 APLICANDO A GRAMÁTICA

Complete as frases abaixo com o verbo indicado:

- Eu como motorista no ano passado. (trabalhar)
- Os meus amigos muito durante o verão passado. (trabalhar)
- Meu pai muitos anos na mesma empresa. (trabalhar)
- Eu um texto sobre profissões na escola. (escrever)
- O carteiro cartas para mim semana passada. (escrever)
- A professora as lições no caderno ontem. (escrever)
- O motorista cuidadosamente o ônibus no trajeto pra casa ontem. (dirigir)
- A taxista e o motorista aprenderam a quando eram jovens. (dirigir)
- Eu não o carro depois da festa porque eu tinha bebido. (dirigir)

A tarefa 3.3 (Figura 3, a seguir) da unidade didática 3, “Sociedade e Educação”, também evidencia a concepção da linguagem como expressão do pensamento, a medida que propõe perguntas de leitura que objetivam identificar informações no texto/diálogo (CORACINI, 1995). Observamos que nessa tarefa de leitura não se propõe a nada além de localizar informações diretas e fechadas no próprio texto.

Figura 3: Tarefa 3.3

3.3 EXERCÍCIOS

Sobre o diálogo: responda oralmente às perguntas abaixo junto a um(a) colega:

A) Quem são as pessoas conversando no diálogo acima?

B) Possuem a mesma profissão. Que profissão é essa?

C) Qual assunto da conversa?

.....

A tarefa 2.5 (Figura 4, a seguir) do capítulo 2, “Raça e etnia”, também exemplifica a presença de mais uma tarefa nessa mesma perspectiva da linguagem como expressão do pensamento. Como podemos observar há a proposta de uma produção escrita desconectada de algum gênero do discurso, sem interlocutor ou propósito, onde o aluno deve escrever sobre si mesmo, para usar as estruturas gramaticais e vocabulário exposto (DORETTO e BELOTI, 2011):

Figura 4: Tarefa 2.5

2.5 COMO ME SINTO E COMO SOU.

Circule abaixo como se sente hoje e suas características físicas:

ALEGRE:	FELIZ:	NORMAL:	TRISTE:	DESANIMADO(A):	MAU:
ASSUSTADO(A):	RELAXADO(A):	BRAVO(A):	RAIVOSO(A):	CHOROSO(A):	DESCONTADO(A):
TONTURA:	ENGAÇADO(A):	APAFIONADO(A):	CANSADO(A):	ENTEDIADO(A):	IDOSO(A):
ALTO(A):	BAIXO(A):	GORDO(A):	MAGRO(A):	CRIANÇA:	ADULTO:

Utilize o vocabulário acima e escreva um pouco sobre você no dia de hoje:

Por sua vez, como um exemplo de tarefa que demonstra a presença da concepção da linguagem como instrumento de comunicação (GERALDI, 2006) presente nesse material didático, observa-se a tarefa 6.6 (Figura 5, a seguir), parte do capítulo 6, “Eu quero trabalhar”. Nessa tarefa, é possível observar a proposta de leitura e compreensão oral da canção *O que eu vou ser quando crescer* que, embora se trate de um texto autêntico, tem como proposta de tarefa apenas escutar a canção e preencher as lacunas com as palavras que se escuta, ou seja, repetir o que se escuta. Por ser uma tarefa que aborda a linguagem na perspectiva oral, é classificada dentro da concepção da linguagem como instrumento de comunicação.

Figura 5: Tarefa 6.6

6.6 OUVIR E COMPREENDER

Ouçã 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.

PODE ENTRAR PORTUGUÊS DO BRASIL **51**

Por sua vez, a tarefa abaixo 3.9, do capítulo 3, “Sociedade e educação”, apresentada na Figura 6, mostra dois diálogos, onde a proposta é completar dentro dos mesmos, nomes e verbos, nas suas respectivas conjugações. Na tarefa 3.9 acima, ainda que a proposta seja trabalhar estruturas gramaticais e vocabulário, elas se propõem a serem trabalhadas em contextos comunicativos de diálogos. Essa concepção da linguagem pode ser observada, portanto, em exercícios de repetição enquadrados em contextos de comunicação para, através da repetição, se entender a estrutura em uso.

Figura 6: Tarefa 3.9

3.9 APLICANDO A GRAMÁTICA

Complete os diálogos com as palavras (Guarda-chuva, chaves, chaveiro) e os verbos entre parênteses:

DIÁLOGO A

Daniel: Bom dia! O senhor (saber) onde é a seção de ‘achados e perdidos’, por favor?

Vigilante: Bom dia! Claro! A seção de ‘achados e perdidos’ (ser) no segundo andar. O senhor (poder) ir pelas escadas ou subir de elevador. Os elevadores (ficar) próximos à escada, antes dos sanitários.

Daniel: Bom dia! Eu (perder) minhas Você as encontrou?

Funcionário da seção de achados e perdidos: Bom dia, senhor. As chaves perdidas (estar) em algum? Quantas chaves são?

Daniel: (ser) três chaves, e (estar) em um chaveiro pequeno com a bandeira do Haiti. (ser) uma bandeira vermelha e azul, com um brasão.

Funcionário: Certo, aguarde um momento, senhor. Aqui estão. O senhor pode conferir e assinar esse livro de ocorrências?

Daniel: São essas sim! Muito obrigado!

DIÁLOGO B

Fátima: Boa tarde! Eu (esquecer) meu aqui. Alguém encontrou?

Porteiro: Boa tarde, em qual sala a senhora (ter) aula? Quer entrar e procurar?

Fátima: Sim, por favor.

Porteiro: Entre, veja se (encontrar).

Fátima: (achar)! Muito obrigada!

É possível explicitar a concepção da linguagem como modo de interação (GERALDI, 2006) com tarefas de leitura e produção de textos de diferentes gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) retirados de contextos reais. O caso da tarefa de produção escrita final, do capítulo 1, “Cheguei ao Brasil”, é um exemplo que propõe o estudo do gênero formulário, a partir da

adaptação do formulário do RNE, tipo de formulário que todo estrangeiro que chega ao Brasil precisa preencher, onde a proposta é de possibilitar que o aluno interaja com esse gênero, colocando os seus próprios dados.

Figura 7: Tarefa de Produção final do capítulo 1

Formulários estão em todos os lugares, você sabe preencher seus dados? Coloque seus dados

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				

Entende-se que, através de tarefas como essa, se proporciona ao aluno o uso da língua em sala de aula de forma interativa, de modo a utilizar a linguagem para produzir uma ação importante também para seu uso em contextos fora da sala de aula, como é o caso do gênero formulário. Abaixo, seguem mais duas tarefas que exemplificam a existência dessa concepção da linguagem compondo a apostila *Pode Entrar*. Na Figura 8, observa-se a proposta da tarefa 1.10, também do capítulo 1, “Cheguei ao Brasil”, que propõe uma tarefa de interação em dupla para conhecer o colega. Por sua vez, na Figura 9, vemos a tarefa 9.6, do capítulo 9, “Transportes públicos”, que propõe uma tarefa também de interação, não em duplas, mas em grupos.

Figura 8: Tarefa 1.10

1.10 CONHEÇA ALGUÉM

Você conhece a pessoa que está ao seu lado? Faça dupla com alguém da sala e entreviste essa pessoa para preencher o quadro abaixo. Depois disso, apresente essa pessoa para a classe.

NOME	
APELIDO	
IDADE	
CIDADE ONDE NASCEU	
PAÍS ONDE NASCEU	
NOME DA MÃE	
NOME DO PAI	
ESTADO CIVIL	
PROFISSÃO	

Figura 9: Tarefa 9.6

9.6 VOCÊ CONSEGUE AJUDAR ALGUÉM?

Dividam-se em dois grupos: um grupo fará o papel de quem está perdido no metrô, precisando de uma informação. O outro grupo tentará ajudar, dando instruções breves e simples que podem ser úteis.

O primeiro grupo seleciona uma das perguntas a seguir e o outro grupo tenta responder
Quando não sabemos informar, indicar para quem o outro pode pedir ajuda é bastante útil.

Ao conseguir responder a questão, é a vez do outro grupo selecionar uma questão
E assim por diante, até que ambos os grupos tenham feito quatro questões

Ganha o grupo que tiver conseguido dar as respostas mais úteis e compreensivas.

- Quanto custa o bilhete?
- Quanto tempo de viagem daqui até a Estação República?
- Para que serve a faixa amarela no chão, próximo ao vão onde passa o trem?
- Existe algum mapa com as linhas de metrô e das estações?
- O metrô não chega até o lugar onde devo ir, só me leva até a metade do caminho. O que fazer?
- O metrô abre aos finais de semana (sábado e domingo)?
- O metrô funciona durante a madrugada?
- Por que devemos esperar as pessoas que estão dentro do vagão saiam para depois entrarmos?

Essa concepção da linguagem como forma de interação propõe tarefas que trabalhem com gêneros do discurso e a perspectiva de propor que os alunos interajam entre eles, e com o texto em estudo, de forma a se colocar e participar ativamente da proposta de trabalho. Através dessa concepção da linguagem se objetiva o uso da língua para propostas de tarefas pensadas para o contexto de vida dos alunos, levando em consideração particularidades desse perfil de alunos.

5.2 TIPOS DE SEQUENCIAMENTO DE TAREFAS E SUAS IMPLICAÇÕES

Como foi mostrado ao longo de toda a primeira parte deste capítulo de análise dos dados, existem diferentes concepções de linguagem subjacentes às diversas tarefas da apostila didática *Pode Entrar*. Outro aspecto que considera-se fundamental para complexificar a análise dos tipos

de tarefas abordadas na seção anterior é a análise das sequências de tarefas ao longo das UD's, pois a escolha dos sequenciamentos das mesmas também implica nas concepções de linguagens subjacentes ao material didático.

Todo material é disposto em sequência, porém o que se buscou identificar na apostila *Pode Entrar* foi se estas sequências estão relacionadas entre si, ou seja, se a escolha do posicionamento das tarefas, uma encadeada depois da outra, estabelecem uma relação lógica como proposição do processo de aprendizagem da língua dentro das UD's. A escolha do encadeamento das tarefas dentro do material didático revela diferentes concepções de linguagem, considerando que não há uma sugestão de sequências a serem seguidas pelo professor dentro dos apontamentos da Complementação pedagógica.

Foram identificadas sequências de tarefas dos dois tipos, que são relacionadas entre si e sequências de tarefas que não estabelecem relação entre uma tarefa e outra a partir da sua disposição dentro do material didático. Como um primeiro exemplo de tarefas dispostas em uma sequência que se relacionam encontra-se a Unidade 8 “A saúde e o SUS”, que representa uma UD onde todas as tarefas se preocupam em estabelecer uma relação entre si, ou com a temática da UD. Ela apresenta tarefas características das 3 concepções da linguagem, construindo sentido com temática da UD que é extremamente relevante para cada imigrante ou refugiado como é o acesso à saúde pública através do SUS.

Começa com a tarefa 8.1 (figura 10) com um diálogo entre médico e paciente, com uma sequência sobre o estudo de vocabulário na tarefa 8.2 (figura 11 e 12). Na tarefa 8.3 (figura 13) há perguntas de interpretação de texto sobre o diálogo, e logo em seguida há um texto informativo sobre prevenção de doenças sexualmente transmissíveis.

Figura 10: Tarefa 8.1

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.


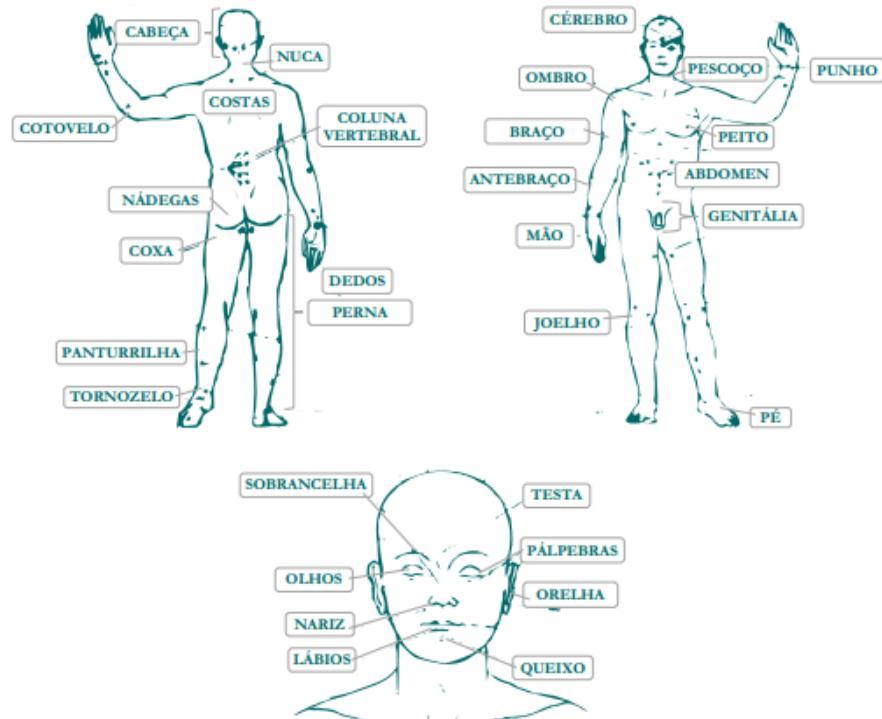


Figura 11: Tarefa 8.2 - Parte 1

8.2 VOCABULÁRIO

Conheça algumas partes e órgãos do corpo humano:



The diagram shows three views of the human body with labels in Portuguese:

- Left Figure (Back View):** CABEÇA, NUCA, COSTAS, COLUNA VERTEBRAL, COTOVELO, NÁDEGAS, COXA, DEDOS, PERNÁ, PANTURRILHA, TORNOZELO.
- Right Figure (Front View):** CÉREBRO, OMBRO, PESCOÇO, PUNHO, BRAÇO, PEITO, ANTEBRAÇO, ABDOMEN, MÃO, GENITÁLIA, JOELHO, PE.
- Bottom Figure (Face View):** SOBRANCELHA, TESTA, PÁLPEBRAS, OLHOS, ORELHA, NARIZ, LÁBIOS, QUEIXO.

Figura 12: Tarefa 8.2 - Parte 2

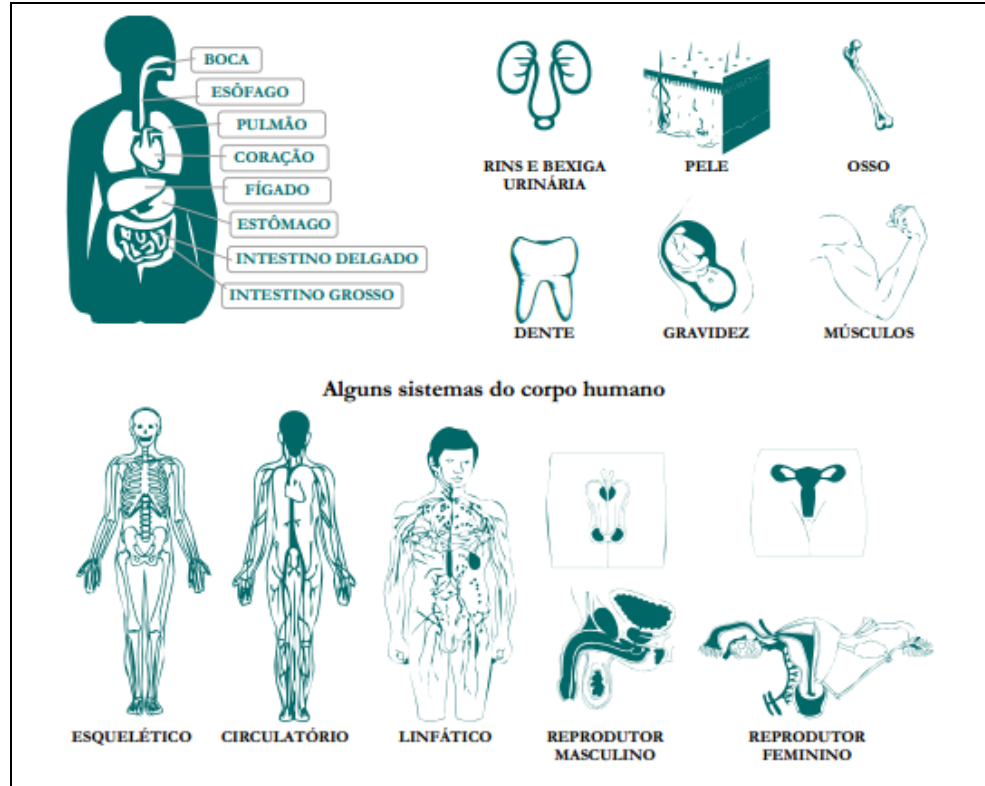


Figura 13: Tarefa 8.3

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?

.....

.....

No Brasil há atendimento médico especializado e remédios gratuitos para tratamento de doenças infectocontagiosas como o **HIV/Aids, DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis, Tuberculose e Hepatites Virais.**

Se você conhece alguém ou precisa de tratamento para uma dessas doenças, busque atendimento médico.

Você pode também retirar preservativos gratuitamente em postos de saúde!

66 *PODE ENTRAR* PORTUGUÊS DO BRASIL

Na sequência de tarefas a seguir, presente na Unidade 2 “Raça e etnia”, também observa-se um exemplo de sequência de tarefas que explicitam um encadeamento que estabelece relação entre as tarefas escolhidas para estarem nesse posicionamento dentro da UD. A primeira tarefa da sequência é uma tarefa de leitura, com um diálogo 2.1 (Figura 14), apresentando um gênero discursivo definido para estruturar a sequência. Esse diálogo, criado para o material, representa o diálogo entre um oficial brasileiro da polícia federal que está recebendo refugiados, inquerindo a nacionalidade deles. Após a tarefa 2.1, temos as tarefas 2.2 (Figura 15) e 2.3 (Figura 16), que trabalham com a construção de mais vocabulário sobre nomes de países e nacionalidades. Esse vocabulário propõe ser utilizado na construção de um diálogo produzido pelos alunos, na tarefa de produção oral 2.4 (Figura 17), baseada no primeiro diálogo de leitura que eles viram na tarefa de leitura 2.1.

Figura 14: Sequência relacionada – Parte 1

2.1 DIÁLOGO

Bem-vindos e bem-vindas ao Brasil! Meu nome é Carlos, eu sou oficial brasileiro. De qual país você veio?

Eu vim do Congo. Eu sou congoleza.

Eu vim da Colômbia. Eu sou colombiano.

Eu vim da Nigéria. Eu sou nigeriano.

Eu vim da Síria. Eu sou síria.

2.2 VOCABULÁRIO

ÁFRICA DO SUL	ANGOLA	ARGENTINA	BANGLADESH	BOLÍVIA
BRASIL	BUTÃO	CAMARÕES	CHILE	CHINA
COLÔMBIA	CONGO	CUBA	ISRAEL	MALI
NIGÉRIA	PAQUISTÃO	PALESTINA	PERU	QUÊNIA
SÍRIA	SOMÁLIA	SUDÃO	URUGUAI	ECUADOR

Figura 15: Sequência relacionada – Parte 2

2.3 EXERCÍCIO

Coloque o número do país na nacionalidade correspondente:

- | | |
|------------------|--------------------|
| 1. África do Sul | () Butanês(a) |
| 2. Angola | () Cubano(a) |
| 3. Argentina | () Queniano(a) |
| 4. Bolívia | () Sulfricano(a) |
| 5. Butão | () Palestino(a) |
| 6. Camarões | () Peruano(a) |
| 7. Chile | () Sudanês(a) |
| 8. China | () Argentino(a) |
| 9. Cuba | () Boliviano(a) |
| 10. Equador | () Chinês(a) |
| 11. Palestina | () Equatoriano(a) |
| 12. Paquistão | () Chileno(a) |
| 13. Peru | () Camaronês(a) |
| 14. Quênia | () Paquistanês(a) |
| 15. Sudão | () Angolano(a) |

2.4 VAMOS FALAR?

Utilize o diálogo como exemplo, pratique em dupla com outras nacionalidades:



Esse tipo de sequência sugere o estabelecimento da relação entre uma tarefa e outra, demonstrando uma lógica na disposição das tarefas, onde uma tarefa constrói suporte para a realização da tarefa seguinte. Há a tarefa de leitura que propõe o conhecimento do gênero diálogo, seguido da construção de vocabulário que será aplicado na tarefa de produção oral, onde os próprios alunos construirão a prática de um diálogo, utilizando o vocabulário que conheceram na tarefa anterior. Uma sequência de tarefas desse tipo que apresenta um encadeamento que relaciona as tarefas, facilita a aplicação e compreensão do material tanto para o professor quanto para o aluno, propondo o desenvolvimento do conhecimento e prática da língua em sala de aula.

Em contrapartida, um exemplo de sequenciamento de tarefas que não promove a relação entre as tarefas escolhidas para estarem dispostas uma depois da outra dentro da UD é a que sucede a sequência de tarefa exposta anteriormente (Figuras 10 e 11), na Unidade 2, “Raça e Etnia”. Neste exemplo (Figuras 12 e 13, a seguir), temos primeiramente a tarefa 2.5 (Figura 12) que apresenta uma proposta de uso dos verbos *sentir* e *ser*, onde se propõe o uso de vocabulário sobre como a pessoa se sente e as características físicas em conjunto com os verbos *sentir* e *ser*. Na Complementação pedagógica, na pág. 133, há a sugestão de que o professor aborde essa tarefa com o uso de gestos ou com outros exemplos de adjetivos que representem seus alunos. Porém, não há exemplos que ilustrem o uso do vocabulário dessa tarefa ou outras tarefas que complementem o estudo desses verbos, assim como essa tarefa não se relaciona nem com a tarefa anterior, 2.4 (Figura 11), nem com a tarefa seguinte 2.6 (Figura 13).

A tarefa 2.6 (Figura 13) apresenta os números em português, seguido de um texto sobre o Brasil com dados numéricos, sugerindo que os alunos escrevam os números por extenso. Como já mencionado, não há nenhuma proposta para relacionar essa tarefa 2.6 com a tarefa anterior, ou com a posterior, nem mesmo na Complementação Pedagógica da *Pode Entrar*, não se estabelecendo nenhum tipo de sequência de tarefas relacionadas. É importante notar que a tarefa 2.6, que propõe a leitura de um texto para, dentro dele, aplicar o vocabulário dos números não expande para alguma discussão ou estudo do próprio texto, propondo apenas que se use o texto como pretexto para completar as lacunas informativas (LAJOLO, 2009).

A tarefa 2.7 (Figura 13), que segue à tarefa 2.6, é dividida em duas partes. Na primeira parte, sugere o conhecimento dos pronomes interrogativos, com exercícios para completar lacunas dentro dos diálogos para uso desses pronomes. Na segunda parte, a tarefa apresenta um novo tópico gramatical, propõe a leitura sobre o uso do gerúndio no português e de suas estruturas, com exemplos de frases soltas no presente contínuo, sem convidar a praticar esse tópico gramatical, só a realizar a leitura.

Figura 16: Sequência não relacionada – Parte 1

2.5 COMO ME SINTO E COMO SOU.

Circule abaixo como se sente hoje e suas características físicas:



Utilize o vocabulário acima e escreva um pouco sobre você no dia de hoje:

Figura 17: Sequência não relacionada – Parte 2

2.6 CONHECENDO OS NÚMEROS

ONZE	DOZE	TRÊS	QUATORZE	QUINZE	DEZESSEIS	DEZESSETE	DEZOITO	DEZENOVE	VINTE
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
VINTE E UM	VINTE E DOIS	VINTE E TRÊS	VINTE E QUATRO	VINTE E CINCO	VINTE E SEIS	VINTE E SETE	VINTE E OITO	VINTE E NOVE	TRINTA
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
QUARENTA	CINQUENTA	SESSENTA	SETENTA	OITENTA	NOVENTA	CEM	CENTO E UM		
40	50	60	70	80	90	100	101		
CENTO E DEZ	DUZENTOS	TRÊZENTOS	QUATROZENTOS	QUINHENTOS	SESCENTOS				
110	200	300	400	500	600				
SETECENTOS	OTTOCENTOS	NOVECENTOS	UM MIL	DEZ MIL	CEM MIL				
700	800	900	1.000	10.000	100.000				
DUZENTOS MIL	UM MILHÃO	DEZ MILHÕES	CEM MILHÕES	UM BILHÃO	DEZ BILHÕES				
200.000	1.000.000	10.000.000	100.000.000	1.000.000.000	10.000.000.000				

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).

2.7 GRAMÁTICA

Pronomes interrogativos: são usados para fazermos perguntas, colocados no início da frase.

QUEM é ele? Ele é um aluno.	Ligue os pronomes interrogativos com a explicação:	QUANTO	Quantidade
QUANTO custa o ingresso? O ingresso custa R\$ 10,00		QUAL	Lugar
QUAL é seu nome? Meu nome é João.		QUE	Maneira/modo
		QUANDO	Pessoa/sujeito
		ONDE	Algo entre vários
		COMO	Tempo
			Algo

Complete os diálogos abaixo com o pronome correto:

O QUE você faz? Faço Jornalismo.		A alunos há na sala?
QUANDO você veio para cá? Eu vim para o Brasil em 2014.		Há 20 (vinte) alunos na sala.
ONDE você mora? Eu moro em São Paulo.		B. é esta mulher?
		Esta mulher é nossa professora.
COMO você se sente? Eu me sinto bem.		C. termina o curso?
		O curso termina em dezembro.

Gerúndio: o gerúndio é usado para descrever uma ação que está acontecendo no momento, ou seja, que não foi finalizada ainda. Ele é muito usado nas conversas do dia-a-dia!
 A terminação do gerúndio é: -ndo
 Exemplos: Eu estou dando aula.
 Vocês estão anotando as informações.
 Nós estamos indo à escola.
 Ele está sentindo dor.
 A gente está falando do Brasil.

Esse exemplo de sequência não relacionada sugere duas principais problemáticas. Primeiramente, a falta de sentido ou confusão que tarefas sem relação entre si podem trazer para o aluno, pois, à medida que o mesmo se depara com diversos conteúdos novos, que não estão em sequência para se complementarem e sem muitas propostas de uso, pode gerar dificuldades no aprendizado da língua. O segundo ponto é a dificuldade que pode gerar para a preparação da aula e o uso do material pelo professor, em especial pelo fato desse material ser pensado para aulas de PLAc que, muitas vezes, se configuram a partir de professores voluntários sem formação para ensino de língua adicional, sem sugestões de uso para esse tipo de sequência de tarefas na Complementação Pedagógica da apostila.

Entende-se que, se o material didático possui um livro do professor capaz de dar ideias e explicitar possibilidades de sequenciamentos para as tarefas dispostas dentro das UD's, é possível construir sentidos e relações mesmo com tarefas aparentemente não relacionadas. Similarmente,

se o professor tem experiência enquanto professor de PLA haverá a possibilidade de ele estabelecer essas relações e criar uma aula com sentido. Porém, se considerarmos que, no contexto de ensino de língua de acolhimento, muitas vezes o professor não tem nem mesmo a formação como professor de língua adicional, a escolha das sequências de tarefas dispostas no material didático é crucial para um material produzido para esse contexto de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como proposta analisar a apostila didática *Pode Entrar: Português para Refugiadas e Refugiados* da Acnur/ONU, identificando as concepções de linguagem subjacentes ao material. Também se buscou verificar o que o material didático poderia indicar como orientação para a produção de materiais didáticos de PLAc, de modo a produzir reflexões e encaminhamentos sobre os materiais didáticos voltados para esse perfil de aluno.

Em busca de cumprir com os propósitos estabelecidos, foi realizada uma análise qualitativa da apostila *Pode Entrar*, a partir de uma leitura detalhada de toda a apostila e aplicação dos critérios para análise, desenvolvidos a partir de Bulla, Lemos e Schllater (2012) e do PNLD 2017 para Língua Estrangeira Moderna. Verificou-se na apostila a existência de tarefas que trazem subjacentes a si concepções da linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como modo de interação, conforme definição de Geraldi (2006) a partir da obra do Círculo de Bakhtin. Também se identificou a existência de sequências de tarefas que se relacionam entre si na disposição como foram colocadas na *Pode Entrar*, bem como a existência de tarefas que não se relacionam em sua proposta de sequenciamento.

À medida que este trabalho foi sendo construído, algumas problemáticas e asserções foram sendo levantadas, nos proporcionando direcionamentos para pensar o ensino de PLAc a partir da *Pode Entrar*. O primeiro ponto a ressaltar é a necessidade de se criar um livro do professor para a apostila *Pode Entrar* e materiais de PLAc que possam vir a ser produzidos, com propostas de aplicação das tarefas e atividades e reflexões sobre as implicações de seus usos. Evidencio essa necessidade por duas razões especialmente: a primeira é pelo fato de que existem poucos professores com formação em ensino de PLA, de modo que esse tipo de material é utilizado por professores que, muitas vezes, não cursaram licenciatura ou magistério, ou que são professores de português língua materna, nem mesmo de línguas adicionais, o que implica em uma visão e prática diferente de ensino de língua. Pensando no contexto de ensino do PLAc, praticamente inexistem formação de professores, assim como há poucos materiais. Dessa forma, um material como o *Pode Entrar*, que está disponível gratuitamente na internet, pode potencializar a sua aplicação se tiver um livro do professor.

Outro ponto a ser discutido é a necessidade de revisar o encadeamento das tarefas com as diferentes concepções de linguagem, de modo a possibilitar que o material apresente sequências

relacionadas, capazes de facilitar o ensino e aprendizagem do Português. Por meio da abordagem do chamado Pós-Método, Kuramadivelu (2006) defende que, através de materiais e aulas compostas por diversas concepções da linguagem, é possível potencializar a aprendizagem dos alunos, pois diversos objetivos no ensino de línguas podem ser aproveitados nas aulas. Bressan (2002) defende que no ensino de línguas adicionais para níveis básicos, utilizar tarefas mais estruturalistas pode proporcionar ao aluno que ele participe de tarefas interacionistas. Essa discussão se complementa através da importância das sequências apresentarem tarefas que se relacionam entre si no material, ainda que diversas sejam as tarefas e concepções implicadas dentro de uma mesma sequência didática, onde as tarefas são dispostas em uma determinada sequência para se atingir objetivos pedagógicos claros.

Uma questão crucial, pensando em tipos de tarefas e sequenciamentos propostos, é levantada por Bizon (1997), ao inferir que dentro de um material ou prática de ensino pode ser pautada por diversas concepções da linguagem através do material, desde que o professor tenha ciência das implicações e objetivos dos usos de cada concepção da linguagem dentro de sua prática docente. Assim, sugere-se que o Livro do professor que venha a ser criado para a apostila *Pode Entrar* esclareça os propósitos das tarefas para o professor que venha a aplicá-lo. Sendo assim é muito importante também que esteja explícito para o professor e para o aluno o que se espera que ele realize com UD, ou seja, quais aprendizados o aluno vai poder saber depois que terminar o estudo da UD.

Como colocam Amado (2013), Ruano & Cursino (2015) e Bulla et al. (2017), os contextos de ensino de PLAc no Brasil têm como característica turmas com estudantes com diversos níveis de proficiência em português. Isso acontece devido ao fato de coexistirem em uma mesma turma estudantes que chegaram ao Brasil há muito tempo e já vêm utilizando a língua, em conjunto com alunos que estão no Brasil há pouco tempo e possuem proficiência iniciante em português, ou mesmo os imigrantes que estão no Brasil há tempo, mas que por não terem utilizado a língua portuguesa em seus contextos, não desenvolveram nenhum nível ou estão em um nível Básico. Como praticamente não existem políticas linguísticas para acolher essas pessoas em ambientes de ensino de língua portuguesa, é muito comum que na mesma turma existam alunos que são iniciantes e alunos que estão com um nível Intermediário.

Dessa forma, é necessário se pensar em ideias para utilizar o material *Pode Entrar* para diversos níveis, assim como se pensar em produzir materiais didáticos para esse perfil de alunos.

Essa questão da pluralidade de proficiência encontrada nesse perfil de turma de alunos de PLAc precisa ser levada em conta, tanto para produzir materiais didáticos quanto para preparar as aulas. Pode-se pensar em estratégias que sugiram materiais dentro do *Pode Entrar* – por exemplo, um mesmo texto e tarefa adaptado para mais de um nível de dificuldade – ou que no Caderno do Professor, essa discussão seja levantada, propondo atividades para mais de um nível a partir das tarefas. É importante perceber que aulas que não são pensadas para mais de um nível de proficiência, influenciam inclusive na frequência dos alunos, pois alunos que não se sentem aprendendo, pelo nível de facilidade, ou alunos que se sentem não pertencentes, pois as tarefas e atividades são muito difíceis, tendem a abandonar as aulas de PLAc.

É importante também refletir sobre o nível definido pela apostila, que segundo a introdução da *Pode Entrar* é direcionado para os primeiros passos dos estudantes de português. Se entendermos que esse contexto de ensino em geral agrupa alunos de mais de um nível na mesma classe, e que a *Pode Entrar* aborda diversos textos e discussões que exigem um nível de proficiência além do básico, seria interessante não direcionar a apostila para o nível básico apenas, mas esclarecer que, em uma turma que só tem estudantes principiantes na aprendizagem do português, talvez a apostila possa se tornar um tanto complexa e precise ser adaptada, em níveis de tarefas e léxico, assim como as atividades a serem propostas.

Continuando na questão da frequência dos alunos, entende-se que este quesito precisa ser considerado como uma característica marcante, já que esse perfil de alunos tende a não manter uma frequência nas aulas. Ruano & Cursino (2015) estabelecem o termo para essa modalidade de ensino para imigrantes, chamando de *ensino em trânsito*, onde há alunos que não são frequentes, por diversos motivos ligados à vida deles no Brasil e a todas as dificuldades que podem estar passando, inclusive por questões de sobrevivência. Desse modo, são necessárias aulas que comecem, se desenvolvam e terminem no mesmo dia, sem propor temas de casa obrigatórios para dar continuidade aos materiais trabalhados na sala de aula. Em cada aula se aprende um conteúdo, que não deve ser interdependente da aula anterior e nem obrigatórios para a aula posterior.

A pesquisa apresenta limitações que se referem ao fato de ser um material bastante grande, de modo que se poderia continuar analisando a apostila por mais tempo, para conseguir mais resultados e discussões sobre PLAc. Entretanto, o presente trabalho abre espaços para a proposta de reformulação de alguns aspectos da apostila didática *Pode Entrar*, em vistas de

contribuir para melhorias da mesma, como sugerido pelas autoras na introdução. Além disso, são trazidos apontamentos e discussões desenvolvidos a partir da análise, que podem servir como proposições de reflexão e direcionamentos para a criação de novos materiais didáticos para o ensino de PLAc, tal como para a formação de futuros professores de PLAc.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Rosane de Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira - SIPLE*, v. 7, p. artigo eletr., 2013.

AMARO, T.; FASSON, K.; FEITOSA, J.; MARRA, J.; MOREIRA, N.; PEREIRA, R. *Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados*. São Paulo: ACNUR, Cáritas, Curso Popular Mafalda, 2015. Disponível em: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Entrar.pdf>. Acesso em 13/09/2017.

APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo, Atlas, 2009.

BAKHTIN, Michael. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Michael. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10.ed. São Paulo: Huditec, 1997.

BIZON, Ana Cecília Cossi. Leitura e Escrita no Processo de Ensino Aprendizagem de Português Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. 1ed. Campinas: Pontes, 1997, p. 109-140

BRASIL. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2017: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: MEC. 2016.

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.

BULLA, G. S. LEMOS, F. C.; SCHLATTER, M. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. *Revista Horizonte de Linguística Aplicada*, Vol. 11, p.103-135, 2012.

BRESSAN, Claudia Giovana. *A elaboração de tarefas com vídeos autênticos para o ensino de línguas estrangeiras*. Dissertação de Mestrado. 2002.

CONARE, MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA, SECRETARIA NACIONAL DE JUSTIÇA, *Refúgio em Números*. Disponível em: <http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2017/refugio-em-numeros-2010-2016> , acesso em novembro/2017

COTINGUIBA, G. C.; PIMENTEL, M. L. (Org.); NOVAES, M. L. (Org.). *Língua portuguesa para haitianos*. 1ª. ed. Florianópolis: SESI. Departamento Regional de Santa Catarina, 2014. v. 2. 219 p.

CLARK, Herbert Herb. *O uso da linguagem*. In: Cadernos de Tradução, Porto Alegre, no 9, janeiro-março, p. 55-80. 2000.

CORACINI, Maria José. (Org.) *A aula de leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1995.

CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

CORACINI, Maria José. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999. p. 17- 26.

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. *Revista Encontros de vista*, Vol. 8, p. 89 – 103, jul/dez, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, Vol. 14, n., p. 479-501, jul/dez, 2011.

GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. 1. ed. Erechim: Edelbra, 2012.

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

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. *Revista de administração de empresas*, Vol. 35. n., 3, p. 20-29, mai./jun, 1995.

GOMES, Rosivaldo. As Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Materna: Um Percuro. *Letras escreve*. Macapá, v. 3, n. 1, 1º semestre, 2013.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. *A interação pela linguagem*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÔSING, Tania (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

MATTOS & SILVA, Rosa Virgínia. *Tradição gramatical e gramática tradicional: fundamentos da gramática tradicional; leitura crítica das gramáticas escolares; análise da sintaxe do português*. São Paulo: Contexto, 1997.

OLIVEIRA, A. Processamento da informação num contexto migratório e de integração. In: GROSSO, M. J. (dir.) *Educação em Português e Migrações*. Lisboa: Lidel, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Department of Economic and Social Affairs, Population Division. *International Migration Report 2015: Highlights*. Nova Iorque, EUA: United Nations, 2016. Disponível em: <http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2015_Highlights.pdf>. Acesso em 13/09/2017.

_____. Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1948. Disponível em: <http://www.mp.go.gov.br/porta1web/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf>. Acesso em 20/09/2017.

RUANO, B. P.; CURSINO, C. A. O ensino de português brasileiro como língua de acolhimento: projeto PBMIH-UFPR - um estudo de caso. In: I Congresso Internacional de Estudos em Linguagem, 2015, Ponta Grossa. *CIEL 2015- Anais completos*, 2015

SALAS, Marlene Ramirez. English Teachers as Materials developers. *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 4, n. 2, p. artigo eletr., jul-dez, 2004.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas... *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, n. 1, 2009. p.1-15

SILVA, Renato Caixeta. Estudos recentes em Linguística Aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira. *RBLA*. Belo Horizonte, Vol. 10, n. 1, p. 207-226, 2010 .

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES. Mid - year trends 2016. 17 February 2017. Disponível em: <<http://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/58aa8f247/mid-year-trends-june-2016.html>>. Acesso em novembro/2017.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, Vol. 8, n. 30, p. 1-14, jul-set, 2009.

ZANINI, Marilurdes Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. *Acta Scientiarum*, Vol. 21, n. 1, p. 79 - 88, 1999.

ANEXOS

Anexo 1: Capa da apostila didática *Pode Entrar*

Anexo 2: Sumário da apostila Pode Entrar – Parte 1

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?	

Anexo 3: Sumário da apostila Pode Entrar – Parte 2

Capítulo 7: Respeitar os diferentes	56
• 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
• Partes do corpo	
• Saúde	
• Advérbios de tempo	
Como é o atendimento médico em seu país de origem?	
Capítulo 9: Transportes públicos	72
• 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
• Modalidades esportivas	
• Advérbios inclusão/exclusão	
• Números ordinais	
Como é o divino e o sagrado para você?	
Capítulo 11: História do Brasil	88
• Animais	
• Ditados populares	
• Futuro do pretérito	
Como são as manifestações culturais em seu país de origem?	
Capítulo 12: Todos(as) por um(a)	96
• Direitos humanos	
• Montar convites	
• Diversas formas de família	
Qual sua avaliação final do curso?	
Glossário: Português, Espanhol, Francês, Inglês e Árabe	104
Complementação pedagógica	133