

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA**

**ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO:  
PARÂMETROS E PERSPECTIVAS A PARTIR DA ANÁLISE DE MATERIAIS  
DIDÁTICOS**

**RENATA CITADIN PEDROSO**

**PORTO ALEGRE  
2022**

RENATA CITADIN PEDROSO

**ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO:  
PARÂMETROS E PERSPECTIVAS A PARTIR DA ANÁLISE DE MATERIAIS  
DIDÁTICOS**

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada,  
apresentada como requisito parcial para obtenção do  
título de Mestra pelo Programa de Pós-graduação  
em Letras da Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul.

**Orientadora: Profa. Dra. Gabriela Da Silva Bulla**

Porto Alegre

2022

### CIP - Catalogação na Publicação

Citadin Pedroso, Renata

Ensino de Português como Língua de Acolhimento:  
parâmetros e perspectivas a partir da análise de  
materiais didáticos / Renata Citadin Pedroso. --  
2022.

184 f.

Orientadora: Gabriela da Silva Bulla.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de  
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Português como Língua de Acolhimento. 2.  
Migração de Crise. 3. Material didático. I. da Silva  
Bulla, Gabriela, orient. II. Título.

RENATA CITADIN PEDROSO

**ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: PARÂMETROS  
E PERSPECTIVAS A PARTIR DA ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS**

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada,  
apresentada como requisito parcial para obtenção do  
título de Mestra pelo Programa de Pós-graduação  
em Letras da Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul.

Porto Alegre, 14 de dezembro de 2022.

Resultado: Aprovada.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Elisa Marchioro Stumpf  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Profa. Dra. Graziela Hoerbe Andrighetti  
Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS)

---

Profa. Dra. Leticia Grubert dos Santos  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

*Dedico este trabalho a minha avó Terezinha,  
que não entende o que estudo mas se orgulha  
da neta professora. Sem ela, esta e outras  
conquistas não teriam sido possíveis.*

## AGRADECIMENTOS

A minha amada Família Cidadin: inspiradora, incentivadora, encorajadora. À sua maneira, cada uma e cada um fazem parte desses capítulos.

À professora Gabriela Bulla, por me oportunizar a prática no PPE, pela orientação desse trabalho e por entender a importância da pesquisa sobre/para/com/junto/de migrantes.

À Capes pela bolsa concedida.

Aos profes-colegas do PPE pelas trocas que enriquecem e mobilizam.

Aos profes do PPG Letras UFRGS pelas oportunidades de aprendizagem.

Ao CIBAI Migrações pelo acolhimento sensível aos migrantes, por entender o português como um direito e possibilitar espaço e recurso para o trabalho com PLAc. À Círculos de Hospitalidade/SC, que na mesma perspectiva tem no Projeto Integra um mobilizador importante de PLAc.

À Dina Scharb, colega querida, companheira da causa e parceira de projetos. À Bruna Oliveira, também parceira de projetos, pelo diálogo sempre possível e afetuoso.

À Kétina Timboni, colega generosa, parceira das coisas mundanas, amiga sempre perto mesmo longe.

À Tainara Fraga, a Tatazinha, que na convivência diária fez-se família.

Às amigas, aos amigos que ao longo desses anos de pesquisa foram estímulo em palavra e gesto. Minha gratidão e reconhecimento.

À Rejane Berbigier pela escuta ativa, pela generosidade.

As minhas alunas, aos meus alunos, pelos valiosos encontros de crescimento conjunto.

As minhas plantas e aos seres de quatro patas que me brindaram momentos de respiro.

A minha esposa Carolina, que viveu comigo o desafio de pesquisar em plena pandemia.

Minha riqueza da vida, sempre presença, sempre força, sempre amor.

À Deusa que me habita, que me acolhe na sombra, e dança comigo na raiva e na alegria.

## RESUMO

O aumento dos fluxos migratórios de crise no país fez surgir demandas por políticas públicas relacionadas à inserção social de migrantes, em sua maioria falantes de outras línguas. Nesse contexto, cursos e materiais didáticos de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) foram produzidos como políticas linguísticas educacionais horizontais (BIZON; CAMARGO, 2018), de modo a contribuir para o acesso a direitos e a circulação em práticas sociais realizadas em português (GROSSO, 2010; AMADO, 2013; LOPEZ, 2018; RUANO, 2019). Também se observou o aumento de pesquisas sobre PLAc, com discussões acerca de perspectivas teórico-metodológicas e práticas didático-pedagógicas imbricadas nesse contexto, envolvendo questões como a perspectiva crítica (LOPEZ, 2016, SÃO BERNARDO, 2016, PEREIRA, 2017, ANUNCIACÃO, 2017), o plurilinguismo (VAILATTI, 2020, CURSINO, 2020), a perspectiva multinível (SOARES, 2019, ANUNCIACÃO et al., 2021) e o ensino em trânsito (CURSINO et al., 2016, RUANO et al., 2016). O objetivo deste trabalho é analisar se e como essas quatro questões se atualizam em materiais didáticos de PLAc. Constituída como uma pesquisa qualitativa documental de cunho interpretativista, são analisadas as três primeiras unidades destes seis livros didáticos: 1) *Entre Nós: Português com refugiados*; 2) *Língua Portuguesa para Haitianos*; 3) *Passarela: PLAc para fins acadêmicos*; 4) *Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados*; 5) *Portas Abertas: Português para Imigrantes*; 6) *Vamos Juntos(as)! Curso de PLAc - Trabalhando e Estudando*. A análise evidenciou recorrências como a presença de textos de exposição a informações voltadas a direitos e serviços públicos, e uma incipiente utilização das línguas pertencentes ao repertório linguístico dos alunos. Foi possível identificar também a escassez de propostas de produção mais vinculadas às necessidades comunicativas dos alunos e de abordagem crítica que leve o aluno a fazer uso de sua agentividade no novo lugar.

**Palavras-chave:** Português como Língua de Acolhimento. Migração de crise. Material didático.

## RESUMEN

El aumento de los flujos migratorios de crisis en el país ha dado lugar a demandas de políticas públicas relacionadas con la inserción social de los migrantes, la mayoría de los cuales hablan otros idiomas. En este contexto, se produjeron cursos y materiales didácticos de Portugués como Lengua de Acogida (PLAc) como políticas lingüísticas educativas horizontales (BIZON; CAMARGO, 2018), con el fin de contribuir al acceso a los derechos y a la circulación en las prácticas sociales realizadas en portugués ( BIZON; CAMARGO, 2018), GROSSO, 2010, AMADO, 2013, LOPEZ, 2018, RUANO, 2019). También hubo un aumento de la investigación sobre PLAc, con discusiones sobre perspectivas teórico-metodológicas y prácticas didáctico-pedagógicas imbricadas en este contexto, involucrando cuestiones como la perspectiva crítica (LOPEZ, 2016, SÃO BERNARDO, 2016, PEREIRA, 2017, ANUNCIACÃO, 2017 ), el plurilingüismo (VAILATTI, 2020, CURSINO, 2020), la perspectiva multinivel (SOARES, 2019, ANUNCIACÃO et al., 2021) y la enseñanza en tránsito (CURSINO et al., 2016, RUANO et al., 2016). El objetivo de este trabajo es analizar si y cómo se actualizan estos cuatro temas en los materiales didácticos del PLAc. Constituida como una investigación documental cualitativa de carácter interpretativo, se analizan las tres primeras unidades de seis libros de didácticos: 1) *Entre Nós: Português com refugiados*; 2) *Língua Portuguesa para Haitianos*; 3) *Passarela: PLAc para fins acadêmicos*; 4) *Pode Entrar: português brasileiro para refugiados e refugiadas*; 5) *Portas Abertas: Português para Imigrantes*; 6) *Vamos Juntos(as)! Curso de PLAc - Trabalhando e Estudando*. El análisis demostró recurrencias como la presencia de textos de exposición a informaciones relacionadas con derechos y servicios públicos, y un uso incipiente de lenguas pertenecientes al repertorio lingüístico de los estudiantes. También fue posible identificar la escasez de propuestas de producción más vinculadas a las necesidades comunicativas de los estudiantes y de un enfoque crítico que lleve al estudiante a hacer uso de su agencia en el nuevo lugar.

**Palabras claves:** Portugués como Lengua de Acogida. Migración de crisis. Material didáctico.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ficha Modular O Português para Falantes de Outras Línguas - o Utilizador Elementar no País de Acolhimento	28
Figura 2: Ficha modular Caderno de Formação Português para Todos	30
Figura 3: Sequência de tarefas em Pode Entrar	87
Figura 4: Sequência de tarefas em Língua Portuguesa para Haitianos	88
Figura 5: Seção <i>Conhecendo Mais</i> em Entre Nós	89
Figura 6: Tarefa de compreensão em Vamos Juntos(as)	90
Figura 7: Exercício com foco na forma em Passarela	91
Figura 8: Tarefa <i>Trajetória</i> em Portas Abertas	92
Figura 9: Tarefa sobre o alfabeto em Portas Abertas	93
Figura 10: Tarefa com foco na forma em torno do tema Direito à Documentação	94
Figura 11: Exemplos de tarefas da unidade <i>Carioquices</i> em Entre Nós	95
Figura 12: Tarefa de compreensão com o tema Direitos Humanos em Vamos Juntos (as)	97
Figura 13: Sequência de tarefas que focalizam o gênero Biografia em Passarela	98
Figura 14: Sequência de tarefas que apresenta a relação entre línguas em Entre Nós	104
Figura 15: Tarefa sobre dias da semana em Língua Portuguesa para Haitianos	105
Figura 16: Sequência de tarefas plurilíngues em Vamos Juntos(as)	107
Figura 17: Tarefa que promove a diversidade de Línguas em Vamos Juntos(as)	108
Figura 18: Tarefa que mobiliza Intercompreensão em Vamos Juntos(as)	109
Figura 19: Tarefa que mobiliza repertório plurilingue em Vamos Juntos(as)	110
Figura 20: Trecho de tarefa que considera a diversidade de línguas em Portas Abertas	111
Figura 21: Exemplos de tarefas que consideram a diversidade de línguas em Portas Abertas	111
Figura 22: Tarefa que mobiliza a diversidade de línguas em Passarela	112
Figura 23: Pré-tarefa em Passarela	117
Figura 24: Tarefa de compreensão oral em Passarela	118
Figura 25: Tarefa de produção textual em Passarela	119
Figura 26: Tarefa de sistematização do gênero e-mail em Passarela	119
Figura 27: Trecho da seção Vivendo melhor em Entre Nós	122
Figura 28: Trecho de sumário de Portas Abertas	124
Figura 29: Tarefa com foco na forma em Portas Abertas	125
Figura 30: Tarefa de produção do gênero e-mail em Portas Abertas	126

Figura 31: Sequência de tarefas não relacionadas em Portas Abertas	127
Figura 32: Tarefa com foco na forma em Pode Entrar	130
Figura 33: Texto <i>No Shopping</i> em Língua Portuguesa para Haitianos	132
Figura 34: Tarefa com foco na forma em Língua Portuguesa para Haitianos	134
Figura 35: Início da seção <i>Currículos / perfis comerciais em redes sociais</i> em Vamos Juntos(as)	136
Figura 36: Tarefa que mobiliza o entendimento do gênero Bio em Vamos Juntos(as)	137
Figura 37: Textos de postagens de Instagram em Vamos Juntos(as)	138
Figura 38: Tarefa para planejamento de escrita de currículo em Vamos Juntos(as)	139
Figura 39: Tarefa de revisão em pares em Vamos Juntos(as)	139
Figura 40: Seção <i>Preparando-se</i> em Vamos Juntos(as)	148
Figura 41: Tarefa multinível em Vamos Juntos(as)	148
Figura 42: Tarefa para nível intermediário em Vamos Juntos(as)	149
Figura 43: Trecho de tarefa para nível elementar em Vamos Juntos(as)	150
Figura 44: Trecho de tarefa com recurso de imagens para nível elementar em Vamos Juntos(as)	150
Figura 45: Trecho de tarefa para nível elementar em Vamos Juntos(as)	151
Figura 46: Trecho de tarefa para nível intermediário em Vamos Juntos(as)	152
Figura 47: Trecho de tarefa com diferenciação de processo em Entre Nós	153
Figura 48: Trecho de tarefa que mobiliza diferenciação de processo em Passarela	154
Figura 49: Tarefa que mobiliza diferenciação no ambiente de aprendizagem em Portas Abertas	155
Figura 50: Tarefa voltada à prática oral que mobiliza diferenciação no ambiente de aprendizagem em Portas Abertas	156
Figura 51: Tarefa que mobiliza diferenciação no ambiente de aprendizagem em Pode Entrar	157
Figura 52: Tarefa voltada à prática oral que mobiliza diferenciação no ambiente de aprendizagem em Pode Entrar	157
Figura 53: Tarefa que mobiliza diferenciação de produto em Vamos Juntos(as)	158
Figura 54: Tarefa de prática oral que mobiliza diferenciação de produto em Vamos Juntos(as)	159
Figura 55: Tarefa que mobiliza diferenciação de produto em Passarela	160

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Indicadores PLAc Crítico	44
Quadro 2: Indicadores PLAc Multi/Plurilíngue	50
Quadro 3: Indicadores PLAc Porta Giratória	55
Quadro 4: Indicadores PLAc Multinível	59
Quadro 5: MDs para o ensino de PLAc produzidos e publicados no Brasil	72
Quadro 6: MDs para o ensino de PLAc analisados na presente pesquisa	73
Quadro 7: Categorias de análise especificidades de PLAc	74
Quadro 8: Síntese da presença da perspectiva crítica nos materiais.	102
Quadro 9: Consoantes com dois tipos de som em Portas Abertas	104
Quadro 10: Pronúncia das vogais em Língua Portuguesa para Haitianos	105
Quadro 11: Síntese da presença da perspectiva multi/plurilingue nos materiais.	116
Quadro 12: Organização das seções de Passarela	121
Quadro 13: Organização das seções em Entre Nós	124
Quadro 14: Organização das seções em Pode Entrar	132
Quadro 15: Gêneros do discurso e tipos de tarefas a eles vinculadas em Passarela e Vamos Juntos(as)	141
Quadro 16: Gêneros discurso e tipos de tarefas a eles vinculadas em Entre Nós	143
Quadro 17: Gêneros do discurso e tipos de tarefas a eles vinculadas em Língua Portuguesa para Haitianos	144
Quadro 18: Gêneros do discurso e tipos de tarefas a eles vinculadas em Pode Entrar e Portas Abertas	145
Quadro 19: Síntese da presença do Ensino em Trânsito/Porta Giratória nos materiais	146
Quadro 20: Presença da perspectiva Multinível nos materiais	163

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Temáticas apresentadas nos MD	84
Tabela 2: Número de tarefas com presença plurilíngue nos materiais	114
Tabela 3: Número de tarefas com presença de instrução diferenciada nos materiais	161

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
ALAB	Associação de Linguística Aplicada
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASP	Cáritas Arquidiocesana de São Paulo
Celpe-Bras	Certificado de proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CONARE	Comitê Nacional para Refugiados
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CSVM	Cátedra Sérgio Vieira de Mello
ELT	Ensino de Línguas por Tarefas
EPI	Equipamento de Proteção Individual
IC	Intercompreensão
LD (s)	Livro (s) Didático (s)
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MD	Material Didático
NEPO	Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó”
ONU	Organização das Nações Unidas
ONG	Organização Não-Governamental
PBMIH	Português Brasileiro para Migração Humanitária
PFE	Português para Falantes de Espanhol
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
PLA	Português como Língua Adicional
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PLE	Português como Língua Estrangeira
PLNM	Português como Língua Não Materna
PLH	Português como Língua de Herança
PMUB	Programa Políticas Migratória e Universidade Brasileira
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPE	Programa de Português para Estrangeiros
PPPLE	Portal do Professor de Português como Língua Estrangeira
PPT	Programa Português para Todos
PSL	Português como Segunda Língua
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SESI	Sistema Social da Indústria
SIPLE	Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira
SMDHC	Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania
REA	Recursos Educacionais Abertos
RNE	Registro Nacional de Estrangeiros
UD	Unidade Didática
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
USP	Universidade de São Paulo

## **APOIO DE FINANCIAMENTO CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código 001.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
1.1 DO PERCURSO E DAS MOTIVAÇÕES	14
1.2 DO PANORAMA DAS MIGRAÇÕES DE CRISE	17
<b>2 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: DIALOGANDO COM AUTORAS PARA ENTENDER UM CONCEITO</b>	<b>23</b>
2.1 O PLAc E O CONTEXTO DE PORTUGAL	24
2.2 AS ESPECIFICIDADES DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO NO CONTEXTO BRASILEIRO	30
2.2.1 PLAc crítico	34
2.2.2. Perspectiva Multi/Plurilíngue	43
2.2.2.1. Abordagens Plurais	45
2.2.3 Ensino em Trânsito ou Perspectiva Porta Giratória	49
2.2.4 Perspectiva multinível	53
2.3 O MATERIAL DIDÁTICO DE PLAC	58
2.3.1 Considerações gerais sobre materiais didáticos de línguas	58
2.3.2 Reflexões sobre o MD para ensino de PLAc	62
2.3.3 O material didático de PLAc sob análise	64
<b>3 METODOLOGIA</b>	<b>68</b>
3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS E OBJETIVOS DA PESQUISA	68
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	69
3.3 OS DOCUMENTOS	74
3.3.1 Língua Portuguesa para Haitianos	75
3.3.2 Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados	75
3.3.3 Entre Nós: Português com refugiados	77
3.3.4 Portas Abertas: Português para Imigrantes	78
3.3.5 Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento	79
3.3.6. Passarela: Português como Língua de Acolhimento para fins acadêmicos	80
<b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>82</b>
4.1 Análise das tarefas relacionadas ao PLAc crítico	82
4.1.1. Considerações gerais sobre o PLAc crítico nos materiais.	97
4.2 Análise das tarefas relacionadas ao PLAc multi/plurilíngue	101
4.2.1. Considerações gerais sobre o PLAc multi/plurilíngue nos materiais didáticos	112
4.3 Análise das tarefas relacionadas ao PLAc Porta Giratória	115
4.3.1 Considerações sobre o PLAc Porta giratória nos materiais didáticos	138
4.4. Análise das tarefas relacionadas ao PLAc multinível	145
4.4.1. Considerações sobre o PLAc multinível nos materiais didáticos	159
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>163</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>168</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 DO PERCURSO E DAS MOTIVAÇÕES

Esta pesquisa tem o olhar voltado ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa por pessoas em contexto de migração de crise. Mais especificamente, é um trabalho que focaliza os materiais didáticos que se inserem no domínio que vem sendo chamado de Português como Língua de Acolhimento (doravante PLAc). Em geral construídos por muitas mãos e vozes, esses materiais são parte importante no auxílio ao público migrante<sup>1</sup> no seu processo de inserção social que ocorre também pelo uso da língua. Atento-me aos materiais, portanto, para entender o que as mãos e as vozes das principais produções vinculadas ao PLAc nos dizem sobre essa perspectiva de ensino. Ao mesmo tempo, recorro às experiências, às discussões e aos movimentos que os textos teóricos da área seguem construindo para identificar se e de que modo o que vem sendo significado e ressignificado em PLAc se materializa nos livros e apostilas didáticas produzidos para o ensino de português a migrantes.

Minha formação e meu percurso de atuação docente foi (e é) marcado por distintas experiências no ensino de línguas: espanhol e português em escola pública estadual, português como língua adicional em projeto de extensão, espanhol e português em pré-vestibular popular, espanhol para crianças em escola pública federal, português para migrantes em contexto de acolhimento. Mesmo em práticas diversas, alinho-me a alguns princípios comuns, desenvolvidos ao longo da trajetória, que permeiam minha atuação. Primeiramente, parto da perspectiva de que ensinar uma língua diz respeito a pensar em usos situados de linguagem (CLARK, 2000), cuja adequação precisa levar em conta os contextos de interação: quem participa, com quais propósitos, em que ambientes (BAKHTIN, 2011). Também pauta minha prática um ensino socialmente relevante (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, SIMÕES et al., 2012), e que perspective criticidade (FREIRE, 2002).

O engajamento ao ensino de PLAc surge pelo caráter social e político que essa área manifesta. Grande parte dos meus envolvimento docentes se relacionaram a contextos de

---

<sup>1</sup> Acredito que o termo *migrante*, sem prefixos, identifique de forma mais adequada a dinâmica migratória atual, cujos países por vezes são rota e não apenas ponto de chegada de migrantes (CAMARGO, 2018). Utilizo ao longo do trabalho o termo *imigrante* quando cito autores e autoras ou normas jurídicas que se valem da nomenclatura em seus textos. Os conceitos referentes a *refugiados* e *migrantes de crise* são explicitados na subseção 1.2.

grupos minoritarizados<sup>2</sup>. Por isso, vi na ação de ensinar português a migrantes e refugiados um sentido de compromisso humanitário. Aliei minha atuação enquanto professora de Português como Língua Adicional<sup>3</sup> (doravante PLA) a minha vivência enquanto cidadã consciente das lutas do meu tempo. Este trabalho, portanto, é fruto da minha inserção na “causa” e da posterior identificação de lacuna relacionada à pesquisa sobre os materiais didáticos de PLAc publicados nos últimos anos. Esses materiais muito contribuem para auxiliar as professoras e os professores que se propõem a ensinar português ao público que chega; são também ferramentas importantes para os alunos e alunas que aprendem a língua majoritária do país.

Além do meu engajamento com a causa, minha vinculação acadêmico-profissional voltada para o ensino de PLA tem significativa relevância para o processo de escolha temática e de tessitura deste trabalho. Fui professora de PLA no Programa de Português para Estrangeiros (doravante PPE), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (SCHLATTER, BULLA, SCHOFFEN, 2019), onde tive contato com a perspectiva de uso da linguagem como ação social (CLARK, 2000), referida anteriormente, e com as diretrizes didático-pedagógicas ancoradas em propostas pedagógicas desenvolvidas na interação, que inclui um viés de aprendizagem social e situada, tendo os gêneros do discurso como norteadores para elaboração de material didático em PLA (ANDRIGHETTI, 2009; BULLA, LEMOS, SCHLATTER, 2012; KRAEMER, 2012; MITTELSTADT, 2013; BULLA, 2014). Desde o início do meu percurso como professora-bolsista do PPE, a elaboração de materiais didáticos foi uma prática incentivada e discutida nos espaços de formação docente existentes no projeto. Ter como base exemplos de materiais desenvolvidos por professoras e professores mais experientes me ajudou a entender como se materializava o construto teórico ali adotado e me auxiliou na elaboração e adaptação de materiais para o curso que ministrava: o Português para Falantes de Espanhol (PFE). A partir do meu vínculo com este curso, que ministrei em quatro oportunidades, surgiram algumas produções conjuntamente com colegas professoras<sup>4</sup>, e culminou também no meu trabalho de conclusão de curso (TCC) (CITADIN,

---

<sup>2</sup> Escolho utilizar o termo *minoritarizado* por entender, em consonância com Lopez (2016, p. 43) que a posição de *minoritário* é consequência de “[...] um processo sóciohistórico e político de opressão, de destituição de direitos e/ou acessos, transpassado por relações de poder”. Nesse sentido, está em pauta o valor simbólico, de menor valorização, que socialmente se associa aos migrantes em determinados contextos.

<sup>3</sup> Segundo Schlatter e Garcez (2009), o termo língua adicional (em vez de língua estrangeira ou segunda língua) dá ênfase ao acréscimo do português a outras línguas que já fazem parte do repertório do indivíduo e também ressalta que, a serviço da comunicação transnacional e/ou da participação cidadã contemporânea, a distinção entre nativo/estrangeiro ou primeira/segunda língua nem sempre é relevante.

<sup>4</sup> Os trabalhos citados correspondem a: Caminhos da América Latina: produção de pacotes turísticos na aula de português língua adicional (CITADIN; TIMBONI, 2016); A formação de professores a partir da docência

2016a). Na monografia objetivei contribuir para a elaboração de tarefas que pudessem auxiliar o trabalho com as habilidades orais no contexto de ensino de PLA para hispanofalantes.

As aprendizagens geradas no TCC permeiam e circundam a presente pesquisa, pois me encaminham para a experiência que tive em um curso de português para migrantes venezuelanos em situação de refúgio ou migração de crise, levado a cabo no início de 2018 em Porto Alegre. No curso, entrei em contato com um grupo de venezuelanos, muitos recém-chegados ao Brasil. Nesse contexto, pude perceber demandas diversas e emergenciais relacionadas ao ensino de PLA para esse público. Os alunos que estavam no curso precisavam aprender português para lidar com questões relativas ao universo do trabalho, da saúde, da educação, entre outros. Demandas que exigiam planejamento didático diferenciado e de materiais didáticos específicos, visto que os de PLA que utilizava no PPE - cujo principal público é de estudantes em intercâmbio<sup>5</sup> - não conseguiam contemplar totalmente as necessidades desse grupo de migrantes.

Durante o mestrado, me envolvi com Organizações Não-Governamentais (ONG) que tomavam a frente no atendimento a essa população. Logo, em meio a uma pandemia, com o contato presencial impossibilitado, a distância, naquele momento, dissipou a interação. Ainda nesse período, participei de discussões com professoras e demais interessados no tema através de webinários, cursos e palestras em contexto remoto. A partir delas, voltei a me engajar em ONGs e associações civis sem vínculos governamentais voltadas ao acolhimento de migrantes de crise. Com ambas as experiências - presencial e remota -, a partir da minha prática e da leitura de trabalhos acadêmicos da área, pude tomar conhecimento dos desafios e nuances do ensino de PLAc: variação de níveis de proficiência, público geralmente em trânsito, contexto de professores voluntários sem formação e/ou experiência na área (OLIVEIRA, 2010; GROSSO, 2010; LOPEZ, 2016; SÃO BERNARDO, 2016; SENE, 2017, CRUZ, 2017, SOARES, 2019; RUANO, 2019). Pude acompanhar também o surgimento de materiais didáticos elaborados especialmente para esse contexto de ensino, fato que é possível considerar como um avanço em relação a um panorama anterior de utilização de materiais de PLA e até de português como língua materna (RUANO, 2019).

Entendo que o conhecimento da língua portuguesa é um importante elemento para ampliar as possibilidades de inserção social dos migrantes que aqui chegam. Apesar de não ser a única política necessária a esse contexto - o atendimento multilíngue nos setores

---

compartilhada: uma experiência no contexto de português língua adicional (CITADIN; MARTINS, 2016); Ícones da cultura hispânica: um projeto de aprendizagem desenvolvido por hispanofalantes em contexto de português como língua adicional (CITADIN, 2016b)

<sup>5</sup> Mesmo recebendo principalmente intercambistas de graduação e pós-graduação, o PPE recebe desde o segundo semestre de 2015 alunos migrantes de crise isentando-os de pagamento pelos cursos (BULLA et al, 2019).

públicos, por exemplo, é outra demanda (CAMARGO, 2019) - ações no âmbito do PLAc, voltadas ao ensino do português brasileiro, é um dos caminhos que podem instrumentalizar esses cidadãos, dando-lhes mais autonomia e capacidades de agenciamentos (LOPEZ, 2016), além de acesso a práticas sociais em que queiram integrar-se.

## 1.2 DO PANORAMA DAS MIGRAÇÕES DE CRISE

Migrar sempre foi um movimento presente na história da humanidade. Migramos por várias razões e em vários momentos históricos, gerando ondas maiores ou menores ao longo do tempo. O panorama atual, em um mundo de configuração globalizada e marcado por crises político-sociais, contribuiu para a diversificação desses fluxos, que vem sendo nomeados migrações de crise (CLOCHARD, 2007). Uma em cada 95 pessoas no mundo vive em situação de deslocamento forçado, segundo o Relatório Tendências Globais, publicado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) em 2020. Por motivos de “perseguição, conflito, violência, violações dos direitos humanos ou eventos graves de perturbação da ordem pública” (ACNUR, 2020, p. 6), essas pessoas se movem com o objetivo de resguardar-se, na busca de um outro lugar para seguir sua trajetória.

Distintos movimentos migratórios, em momentos diferentes da história do Brasil, formaram a população do país (BAENINGER, 2003). Em relação aos deslocamentos recentes, o território brasileiro se tornou um dos destinos possíveis de migração. Dados divulgados pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) no relatório *Refúgio em Números* (JUNGER et al, 2022), identificou que ao final de 2020 havia 57.099 pessoas refugiadas reconhecidas pelo país. A nacionalidade com maior número de pessoas refugiadas reconhecidas, entre 2011 e 2020, segundo o relatório, é a venezuelana (46.412), seguida dos sírios (3.594) e congolezes (1.050). Dentre os solicitantes da condição de refugiado, as nacionalidades mais representativas foram de venezuelanos (60%), haitianos (23%) e cubanos (5%). Bizon e Camargo (2018) relacionam o fenômeno da migração atual para o Brasil ao destaque econômico obtido pelo país no início da década, bem como pela sua participação em tratados internacionais de Direitos Humanos.

A recepção do novo contingente nos países de acolhida não se dá sem desafios. Há, neste cenário, sociedades receptoras que debatem as hipotéticas ameaças que esses grupos podem vir a acarretar. Em muitos casos, entende-se o migrante como “um invasor do território e predador dos recursos naturais, das oportunidades de trabalho e riqueza que pertenceriam, naturalmente, ao grupo que estaria sendo invadido e predado”

(ALBUQUERQUE Jr., 2016, p. 10 apud SILVA, 2020, p. 2130). Associa-se, assim, o migrante a um perigo em termos sociais, culturais e econômicos aos países que o acolhem (MOREIRA; BORBA, 2021). A partir dessa ideia de ameaça, mobilizações políticas tentam reter essas populações, filiando-se ao discurso que direciona culpa sobre os sujeitos que migram, colaborando, dentre outras questões, para o aumento de registros de atos violentos motivados por xenofobia (SILVA, 2020) É o que refletem Moreira e Borda (2021) no campo dos estudos migratórios. Ainda que seja um direito previsto internacionalmente na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, há barreiras físicas e jurídicas<sup>6</sup> que podem impedir o deslocamento ou dificultar a permanência no território de destino. Dependendo da origem da migração, esta será legitimada ou não, e o controle e as fronteiras estarão mais dissolvidos ou mais concretos.

A concepção de “crise migratória”, nesse sentido, pode ser forjada de modo a conceber os migrantes enquanto *geradores* de crise e não sujeitos *afetados* por ela. Moreira e Borba (2021) questionam o termo “crise”. As autoras apontam para a necessidade de os estudos migratórios reorientarem seu referencial analítico, dando ênfase ao processo desencadeador das crises e não das supostas consequências dessas para o país de acolhida. Em outras palavras, a lógica seria evidenciar os processos que impulsionam as migrações, para poder compreender porque as pessoas migram (ou querem migrar) e, a partir disso, acolhê-los mais adequadamente.

Visto que os contextos e motivos pelos quais se migra são variados, há diferentes terminologias utilizadas para se referir aos sujeitos que se deslocam. Mesmo que os termos exijam problematizações, uma breve distinção conceitual relacionada a questões legais pode ajudar a entender os atravessamentos desse contexto migratório. Dentre os mais utilizados nas pesquisas de PLAc estão: refugiados, migrantes deslocados forçados, e migrantes de crise.

Segundo o site do ACNUR, refugiados são pessoas que cruzam fronteiras entre países por questões de conflitos políticos, perseguições por motivo de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião pública que os mantêm em situações de violência e potenciais violações de direitos humanos (ACNUR, 2020). Esses indivíduos têm direito à proteção regulados por instrumentos internacionais, como a Convenção da ONU de 1951, relativa ao

---

<sup>6</sup> Em relação às barreiras físicas, Clochard (2007) menciona a ação do Estado francês de intensificar a vigilância nas fronteiras do país, de modo a reduzir as solicitações de asilo. Em termos jurídicos, há o temor quanto ao processo legal para a regularização migratória, visto que muitos migrantes não se enquadram nas categorias jurídicas estabelecidas, e, se negado seu pedido de asilo, precisam retirar-se do território receptor.

Estatuto dos Refugiados e a Declaração de Cartagena, de 1984, incorporada em grande parte das legislações nacionais sobre refúgio dos países do continente americano. Um dos princípios estabelecidos nas normas de direito internacional é que refugiados devem ser protegidos contra a devolução a situações que o ameacem e dos quais já se distanciaram.

Por migrantes deslocados forçados entende-se os indivíduos que migram involuntariamente, não tendo escolhido de fato fazer esse movimento. Dentre as razões para tal estão “ameaças, perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social específico, orientação sexual ou opinião política, desastres naturais ou sérios riscos de vida para si e seus familiares” (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2016, p. 22). Entende-se o termo “forçado” não em seu aspecto físico, mas sim em uma perspectiva emocional e simbólica, a ver com os diversos motivos citados acima, que torna insustentável a permanência em seu país de residência. Importante mencionar que os direitos dos indivíduos que migram estão atrelados ao status que lhes são concedidos em termos legais (SOARES, 2019). Há diferença, portanto, em relação à proteção que o país de acolhida vai garantir a um refugiado e a um migrante deslocado forçado, por exemplo. Esta diferença pode perpassar inclusive a visão que a sociedade e o discurso midiático terão sobre os migrantes.

Sabe-se que as concepções de classificação parecem não conseguir demarcar categorias precisas e seguem sendo problematizadas e repensadas por autores da Sociologia e do Direito, para citar algumas áreas. Em relação aos termos que identificam o contexto migratório, Baeninger (2018) aponta para as novas configurações migratórias e suas modalidades diversas, o que inclui os fluxos atuais de refugiados e migrantes relacionados à crise humanitária e/ou ambiental. Ao trazer à reflexão a recente migração haitiana para o Brasil, Baeninger e Peres (2017) discutem a necessária relativização de categorizações fechadas ao se conceituar os migrantes. As autoras aprofundam o conceito de “migração de crise” desenvolvido por Olivier Clochard (2007). Para este último, migrações de crise são fenômenos sociais que correspondem às migrações ocorridas por questões econômicas, políticas, civis, religiosas e humanitárias. Ao ampliar esse conceito, as autoras incorporam os diversos tipos de migrantes, tais como migrantes com a condição jurídica de refugiado, solicitantes de refúgio, com visto humanitário e refugiados ambientais, no conjunto de conceitos relacionados à migração de crise. Devido à perspectiva mais ampla do termo migração de crise, é esta a nomenclatura adotada aqui.

Como já mencionado, a complexidade e heterogeneidade da migração internacional contemporânea tem reconfigurado a dinâmica dos destinos migratórios. As restrições impostas por Europa e Estados Unidos (considerados o Norte global) para a entrada e permanência de migrantes de outros países é um elemento importante nessa remodelação. A

mudança de eixo tem sido discutida sob o termo Migrações Sul-Sul (Baeninger et al., 2018), cujo conceito corresponde ao contexto em que há o deslocamento de migrantes provenientes de países periféricos para outros países também periféricos. Os percursos entre países do Sul global têm sido cada vez mais intensos, o que demanda questões políticas importantes a serem pensadas e mobilizadas nos territórios de destino.

Alguns avanços puderam ser vistos no Brasil quanto aos processos migratórios, como a nova Lei de Migração n.º 13.445/17 (BRASIL, 2017a), e iniciativas locais em estados e municípios do território nacional; além disso, em termos de pesquisa, ensino e extensão, no que tange ao curso de Letras, tem havido contribuições importantes em instituições de ensino superior pelo país (LOPEZ; DINIZ, 2018, MARQUES, 2018).

Ainda que o Brasil tenha uma das leis migratórias mais avançadas e instituições governamentais e não governamentais estejam a frente de projetos de assistência ao migrante, “para os migrantes demandantes de políticas públicas, o Brasil se configura como um destino em crise” (CAMARGO, 2019, p. 33) visto o despreparo das instituições públicas no processo de acolhimento. No que se refere ao ensino de português, autoras como Amado (2013) e Andrighetti et al. (2017) comentam que embora os estados brasileiros apresentem algumas ações de integração em nível estadual e municipal para a população em contexto de migração no país, não há, até o momento, uma política nacional estabelecida para a recepção e inserção social desses indivíduos em termos de políticas linguísticas. Em muitos casos a acolhida cabe, incluindo-se aí a oferta de cursos de português e a elaboração de material didático, a iniciativas locais, grupos de voluntários da sociedade civil, instituições religiosas como universidades, organizações não governamentais, igrejas etc.

É sobretudo nas horizontalidades (BIZON; CAMARGO, 2018), portanto, que o ensino de PLAc vem sendo mobilizado. Bizon e Camargo (2018) advogam pelo atravessamento das políticas linguísticas horizontais e verticais, de modo que ações integradas entre sociedade civil e Estado possam viabilizar demandas advindas de migrantes de crise e garantir a estes direitos básicos, que incluem aqueles relacionados com políticas linguísticas.

O conhecimento da língua majoritária do país de acolhida (seja como destino final ou como rota) é um dos elementos que pode oportunizar uma melhor capacitação desses migrantes para se integrarem na sociedade brasileira (AMADO, 2013). A sala de aula de PLAc pode ser um espaço que auxilie na construção de autonomia e capacidade de resposta (LOPEZ, 2018) do migrante, e o material didático um colaborador no processo de construção de repertório linguístico e de uso da língua para agir no mundo (CLARK, 2000). Nessa medida, em virtude do que pude descrever a respeito de minha experiência, e dos contextos que circundam o ensino de PLAc, acredito ser necessária a discussão sobre materiais

didáticos, de modo a contribuir para o fortalecimento da área, e para a seleção de livros voltados ao ensino de português para migrantes em situação de acolhimento por professoras e professores que atuam nesse contexto.

Com base no exposto, e tendo em vista a constatação da incipiência de pesquisas relacionadas ao material didático de PLAc, a questão que orienta a presente pesquisa pretende analisar materiais didáticos voltados ao ensino de Português como Língua de Acolhimento de maneira a identificar as especificidades de PLAc presentes nesses materiais. Assim, neste estudo, procurarei responder à seguinte pergunta: **Como se dá a materialização das especificidades relacionadas ao ensino de Português como Língua de Acolhimento nos materiais didáticos vinculados a essa área de ensino e pesquisa?**

Escolho como enfoque de análise materiais didáticos produzidos e publicados no Brasil, com ampla circulação e popularidade entre os professores envolvidos em projetos de PLAc, e com possibilidade de download gratuito. Os materiais analisados são:

- 1) Entre Nós: Português com refugiados
- 2) Língua Portuguesa para Haitianos;
- 3) Passarela: português como língua de acolhimento para fins acadêmicos;
- 4) Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados;
- 5) Portas Abertas: Português para Imigrantes e
- 6) Vamos Juntos (as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento - Trabalhando e Estudando.

O objetivo geral se traduz em analisar os materiais didáticos voltados ao ensino de Português como Língua de Acolhimento a migrantes de crise, com vistas a identificar se e como se materializam as especificidades do ensino de PLAc já apontadas em pesquisas que se debruçam sobre o tema (GROSSO, 2010; AMADO, 2013; SÃO BERNARDO, 2016; LOPEZ, 2016, 2018; SOARES, 2019; RUANO, 2019). A fim de identificar a materialização das especificidades para o ensino a migrantes, desmembram-se objetivos específicos, a saber:

- a. Sistematizar subsídios teóricos para compreender o ensino de PLAc;
- b. Relacionar os subsídios teóricos elencados com os materiais didáticos voltados à essa especificidade de modo a identificar as convergências entre eles;
- c. Analisar as particularidades dos materiais didáticos de PLAc, de modo a identificar caminhos para elaboração de materiais específicos para o ensino de português a migrantes de crise.

Este relatório de pesquisa está organizado em cinco capítulos. Nesta primeira parte, teço considerações sobre minhas motivações para empreender tal investigação e introduzo o tema das migrações de crise. Já no capítulo dois apresento os pressupostos teóricos que dão base à análise dos materiais didáticos: primeiramente contextualizo o PLAc, de modo a remeter-me às autoras portuguesas que fortaleceram a nomenclatura, bem como recorro às autoras brasileiras que ao problematizar o termo, o ressignificam; logo, busco sistematizar as teorias e práticas pedagógicas que vem sendo vinculadas ao PLAc, de modo a construir categorias de suporte para analisar os materiais didáticos. Ainda no capítulo dois, elenco trabalhos que já analisaram ou refletiram sobre materiais didáticos de português a migrantes de crise. No capítulo três retomo meus objetivos de pesquisa e apresento os procedimentos metodológicos desta. Descrevo ainda os materiais didáticos selecionados. No capítulo quatro analiso os documentos a partir das categorias construídas com base no percurso teórico. Por fim, retomo e respondo as perguntas iniciais da pesquisa. Nas considerações finais, reflito sobre contribuições e limites do trabalho, de modo a apontar possibilidades de pesquisas futuras a partir dele.

## **2 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: DIALOGANDO COM AUTORAS PARA ENTENDER UM CONCEITO**

No presente capítulo, conforme anunciado anteriormente, busco compreender o conceito Português como Língua de Acolhimento a partir do resgate de sua origem em Portugal e, logo, recorro às pesquisas levadas a cabo por pesquisadoras brasileiras que, ao produzir e vivenciar o contexto de PLAc, passam a ressignificá-lo, trazendo importantes contribuições para o fortalecimento da área.

O PLAc tem sido considerado uma subárea do campo de estudos em Português como Língua Adicional (LOPEZ; DINIZ, 2018, BULLA; KUHN, 2020). A área de ensino e pesquisa relacionada ao português para falantes de outras línguas possui uma abrangência teórico-analítica que resulta em uma diversidade de nomenclaturas, cujos propósitos e públicos variam conforme a perspectiva e o momento histórico. Português como Língua Estrangeira (PLE) foi o termo mais usual, e ainda bastante utilizado, quando o ensino de português não se havia ampliado para contemplar contextos mais específicos. À medida que se desenvolvem pesquisas, e o Português como Língua Adicional se consolida como área acadêmica, outras designações passam a ser utilizadas. Português como Segunda Língua (PSL) surge de modo a abarcar também brasileiros cuja língua de socialização não é o português, como a comunidade surda e comunidades indígenas. Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e Português como Língua Não Materna (PLNM) são termos que podem ser encontrados em estudos da área.

Pensando nos efeitos de sentido que cada designação carrega, Português como Língua Adicional é a expressão que busca abarcar os distintos contextos de ensino de língua portuguesa. O termo apresenta uma noção de acréscimo, de adição de uma língua sendo agregada ao repertório linguístico que o estudante já possui. Nesse sentido, a língua passa a também ser sua e não algo alheio, estrangeiro, do outro (SCHLATTER; GARCEZ, 2009).

Nesse quadro, Bulla e Kuhn (2020) fazem um interessante resgate terminológico que, dentre os termos PLE, PSL, PFOL, PLMN, PLA e PLH, incluem como ramificação da área o conceito PLAc, que surge diante de um contexto global de movimentações socioespaciais consideradas de crise. Neste âmbito, as autoras também mencionam a diversificação de recortes relacionados ao PLAc, um domínio de pesquisa recente mas que já se ramifica para contemplar diferentes momentos e perfis da migração contemporânea. Além do cenário

relativo ao primeiro contato com a Língua Portuguesa, para migrantes recém-chegados ou com pouco tempo de estada no país, é possível mencionar demais contextos que vem sendo pesquisados e atendidos pelo PLAc:

cursos de PLA para participação em contextos laborais específicos, como no caso do ensino de trabalhadores haitianos contratados por um hospital de Porto Alegre para atuação em limpeza hospitalar (Oliveira C. 2018); para preparação para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) (Oliveira D. 2019); para ingresso (caso da UFRGS desde 2017) ou reingresso na universidade (caso da UFPR desde 2015); e para a permanência na universidade (Ruano 2019). Destacamos também a necessidade de atenção para a inclusão de migrantes em escolas da educação básica (no Ensino Fundamental e Médio regular e na Educação de Jovens e Adultos - EJA), em turmas multilíngues (BULLA; LAGES E SILVA; OLIVEIRA B., no prelo *apud* BULLA; KUHN, 2020)

Em certa medida, considerando a mobilização e crescimento da subárea de PLAc, vem se colocando em relevo discussões relacionadas a outros grupos minoritarizados no Brasil que necessitam de políticas linguísticas melhor estruturadas, como as comunidades indígenas, de surdos e de pessoas em regiões de fronteira, tanto em relação ao direito de aprender português quanto em relação à valorização de suas línguas.

Nas seções que seguem contextualizo e caracterizo o PLAc a partir do aporte de autoras portuguesas e brasileiras que ajudam a situá-lo na linha de estudos sobre o Português como Língua Adicional.

## 2.1 O PLAC E O CONTEXTO DE PORTUGAL

A conceituação Português como Língua de Acolhimento surge da necessidade de especificar o ensino para migrantes de crise, um perfil social cujas particularidades atinentes ao uso da língua no contexto de refúgio ou migração de crise vão além de esferas relacionadas ao turismo ou ao universo acadêmico (GROSSO, 2010). Esses âmbitos podem estar incluídos, obviamente, mas uma das primeiras demandas do migrante é integrar-se ao país de acolhida, buscando dar conta de questões mais urgentes como moradia, documentação e atividade laboral. Há, portanto, uma urgência de aprendizado da língua mais utilizada no país para que esse conhecimento os auxilie no acesso aos espaços sociais em que os migrantes circulam ou desejam circular.

O conceito de PLAc se constitui em Portugal, a partir de uma política de migração que se denominou Portugal Acolhe. Como mencionado anteriormente, o conceito de Português como Língua de Acolhimento emerge da necessidade de se pensar o ensino da língua a

migrantes cujo deslocamento, dentre outros motivos, se deu por questões econômicas, por desastres naturais, por guerras ou perseguição política. Para Grosso (2010), apesar de aproximar-se da definição de conceitos como língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2), se distingue de ambos por estar relacionado ao contexto migratório, em que há diferentes necessidades contextuais e a língua é “o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (imersão linguística) para uma plena cidadania” (GROSSO, 2010, p.74).

Antes do surgimento do Programa ligado ao governo português, o ensino da língua nacional para pessoas em situação de migração de crise estava a cargo de ONG, instituições religiosas ou associações organizadas por migrantes. O aumento dos fluxos de entrada de pessoas de outros países em Portugal, principalmente oriundos de países do leste europeu, do continente asiático e africano (PEREIRA, 2017) foi o fator que mobilizou medidas políticas de migração em nível nacional. Ançã (2003), uma das primeiras autoras a utilizar o termo PLAc em Portugal, defende como fundamental o acesso à língua pelos migrantes, de modo que a partir desse domínio a integração social, as oportunidades e a prática da cidadania ocorram mais plenamente.

Considerando a trajetória do Programa Portugal Acolhe, é possível destacar algumas informações e características. Ele foi criado em 2001 pelo Ministério do Trabalho do país. Seu propósito é ensinar a migrantes a língua majoritária do Estado de acolhida, bem como o “conhecimento dos direitos básicos de cidadania” (CABETE, 2010, p. 56), tidos como fundamentais ao processo de integração. Anos mais tarde, com o objetivo de ampliar a iniciativa, a proposta foi sucedida pelo Programa Português para Todos (PPT), tendo como base as orientações do Plano de Integração dos Imigrantes. Em 2018 o PPT se estabelece, assim, a partir de duas propostas de cursos: (1) português para falantes de outras línguas e (2) português técnico. Ambos os cursos são oferecidos para migrantes com situação regular em Portugal a partir de 15 anos de idade.

A organização curricular dos cursos de português se estrutura por Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) e em níveis de progressão. Configura-se, dessa forma, o percurso formativo A e B, seguindo as diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) que os caracteriza como níveis elementar e independente, respectivamente. Em relação à carga horária, está estruturado em três módulos, ou UFCD, com duração de 50 horas cada.

No que diz respeito aos cursos de português técnico, estes procuram disponibilizar aos migrantes com certa proficiência em português (especificamente aqueles com nível de certificação A2 do QECR) propostas voltadas para atividades profissionais tais como

comércio, hotelaria, cuidados de beleza, construção civil e engenharia civil, cujo objetivo é potencializar o acesso e integração ao mercado de trabalho em Portugal (CABETE, 2010).

Segundo Cabete (2010), nos percursos de formação propostos privilegia-se uma abordagem comunicativa, de modo a desenvolver a autonomia dos migrantes progressivamente. A autora também menciona que “a metodologia recomendada pretende-se flexível, indo ao encontro das características e necessidades do grupo de formandos.” (CABETE, 2010, p. 69). Em uma breve análise de *O Português para Falantes de Outras Línguas - o Utilizador Elementar no País de Acolhimento* (GROSSO et al, 2008a), referencial de formação de professores que orienta a proposta do Programa, confirma-se o ponto de partida cujo olhar está para o contexto de urgência de comunicação em português de que necessita este público.

No que tange ao material didático, o documento sugere fichas modulares auxiliares ao professor, que se pretendem flexíveis e abertas em relação às temáticas e recursos linguísticos, mas que oferecem em seu conjunto uma perspectiva holística sobre o perfil linguístico do nível elementar. Em outras palavras, a proposta é sintetizar o que pode ser relevante para o público migrante neste contexto específico e, na mesma medida, possibilitar alterações conforme a necessidade. A título de ilustração, segue uma das fichas modulares na figura 1.

Figura 1: Ficha Modular O Português para Falantes de Outras Línguas - o Utilizador Elementar no País de Acolhimento

O Português para Falantes de Outras Línguas

**Ficha** Tema: Vida Quotidiana  
**Modular 2**

O utilizador elementar no país de acolhimento 58

- . Referir os transportes que habitualmente utiliza para se deslocar
- . Informar sobre a linha de metro a usar e mudanças a efectuar para um determinado destino (mapa do metro)
- . Escolher um destino ou/e um percurso e informar sobre os transportes a utilizar (dentro da cidade, entre cidades ou no país)
- . Pedir e dar informações sobre horários de transportes e duração de viagens com base num horário (de comboio ou de autocarro)
- . Informar um colega sobre os custos de bilhetes de autocarro, metro e de passes
- . Comprar um bilhete
- . Falar e formular perguntas sobre rotinas diárias
- . Perguntar e dizer as horas

**Escolher um transporte, descrevê-lo, pedindo sugestões para a sua valorização; apresentar as sugestões por escrito para futuramente serem enviadas.**

**Um transporte à hora de ponta: comparar duas situações que conheça bem (falar das pessoas que viajam, idade, as atitudes...).**

**Preparar através da internet uma viagem virtual para outro lugar, ou outro país, verificar temperaturas, tempestades, cuidados a ter, vacinas, documentos necessários, câmbio de dinheiro, roupa necessária. Trocar informações sobre os locais a visitar.**

Fonte: GROSSO et al, 2008a, p.58

Recursos pedagógicos complementares foram desenvolvidos a partir da ampliação do Programa e na ocasião de sua mudança de nome, de *Portugal Acolhe* para *Português para Todos* (PPT). Estes recursos, segundo o texto de apresentação do material, pretendem abarcar “a multiplicidade de origens, hábitos, línguas, tradições, saberes, que constituem o público-alvo do Programa PPT” (p. 3, nota de abertura). O Caderno de Formação dispõe de propostas de tarefas em sequência e com seleção de vocabulário e recursos linguísticos variados. É acrescido também de modelos de testes de avaliação para finalização de cada módulo.

É necessário reconhecer a importância da iniciativa do Programa em mobilizar políticas para a integração do migrante na sociedade portuguesa. A organização de guias didáticos e documentos de referência também sinalizam o compromisso em atender a demanda desse novo perfil linguístico, além de ser um suporte para o trabalho dos professores do Programa. Cabe mencionar, no entanto, algumas ressalvas em relação a como se desenvolve esse processo de acolhida e ao próprio termo Língua de Acolhimento.

Anuniação (2018), autora brasileira que pesquisa sobre o tema, problematiza o caráter assimilacionista e de silenciamento reforçados na política de migração em Portugal. Essa análise se dá a partir da constatação de que a exigência do aprendizado da língua é o fator que condiciona o acesso a direitos e à cidadania portuguesa. Seguindo a reflexão da pesquisadora, o indivíduo que migra pode estar sujeito à homogeneização e ao enquadramento em um grupo limitado, cujo acesso a oportunidades se baseia no que o país de acolhida determina. Um exemplo desta situação é o leque de ofertas de cursos técnicos: os cursos técnicos para migrantes do Programa Português para Todos são de áreas pré-estabelecidas pela iniciativa, direcionando-os a um mercado de trabalho local específico.

Partindo do pressuposto de que o material didático produz discurso e está permeado por ideologias, cabe mencionar a presença da noção assimilacionista em trecho do Caderno de Formação, recurso pedagógico complementar do Programa. Além de a tarefa (Figura 2) que acompanha o texto se restringir à decodificação de informações na superfície textual, os sentidos presentes ali reforçam estereótipos negativos relacionados à migração brasileira em Portugal bem como dá recado em relação a qual modelo de migrante será bem aceito: o migrante que se vincula e se assimila à cultura do país que o recebeu ("quando estudou a História de Portugal, Sérgio ficou apaixonado por esse país." é a oração que inicia o texto do material). Em outras palavras, tal comparação entre migrantes e o conhecimento que cada um tem sobre a cultura lusitana remete a um tipo de cidadão que se quer ocupando aquele espaço: o que sabe e se interessa por elementos culturais da sociedade receptora; o que aceita as condições de reconhecimento e se adequa às regras estabelecidas para garantir a sobrevivência naquele lugar (ANUNIAÇÃO, 2018).

Figura 2: Ficha modular Caderno de Formação Português para Todos

FICHA Modular 8

**TESTE**  
**Estudos e Experiência Profissional**

**I - Leia os textos seguintes.**  
**O QUE ELES SABEM DE PORTUGAL**

**Texto 1**  
Sergiu Albu - Moldavo

Quando estudou a História de Portugal, Sergiu ficou apaixonado por este país. Sempre quis ser professor de história, mas por razões económicas e para sustentar a família, em 2001 trocou a Moldávia, por Portugal. O seu primeiro emprego foi como armador de ferro e mais tarde tornou-se mediador cultural da Associação Solidariedade Imigrante. "Faz-se de tudo para sobreviver", recorda Sergiu. Vive em Portugal há 10 anos e quis adquirir a nacionalidade.

"Quando soube que tinha de fazer uma prova de língua portuguesa para pedir a nacionalidade pensei que ia ser difícil" conta Sergiu. Mas não foi nada difícil. Frequentou um curso de PPT e aprendeu muito. O convívio entre as diferentes culturas foi outro aspeto muito positivo. Sergiu ficou aprovado e espera agora a conclusão do processo de naturalização.

**Consegue entoar o hino de Portugal?**  
Julgo que não. Mas será isso tão importante!  
**Quem foi o Primeiro Rei de Portugal?**  
D. Afonso Henriques.  
**Qual a data do movimento militar do 25 de Abril?**  
1974.  
**Em que ano foi instaurada a República em Portugal?**  
Em 1910. Sei que este ano vai haver comemorações à volta do centenário.



**Texto 2**  
Danusa Araújo – Brasileira

Depois de cinco anos a trabalhar como secretária nos armazéns El Corte Inglés, em Lisboa, Danusa de 28 anos, natural de São Paulo, preferiu trocar de profissão. Tornou-se motorista. Assim, viajou e conheceu outros países e outras culturas. Trabalhou mais de um ano e meio como motorista. "Inesquecível", é como fala do passado de camionista, emprego que deixou por causa da crise económica.

Está desempregada neste momento, mas recomeçar do zero não é coisa que a desanime. Chegou a Portugal há nove anos. No futuro pode ir para outro país, mas só depois de se naturalizar portuguesa. "Com um passaporte europeu é mais fácil viajar", diz. Entregou a papelada há meses. A resposta é que tarda. "Vai chegar. Até lá, a vida corre..."

**Consegue entoar o hino de Portugal?**  
Nem o refão ...  
**Quem foi o Primeiro Rei de Portugal?**  
Não sei mesmo ...  
**Qual a data do movimento militar do 25 de Abril?**  
Também desconheço ...  
**Em que ano foi instaurada a República em Portugal?**  
Não faço nem ideia ... não ou muito dada a datas.



ACM 200

Fonte: BAYAN; BAYAN (2015, p. 200)

Em consonância com Anunciação (2018), entendo que o ensino de português deve ser pautado a partir de políticas voltadas a um acolhimento que não apague a agentividade do migrante e o que ele traz de bagagem cultural. Ampliar seu repertório linguístico e cultural é uma necessidade premente para seu fortalecimento e não para seu condicionamento e minoritarização.

Além de Anunciação (2017, 2018), Lopez (2016) e Lopez e Diniz (2018) destacam a necessidade de problematizar o conceito de acolhimento, de modo a afastá-lo de uma perspectiva de ações paternalistas, em que o contexto de refúgio é desenhado como um lugar de faltas a serem preenchidas por quem os acolhe. Para as pesquisadoras brasileiras é

necessário cautela ao trazermos para o contexto brasileiro um termo surgido na realidade europeia – especificamente em uma experiência de Portugal considerada simbolicamente violenta, que dá acesso à direitos apenas a quem comprove a proficiência em língua portuguesa. Apesar disso, acredito que o PLAc possa ser ressignificado contemplando reflexões e experiências lusitanas as quais corroboro, como a noção de que a língua é um elemento importante na integração à comunidade; e a importância de políticas públicas institucionalizadas que subsidiem esse acolhimento, incluindo documentos de orientação e formação para professores, e materiais didáticos elaborados para o contexto.

Assumir uma visão mais ampliada de acolhimento não implica descartar as práticas conhecidas e problematizadas, mas sim refletir sobre elas de modo a selecionar elementos que contribuem para a experiência brasileira. Afirmo, em consonância com Lopez (2016), a importância de fortalecer a designação própria desse campo teórico como um ato político para marcar tal cenário de ensino-aprendizagem. Em tempo, me alinho à noção de fortalecimento político dos migrantes e com uma perspectiva de educação do entorno (MAHER, 2007; LOPEZ, 2016) que amplie as possibilidades de circulação e atuação dos sujeitos que migraram. Refletir sobre as especificidades do PLAc no contexto brasileiro é o que objetiva a próxima seção.

## 2.2 AS ESPECIFICIDADES DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO NO CONTEXTO BRASILEIRO

O conceito de PLAc levado a cabo na experiência lusitana tem sido constantemente ressignificado em pesquisas brasileiras sobre o tema, a partir do nosso contexto e experiências. O aumento do número de trabalhos brasileiros sobre PLAc identifica a preocupação com a demanda que os novos fluxos migratórios trazem em termos de políticas públicas, incluídas nesse âmbito as políticas linguísticas. Se há alguns anos o tema era incipiente no Brasil e havia poucas pesquisas relacionadas à área, atualmente muito se avançou em discussões e práticas pedagógicas. Além disso, se antes as publicações de materiais didáticos eram esparsas, há nesse momento livros e apostilas que circulam pelos cursos de PLAc em distintos lugares do país. A partir do significativo crescimento de pesquisas e das práticas pedagógicas relacionadas ao PLAc, convém contextualizá-lo e, através de uma retomada de autoras que se debruçam sobre o tópico, entendê-lo para assim analisar as convergências entre a teoria da área e o MD de PLAc. Compreendo, em consonância com Costa e Taño (2017) o necessário diálogo entre teoria e prática, em uma

interação que fortaleça as bases deste cenário de investigação e ensino.

Ruano (2019) resgata que o primeiro texto brasileiro a mencionar a nomenclatura Português como Língua de Acolhimento é da professora Rosane de Sá Amado, da Universidade de São Paulo, em 2013. Naquela ocasião, Amado (2013) refletiu sobre o aumento do número de migrantes solicitantes de refúgio no Brasil bem como sobre as (não) políticas institucionalizadas voltadas ao ensino de português para esse público. Ainda que a mobilidade espacial de populações seja uma realidade que marca a história do país, “o Brasil está aquém de ter uma política de ensino de português como língua de acolhimento aos imigrantes” (AMADO, 2013, s/p.). A autora relaciona o conceito de PLAc descrevendo o público e o contexto a que ele se destina: “(...) estrangeiros que chegam ao Brasil em situação de miséria moral e muitas vezes com pouquíssimos recursos financeiros (AMADO, 2013, s/p.).

As maneiras e motivos de se entrar em um país são variadas. Para fazer turismo, para trabalhar temporariamente, para morar devido ao trabalho em empresas multinacionais, para estudar. Em relação a esses contextos supõe-se que minimamente há uma preparação e organização para o deslocamento bem como para aprender a língua nacional. Diferentemente dos cenários descritos, em que geralmente as pessoas aprendem o português por opção ou por questões profissionais, pessoas em situação de migração de crise necessitam da língua para questões mais imediatas: conseguir um emprego, circular por instituições públicas, e dar conta de atividades do cotidiano que se realizam em português. Várias autoras comentam esse cenário de maior pressão social (SÃO BERNARDO, 2016, SENE, 2017, COSTA; TAÑO, 2017, RUANO, 2019), que pode estar também vinculado à questão da trajetória precária de migração, que em muitos casos é realizada sem planejamento e de modo urgente.

Barbosa e São Bernardo (2017) concordam com essas características quando afirmam que, via de regra, o aprendizado da língua majoritária do país para o qual o migrante se deslocou se dá por necessidades de integração e convívio social, bem como para resolver questões relacionadas a sua própria sobrevivência na nova sociedade. As mesmas autoras contribuem para o conceito de PLAc brasileiro ao produzir um verbete sobre a área no Dicionário crítico de migrações internacionais (CAVALCANTI et al, 2017). Segundo essa definição, as autoras entendem que Língua de Acolhimento

(...) refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da aprendizagem dessa nova língua, sem perder de vista a relação conflituosa que se apresenta no contato inicial do imigrante com a sociedade acolhedora. Esse conflito é previsível, a julgar pela situação de tensão e de vulnerabilidade que, em geral, essas pessoas enfrentam quando chegam a um país estrangeiro, nem sempre com a intenção de nele permanecer. Sob esse ponto de vista, destacamos que esse conceito reconhece sentimentos de rejeição e de descaso do(a) aprendente em relação à aquisição dessa

nova língua que não foi escolhida por ele(a). (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 436).

Desse modo, os aspectos a serem considerados na aprendizagem de PLAc ultrapassam questões essencialmente linguísticas e culturais. Há a necessária atenção por parte do professor de PLAc para aspectos subjetivos, de caráter emocional, que possam vir a surgir no ambiente de ensino-aprendizagem. Bottura (2019) reflete a partir de Rizental (2019) que essa nova língua pode potencialmente vir a representar acolhimento, possibilidade de significar-se no novo lugar; mas pode também mobilizar estranhamentos, produzindo repulsa e rejeição, em um espectro complexo e dinâmico que mobiliza sentidos múltiplos. Ana Paula Lopez (2018) concorda que os fatores extralinguísticos podem gerar barreiras a quem aprende a língua do novo país. Seguindo nessa perspectiva, a autora menciona que a variação dos percursos migratórios (suas motivações e processos de deslocamento anteriores) também podem impactar no modo com o qual os migrantes aprendem (ou não) o idioma do lugar de acolhida.

Lopez (2018) reforça que é preciso cuidado para não nos pautarmos na “evidência” da necessidade linguística por parte dos migrantes de crise. A autora problematiza o modo como o ensino de PLAc tem sido mobilizado: por uma perspectiva de obrigatoriedade. Corroboro com a autora quando defende que os conhecimentos relacionados à língua portuguesa “deveriam ser entendidos como um ativo do qual o imigrante poderia se valer para aproveitar oportunidades e aumentar sua capacidade de resposta.” (LOPEZ, 2018, p. 20). Ainda segundo Lopez (2018) o PLAc é um dos recursos possíveis - mas não o único - para a superação da condição de vulnerabilidade e é uma ferramenta possibilitadora de inserção social. A aprendizagem do português, portanto, não é independente de outros fatores para que o migrante tenha melhores condições sociais no país de acolhida.

Considerando as particularidades desta nova área, Lopez e Diniz (2018) a compreendem como um campo que:

(...) se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna. Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para produzir e ‘democratizar mobilidades e multiterritorialidades’, fazendo face a processos de “reterritorialização precária” (BIZON, 2013, p. 123). Daí a necessidade imperativa de um olhar sempre problematizador, que lance dúvidas sobre certezas que facilmente podem ir se construindo na especialidade em questão.

O PLAc, portanto, tem como propósito contribuir para a integração de migrantes considerados de crise ao país de acolhida a partir da aprendizagem da língua portuguesa. Ao considerar essa contribuição, há que se ter atenção ao respeito e valorização da identidade do

migrante. Camargo (2019) aponta para a necessidade de atenção ao PLAc que essencializa os grupos migrantes, caracterizando-os como vulneráveis e concebendo “a língua como instrumento apaziguador das diferenças, a residência como único propósito das migrações e a adaptação à sociedade receptora como finalidade do ensino da língua majoritária e sinônimo de pertencimento (CAMARGO, 2019, p. 96). De fato, na acepção do termo PLAc é necessário cuidado ao discurso da falta (LOPEZ, 2016), em uma perspectiva que vê o migrante como um ser com lacunas a serem preenchidas. Em contraposição a essa imagem, está o olhar atento à heterogeneidade dos sujeitos migrantes, suas culturas, suas línguas, a variação de seus percursos migratórios bem como sua bagagem de saberes. A contribuição das autoras brasileiras que problematizam esse conceito já sloganizado<sup>7</sup> (ANUNCIAÇÃO, 2017) faz com que o PLAc se consolide a partir perspectivas outras, vinculado a outros campos do saber e estando aberto para outras línguas no processo de ensino-aprendizagem.

São Bernardo (2016), uma das pesquisadoras de destaque na área, define PLAc relacionando-o com uma abordagem crítica. Nessa perspectiva, o uso da língua está ligado à “possibilidade de tornar-se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente, participando como sujeito dessa sociedade” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65). Na mesma direção, Anunciação (2017) relaciona o aprendizado da língua com a mobilização de agência e de identidade dos migrantes no país de acolhida.

As identidades dos sujeitos que migram estão, obviamente, vinculadas também às línguas que usam para se comunicarem. De acordo com Cursino (2020) há uma multiplicidade de línguas nos espaços sociais onde os migrantes circulam ou já circularam. Há sua língua materna, há as línguas dos espaços educacionais, as línguas de outros sujeitos migrantes e línguas de outros lugares, relacionados a seu percurso migratório. Por isso, alguns autores (VAILATTI, 2020, CURSINO, 2020, CAMARGO, 2019) advogam pela presença da perspectiva plurilíngue como uma das práticas pedagógicas associadas ao contexto de ensino de PLAc. Essa vinculação se apresenta como uma forma de tomarmos consciência, professores e alunos, da amplitude de línguas e culturas presentes em sala de aula, compreendendo as diferenças sem julgá-las; e também valendo-nos dos conhecimentos linguísticos presentes no ambiente de ensino para mobilizar a aprendizagem do português brasileiro.

Contribuições relacionadas a contemplar a heterogeneidade e complexidade dos perfis migratórios contemporâneos no que tange ao aprendizado do português brasileiro têm se mostrado produtivas. O ensino em trânsito e a perspectiva multinível são duas dessas

---

<sup>7</sup> Para a autora, a partir de Viebrock (2014), sloganização é “um resultado da simplificação, isto é – deliberadamente ou não –, apropriar-se de conceitos ou de partes de textos fora de seu contexto textual ou histórico, trabalhando, conseqüentemente, com uma versão reduzida” (ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 33)

características. A primeira se refere à dinâmica diferenciada das aulas de PLAc. Conhecida também como abordagem porta giratória, o ensino em trânsito (RUANO; CURSINO, 2015) perspectiva aulas com início, meio e fim em um mesmo encontro, objetivando a realização de uma tarefa comunicativa completa. Essa configuração surge devido ao fluxo constante de entradas e saídas de alunos das turmas de PLAc. Para dar conta dessa particularidade, as matrículas permanecem sempre abertas em muitos dos cursos no país.

As condições de infraestrutura dos cursos, o reduzido quadro de professores e a dinâmica em trânsito de alunos resultam em desafios para a prática docente. Estratégia possível para esse contexto, em uma dinâmica multinível, é a instrução diferenciada (SOARES, 2019). Essa proposta pretende contemplar mais de um nível de proficiência na mesma turma, prevendo atividades ora conjuntas, ora individualizadas em diferentes momentos da aula, a partir dos níveis de proficiência do grupo.

Levando em conta as reflexões apresentadas até aqui, passo a tratar mais detidamente das teorias e práticas pedagógicas vinculadas ao PLAc que ajudam a ressignificá-lo em território brasileiro. Considero aqui as autoras que dissertam sobre o tema e cujas experiências enriquecem os debates sobre a área. As pesquisas sobre Língua de Acolhimento relacionadas à realidade brasileira têm refletido sobre o PLAc a partir de um viés crítico e de caráter emancipador (SÃO BERNARDO, 2016; PEREIRA, 2017; LOPEZ, 2016, ANUNCIACÃO, 2017), cujas práticas pedagógicas estão atentas ao contexto plurilíngue desse novo perfil linguístico (VAILATTI, 2019; BOTTURA, 2019, CAMARGO, 2019), à heterogeneidade em relação a níveis de proficiência e letramento (SOARES, 2019, ANUNCIACÃO et al., 2021) bem como à rotatividade dos alunos nos cursos de PLAc (RUANO; CURSINO, 2015; RUANO; GRAHL; PERETI, 2016, CURSINO et al, 2016, RUANO, 2019).

A partir da minha filiação à perspectiva de Português como Língua de Acolhimento como uma prática em constante reflexão e ressignificações, e entendendo a importância do termo em seu aspecto político, teço a seguir algumas considerações sobre abordagens e práticas pedagógicas já relacionadas ao PLAc e levadas a cabo em diferentes contextos de atuação com migrantes, a saber: I) a pedagogia crítica II) a perspectiva plurilíngue, III) o ensino em trânsito e IV) a perspectiva multinível. Entendo-os, a partir das pesquisas da área, como eixos interdependentes que contribuem para enriquecer o processo pedagógico com vista a contemplar a diversidade de perfis de migrantes.

### **2.2.1 PLAc crítico**

Autoras como Lopez (2016), São Bernardo (2016) e Anúnciação (2017, 2018)

mobilizam questionamentos que ampliam a designação PLAc por um viés crítico, com potencial emancipador e atento às relações interculturais. Os constantes diálogos da área com outros campos de conhecimento também contribuem para que a reflexão sobre esse contexto de ensino-aprendizagem se expanda, já que questões culturais, políticas, econômicas, sociais e psicossociais precisam ser consideradas nesse novo quadro de atuação educacional.

Lopez (2016) advoga pela manutenção do termo PLAc como forma de visibilização do contexto de ensino-aprendizagem de português para migrantes. Ainda que problematize o caráter assimilacionista que se perspectivou em Portugal, a autora vê como um gesto político a utilização do conceito, como um intento de evidenciar o contexto de ensino, pesquisa e extensão que vem sendo desenvolvido no país e, dessa forma, visibilizar uma demanda social (LOPEZ, 2016).

Para Lopez (2016), o aspecto político do termo avança para dentro da sala de aula, de modo a orientar os programas de ensino e os planejamentos. A autora destaca dois elementos, que conduzidos pela perspectiva da interculturalidade<sup>8</sup>, dariam contornos às propostas de ensino-aprendizagem em contexto de acolhimento: o fortalecimento político dos migrantes e a educação do entorno. Essas ações contribuiriam para dinâmicas de (re)territorialização socialmente mais justas e dignas para essas pessoas (LOPEZ, 2016).

A educação do entorno trazida por Lopez (2016) é debatida em Maher (2007) junto a outras ações pertinentes para o empoderamento de grupos minoritarizados, que é o caso aqui dos migrantes de crise. A autora sustenta que há três caminhos de ação que contribuem para a conquista de direitos destes grupos: “(1) politização; (2) o estabelecimento de legislações favoráveis; e (3) a educação do seu entorno para o respeito à diferença” (MAHER, 2007, p. 257).

Segundo Maher (2007), o empoderamento de grupos minoritarizados não se baseia apenas na mobilização da consciência política ou do respaldo de leis favoráveis a eles. Para a autora, o fortalecimento dessas pessoas e a garantia de respeito passa pela educação de seu

---

<sup>8</sup> As concepções de interculturalidade citadas ao longo deste trabalho partem de diferentes alinhamentos conceituais, a partir da vinculação teórica das autoras citadas. Não pretendo aprofundar ditas concepções mas teço alguns esclarecimentos à medida que o termo surgir. Lopez (2016), a partir de Maher (2007), menciona que a interculturalidade tem como pressuposto o diálogo com e entre diferentes atores sociais. A cultura, nessa perspectiva, é entendida como um processo contínuo de construção e reconstrução de sentidos, a partir do contato com outros sistemas (MAHER, 2007). Não sendo estática, também não é homogênea nem hierarquizável. A abordagem intercultural defendida por Maher (2007) se contrapõe ao multiculturalismo conservador (que reconhece que vivemos em contextos multiculturais, mas, no âmbito da escola, crê necessário a assimilação dos grupos sociais não hegemônicos, incorporando-os à cultura hegemônica); e ao multiculturalismo liberal (que entende como positiva a existência das diferenças mas tende a essencializá-la, seja desconsiderando contradições e equívocos, seja, em uma perspectiva meritocrática e universalizante, desconsiderando as relações de poder presentes na sociedade).

entorno, ou seja, a conscientização da sociedade do país de acolhida. Por conseguinte, não é suficiente que somente os migrantes reconheçam sua bagagem linguístico-cultural e os seus direitos. O ambiente que potencialmente os oprime também precisa ser modificado. A partir da reflexão da autora supracitada, Lopez (2016) defende que os cursos de PLAc sejam possibilitadores dessa prática de sensibilização da sociedade para a questão da migração atual.

Trazendo as ideias de Maher (2007) para o contexto de PLAc, a autora supracitada reafirma que “a prática em PLAc deve buscar ser, sobretudo, emancipadora” (LOPEZ, 2016, p. 147). E acrescenta:

Como pré-requisito, ela deve ser desenvolvida de modo a nos permitir ouvir nossos alunos e, como primeiro passo, deveríamos buscar conhecer as suas histórias para entendê-las, principalmente para não cairmos no pressuposto de que estão em constante falta, reafirmando esse lugar. (LOPEZ, 2016, p.147)

Uma agenda de língua de acolhimento que se afaste de essencializações e que perspetive um viés crítico pode passar, portanto, pelo encorajamento de interações com o entorno como parte das práticas pedagógicas nos cursos de PLAc, de modo a contribuir para o processo de integração. Atividades culturais em espaços abertos, visitas a exposições, a teatros, projetos de visibilização da cultura dos estudantes são possibilidades para que os migrantes ocupem novos espaços e interajam com a comunidade local. A construção de projetos cuja produção final é publicizada para além da sala de aula também é uma forma de dar visibilidade à cultura dos migrantes e alcançar a sociedade de acolhida<sup>9</sup>.

Em Anúnciação (2017), é possível acompanhar experiências de caráter crítico e de educação do entorno mobilizadas em aulas de português. Na referida dissertação de mestrado, a autora buscou compreender como seus alunos - migrantes haitianos e refugiados sírios - representam sua agentividade na nova configuração social, cultural e política na qual estão colocados na sociedade receptora.

A pesquisadora reconhece a língua(gem) como um espaço de luta, resistência e (re)existência e é essa a concepção que permeia sua pesquisa. Segundo a autora, o português pode ser acionado como um mecanismo de exigências legais utilizado para reforçar a assimilação, sendo um elemento que condiciona o acesso a direitos. Em outra medida, a língua pode representar “um instrumento de prática de (re)existência frente ao não reconhecimento de direitos”, que pode ser mobilizado em situações as quais o migrante ou refugiado expressa sua agentividade na língua adicional (ANUNCIACÃO, 2017, p. 67). E é

---

9 Um exemplo de projeto de ensino com essa perspectiva encontra-se em Soares e Tirloni (2019).

nesse âmbito que se reconhece a importância de práticas reflexivas por parte do corpo docente que entendam o contexto migratório e o que se engendra nele em termos políticos, identitários e sociais, de modo a conseguir auxiliar essas pessoas na sua vivência no novo lugar, na busca por uma integração mais justa. A relação bidirecional a que se refere Grosso (2010) diz respeito aos esforços de ambas as partes - sociedade receptora e migrante - para que o acolhimento se efetive, sendo construído, assim, no diálogo com o outro, e no reconhecimento dos migrantes como sujeitos detentores e produtores de saberes, com potencial para acioná-los inclusive em língua portuguesa (ANUNCIÇÃO et al, 2021).

É reconhecido que os processos de migração e refúgio estão permeados por desafios e traumas. Estamos nos referindo a um contexto de desestruturação, em que a limitação de recursos materiais e simbólicos se mesclam. No que se refere aos recursos simbólicos, Anunciação (2017), ancorando-se em Butler e Athanasiou (2013), reflete sobre eles a partir dos conceitos de despossessão e não-reconhecimento.

As práticas de despossessão, em linhas gerais, são capazes de definir socialmente quem está no lugar e quem está fora do lugar. Envolve políticas de marginalização dos sujeitos e privação de direitos, valendo-se do controle dos espaços, dos deslocamentos, e dos afetos de determinados grupos sociais. Em contexto de migração, o indivíduo notadamente tem o desejo de conviver, dialogar e ser reconhecido na nova sociedade. No âmbito da despossessão, esse processo, que passa pelo acesso a recursos materiais e simbólicos, lhe é sugerido a partir de uma autonomia condicionada: o acesso a direitos está vinculado a normas e adequações sociais que, se cumpridos como pré-estabelecidos, garantirão relativa legitimidade.

Ainda que sejam processos anteriores ao uso da língua, segundo Anunciação (2017), são dinâmicas que podem ser agravadas pela pouca experiência com a língua que majoritariamente circula no país de acolhida. A dificuldade para revalidar diplomas, por exemplo, é um dos exemplos de despossessão que muitos migrantes vivenciam, tendo, por isso, que exercer funções fora de sua área profissional. A falta de proficiência em língua portuguesa pode fazer com que, inclusive, essas pessoas sofram abusos e assédio moral no local de trabalho.

Entendendo a lingua(gem) como espaço performativo (BIZON, 2013) em que há negociação de sentidos e o agir emerge na interação, abre-se caminhos para ressignificações, reelaborações e reconstituições de identidades diversas e fluídas. Discursos de resistência que problematizam e enfrentam perspectivas normatizadoras são apresentados na pesquisa de Anunciação (2017) desde as vozes de seus alunos migrantes, que criam suas formas de

produzir agência e protagonismo a partir das línguas e se (re)constroem também através delas. Uma das ocasiões relatadas no trabalho é sobre um processo de negociação para organizar uma vídeo-resposta diante da repercussão negativa de uma matéria veiculada por um famoso programa de televisão brasileiro, que fez comentários preconceituosos, reducionistas e de visão etnocêntrica sobre o Haiti. A revolta gerada entre os membros da comunidade haitiana se transformou em prática de (re)existência ao construírem conjuntamente em língua portuguesa uma resposta contestando o discurso proferido pelo apresentador de televisão.

Na esteira de Costa e Taño (2017), considero que o fomento de saberes linguísticos, culturais, sociais e relacionados a direitos são de extrema importância para que a migração não seja apenas um deslocar-se geográfico sem experiência de novos conhecimentos e sem a mobilização da criticidade e do fortalecimento social no lugar de acolhida. Menciono ainda a importância de um trabalho com os recursos linguísticos que também esteja atento às intenções dos variados discursos presentes nas práticas sociais e como eles funcionam e se materializam na língua.

Os contextos refletidos por Anunciação (2017) contribuem para o debate sobre práticas de PLAc que mobilizem perspectiva crítica (atentas aos processos de despossessão e de (re)existência) e que tenham relevância para os sujeitos em contexto de migração de crise, auxiliando-os no seu exercício de agentividade. O que implica pensar na sala de aula como um ambiente em que

práticas de (re)existência aparecem com certa frequência ora em português, ora em língua materna, ressaltando a importância de se pensar em práticas docentes reflexivas (SOUZA, 2011; LUKE, 2012; FREIRE, 2013; JORDÃO, 2013; ALBUQUERQUE, GABRIEL & ANUNCIAÇÃO, 2016), transculturais (CÉSAR & CAVALCANTI, 2007) e translingues (CANAGARAJAH, 2013) para o ensino de português em contexto de migração e de refúgio. (ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 97-98)

Em São Bernardo (2016) também é possível acompanhar o desenvolvimento de um estudo com perspectiva crítica. A autora investigou o papel da língua de acolhimento em um curso voltado à migrantes cuja proposta utilizava-se dos estudos interculturais/culturais e da Pedagogia Crítica. São Bernardo (2016) explicita que a vinculação de seu trabalho à perspectiva supracitada se baseia no reconhecimento de que a sala de aula de línguas é um espaço em que os saberes não são apenas transmitidos, mas sim um ambiente onde se mobiliza agência; e em que a língua é uma ferramenta dessa ação e transformação social e pessoal.

Entendo como necessário uma revisita aos conceitos do termo “crítico”, devido a seu caráter heterogêneo e devido ao seu uso por variadas correntes de pensamento. Refletir

acerca do conceito de crítico implica transitar pela polissemia do termo e pelas distintas propostas epistemológicas em torno dele. Pennycook (2006) sugere a distinção de alguns significados para a palavra: “crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora”. (PENNYCOOK, 2006, p. 67).

Ao analisar essas quatro definições de Pennycook (2006), Rogério Tílio (2017) esclarece que o primeiro sentido de crítico é o do pensamento crítico, que é frequente no senso comum. Nessa perspectiva o distanciamento e a imparcialidade são as principais características, de modo a ampliar a objetividade da interpretação. Nesse sentido, “a linguagem só é libertadora se usada de maneira clara e racional” (TÍLIO, 2017, p. 21). O segundo sentido de crítico, relacionado à relevância social da linguagem, leva em conta o contexto, e considera-o fundamental para a construção de significados. No entanto, por não problematizar a relevância social, não focaliza na transformação. O terceiro sentido, modernismo emancipatório, traz questões de direitos e de política para o debate, considerando as desigualdades e transformações sociais como pontos de grande importância. Apresenta, no entanto, uma única perspectiva em substituição àquela verdade única que pretende desqualificar. O sentido de prática problematizadora, por fim, se diferencia dos demais por ser cético quanto a aceitar a realidade como uma noção dada.

Este último conceito é o que Tílio (2017) retoma mais detidamente. Para ele, essa perspectiva não propõe a substituição de discursos existentes por “novas verdades”. Em outras palavras, nessa prática problematizadora não há “respostas certas”, mas sim explicações possíveis a partir de causas e consequências variadas, que estão atreladas às condições sócio-históricas (TÍLIO, 2017).

São Bernardo (2016), ao relacionar sua tese às definições sugeridas por Pennycook (2006), identifica sua pesquisa como inserida no domínio da relevância social, “visto que a pesquisa tenta impactar o contexto atual de ensino de português como língua de acolhimento e colaborar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e de ensino de línguas para sujeitos em um contexto específico de refúgio e/ou vulnerabilidade.” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 57). Simultaneamente, considera o curso elaborado no trabalho como uma ação pós-moderna e problematizadora por identificar a sala de aula como espaço de conflito e transformação social. Assim, em consonância com McLaren (1997a), a autora reconhece o caráter heterogêneo da pedagogia crítica. Entretanto, menciona que o vínculo dos pensadores que se debruçam sobre essa perspectiva se dá pelos propósitos em comum: “empoderar os impotentes e transformar as desigualdades e as injustiças sociais existentes” (MCLAREN,

1997a, p. 186 *apud* SÃO BERNARDO, 2016, p. 48).

Em São Bernardo (2016) acompanhamos uma pesquisa-ação que promoveu a reelaboração de um curso de português para migrantes e refugiados a partir de material didático específico aplicado junto ao grupo de estudantes. Dentre seus objetivos específicos está o fomento da competência intercultural<sup>10</sup> e da consciência crítica dos participantes. O curso de referência conta com um público em seu primeiro contato de aprendizado formal da língua portuguesa. Apesar disso, a autora destaca que em sua pesquisa as competências mencionadas acima possuem mais foco que a competência linguística em si. A partir desses propósitos, o conhecimento se expande para alcançar saberes sobre questões sociais e consciência e visão crítica, de modo a evitar manipulação ou dependência. (SÃO BERNARDO, 2016; SÃO BERNARDO; BARBOSA, 2018)

A autora teve como base a literatura sobre a Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001; RAJAGOPALAN, 2003) e sobre a teoria da Pedagogia Crítica (FREIRE, 1970, 1978, 1991, 1993; GIROUX, 1983, 1988, 1992; GUILHERME, 2002), direcionada ao ensino de línguas. Em seu texto a teoria educacional crítica é apresentada como uma perspectiva cujo propósito é desenvolver e ampliar o empoderamento de grupos sociais oprimidos, de modo a contribuir para sua libertação. Expressões como diálogo, autoria, ponto de vista e reflexão envolvem-se na ação de investigação, um princípio pedagógico e metodológico perspectivado por Freire. A partir dessa noção, o papel do educador, em sua prática de pesquisador problematizador, é auxiliar no processo de mobilização do pensamento crítico dos estudantes, bem como fazê-los refletir sobre o próprio poder de construção social e de luta contra injustiças.

O conhecimento linguístico, no contexto de migração de crise, torna-se um suporte (mesmo não sendo o único) para o empoderamento do público em deslocamento, que pode mobilizar ação. Na coleta de dados de sua pesquisa, São Bernardo (2016) constrói interessantes questionamentos que auxiliam na discussão dos temas e textos propostos no material didático, e contribuem para o processo de conscientização dos estudantes, a saber:

1. Como utilizar a língua a seu favor?;
  2. Como os indivíduos podem interpretar mensagens de forma diferente?;
  3. Que estilos de vida e valores são retratados nos diferentes discursos da sociedade de acolhimento?;
  4. Como seria interpretado determinado evento na minha língua-cultura?
- (SÃO BERNARDO, 2016, p. 22)

---

<sup>10</sup> A autora alia a Pedagogia Crítica com a abordagem do Ensino Intercultural de Línguas. Para a autora, esse conceito está atrelado ao aprendizado da língua e da cultura do outro bem como à percepção da própria cultura, e, São Bernardo (2016) defende, o desenvolvimento da "capacidade de transitar entre as diferenças culturais de maneira fluente e eficaz" (SÃO BERNARDO, 2016, p. 47)

Promover oportunidades para a prática de leitura mais responsiva e autônoma é também propósito do letramento crítico, perspectiva que em grande medida surgiu das experiências de Paulo Freire com alfabetização de adultos em áreas rurais nos anos 1970. O autor pode compreender que somente a alfabetização não era suficiente para que fosse garantida a inclusão social dos sujeitos. De acordo com Monte Mór (2013), é a partir das ideias de Freire que se inicia uma revisão do trabalho de leitura nas escolas, que passam a considerar os aspectos políticos e ideológicos intrínsecos à língua. Nesse sentido, é na e com a língua que podemos construir a realidade e agir. A leitura aqui entendida vai além das habilidades de reconhecimento e compreensão do código linguístico, alcançando os elementos socioculturais e ideológicos que perpassam a língua e seus usos nas práticas sociais em distintas esferas.

Menezes de Souza (2011) também contribui para a reflexão sobre letramento crítico. Para o pensador, a criticidade vai além de somente ler a perspectiva do autor para compreender os motivos pelos quais o texto foi escrito de uma maneira e não de outra. Lemos, segundo ele, para também entender o porquê de nós mesmos lermos de determinada maneira: “a criticidade está em não apenas escutar o outro em termos de seu contexto sócio-histórico de produção de significação, mas também se ouvir escutando o outro” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 6). Isto posto, os contextos sociais e as experiências pessoais podem fazer com que os significados ideologicamente construídos por quem lê sejam diferentes daqueles construídos por outros. (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Menezes de Souza (2011) também reflete sobre a diferença entre pedagogia crítica e letramento crítico. De acordo com ele, a pedagogia crítica ainda está pautada em um dualismo do certo e do errado e cujo determinismo em relação à desigualdade estrutural se baseia apenas por meio da resistência, e não da ação. Na explicação discutida anteriormente por Tílio (2017), o letramento crítico “possibilita o questionamento e a ressignificação de relações ideológicas e de poder naturalizadas” (TÍLIO, 2017, p. 26). O autor leva em conta também, a partir de Cervetti et al. (2001) que não há uma forma definitiva para se conhecer “a verdade”. Sua compreensão passa pelo entendimento de que há sempre um contexto localizado e os sentidos são múltiplos, (re)negociáveis, contestáveis, construídos e reconstruídos histórica e culturalmente nas práticas sociais.

Se na Pedagogia Crítica o empoderamento mobiliza-se de professor para aluno, na orientação do letramento crítico, o professor é um facilitador da compreensão e construção de significados. Ele não é, portanto, o responsável por esse empoderamento, mas sim o próprio aluno ao construir significados a partir do uso da linguagem. O estudante assume, nessa perspectiva, um papel mais ativo na leitura de textos, tornando-se crítico das mensagens

expressas por eles.

O letramento crítico, assim, se constitui como um caminho para o desenvolvimento de agência dos alunos na compreensão e construção de significados, envolvendo também um maior engajamento com a diferença. Passa-se a incluir nas discussões de classe social já presentes na abordagem crítica questões relacionadas à gênero, à sexualidade, à raça como vias de resistência e reposicionamentos. Nesse sentido, Tílio (2017) apresenta princípios norteadores possíveis para a elaboração de atividades que promovam o letramento crítico:

- 1) Desafiar constantemente o estudante a questionar o que é normal;
- 2) Trabalhar uma educação para a justiça social, demonstrando compromisso com a mudança, e, ao mesmo tempo, perturbando os alicerces sobre os quais naturalizações são construídas;
- 3) Construir uma base de conhecimentos sólida que permita ‘estranhamentos’;
- 4) Trabalhar contra o modelo de representação, salientando que uma história, por exemplo, não representa uma experiência ou identidade única [...];
- 5) Criar condições para a autorreflexão [...];
- 6) Manter as expectativas em alta, partindo do pressuposto que os estudantes são capazes de manter uma discussão madura e realmente transformarem-se;
- 7) Esperar e responder a mudanças dinâmicas [...]; e
- 8) Promover transformação: promover o crescimento intelectual, acadêmico, social e individual [...] (TÍLIO, 2017, p. 28).

Diante das reflexões sobre os estudos da Pedagogia Crítica e do Letramento Crítico explicitados até aqui é possível mencionar que o ensino-aprendizagem de línguas, pautado em perspectiva crítica, amplia-se para incluir discussões em esfera local e global, auxiliando no entendimento sobre si e sobre o outro. Para além de somente uma aquisição de conteúdo, há o movimento de construção e reconstrução dos sujeitos capazes de usar o que aprendem para conviverem no mundo nos variados contextos em que circulam ou pretendem circular. Em relação ao PLAc, ensinar português se sobrepõe à oportunizar propostas relacionadas, por exemplo, ao mercado de trabalho. Está pautada sim no fomento da compreensão da própria realidade, dos espaços de atuação possíveis e na constante prática reflexivo-crítica quanto aos seus lugares no novo contexto social. A concepção de língua aqui considerada corresponde à língua como um espaço de construção e atribuição de sentidos, que se constitui nas práticas sociais (JORDÃO, 2013).

Para me debruçar sobre a análise da perspectiva crítica nos materiais didáticos de PLAc parto das reflexões mobilizadas nesta seção, das perguntas de São Bernardo (2016) e dos princípios norteadores apresentados por Tílio (2017), criando a partir deles, perguntas que subsidiam a análise.

Quadro 1: Indicadores PLAc Crítico

	<b>Perguntas a serem feitas ao material didático:</b>
--	---

Indicadores	Este material...
1. Retratar temas de relevância sociocultural	...inclui na seleção de temas questões de relevância sociocultural? Estas questões são significativas para o migrante?
2. Promover problematização e questionamento crítico	...possibilita discussões e reflexões relacionadas aos temas e textos propostos?
3. Ativar consciência e empoderamento	...oportuniza práticas visando ao aluno defender-se e empoderar-se no país de acolhida?
4. Integrar as experiências dos alunos	...abre espaço para a comparação entre textos/experiências dos alunos?

Fonte: elaborado pela autora

Cabe mencionar que não há um número específico de questionamentos possíveis, visto que não se entende a Pedagogia Crítica e o Letramento Crítico como métodos. Compreendo as perguntas como um guia de análise para melhor sistematização dos resultados, para assim, entender de que modo o MD de PLAc oportuniza reflexividade e questionamento das práticas sociais em português os quais os migrantes participam ou pretendem participar.

Em tempo, considero que mesmo discussões que podem exigir níveis de proficiência mais altos em língua portuguesa são possíveis de acontecer se houver uma abertura para outras línguas em sala de aula - com a necessária mediação do professor e também dos alunos. Assim, o grupo tem oportunidade de discutir questões mais complexas que são necessárias e compartilhar também suas experiências. É o que discuto no tópico a seguir.

### 2.2.2. Perspectiva Multi/Plurilíngue

O plurilinguismo se configura como um dos importantes eixos na prática pedagógica em PLAc (VAILATTI, 2020; VAILATTI; CALVO DEL OLMO, 2020; BOTTURA, 2019; CAMARGO, 2019; BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017). O ato de deslocar-se se caracteriza também como um ato de encontro linguístico: línguas maternas, línguas majoritárias do país de acolhida, línguas de outros migrantes em deslocamento se entrecruzam de distintas formas, em variados contextos e propósitos de uso. Vailatti (2020) chama a atenção para o contexto plurilíngue (na esfera individual) e multilíngue (na esfera social) no qual os migrantes geralmente se comunicam e defende que a integração do plurilinguismo nas salas de aula de Português como Língua de Acolhimento pode auxiliar no desenvolvimento do aprendizado da língua majoritária do país. Segundo a autora, em reflexão conjunta com Calvo del Olmo, esse movimento metodológico resulta na valorização do “modo espontâneo de

interação socioverbal dos migrantes nas diversas situações de comunicação, sejam elas presenciais e/ ou virtuais” (VAILATTI; OLMO, 2020, p. 449).

O viés plurilíngue entende a relação entre línguas a partir de uma noção de integração, ou seja, diferentes línguas, que estão presentes no repertório dos indivíduos, são mobilizadas para que sua capacidade de comunicação se amplie, de modo a ser mais eficaz sua ação discursiva em distintos contextos de uso. Costumamos, em geral, fazer a relação um país, uma língua, a qual exerce uma marca de identidade relacionada ao território. Essa noção, inserida na perspectiva do monolinguismo e bastante forte no Brasil, não é uma realidade, ou seja, não é a regra. Segundo Ludi e Py (2013), mais da metade das pessoas do mundo é plurilíngue ou vive em uma região com essa característica. É compreensível, portanto, a mobilização de iniciativas que vinculem o plurilinguismo às práticas de sala de aula de ensino-aprendizagem de línguas.

No Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QECR) está presente o conceito de plurilinguismo, apresentando-se como uma proposta que leva em conta as experiências linguísticas dos alunos, não impedindo que estes ajam discursivamente em outras línguas. A nomeada competência plurilíngue e intercultural (CONSELHO DA EUROPA, 2001) é vista a partir da coexistência de saberes linguísticos, que podem ser - e geralmente o são - distintos e fluídos, pois se desenvolvem de acordo com as experiências em determinadas esferas da comunicação nas quais as pessoas circulam. Segundo o documento,

Não se trata já de alcançar 'mestria' em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o —falante nativo ideal. Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 11).

No entanto, cabe a reflexão no que tange ao valor simbólico das línguas, que parece seguir um suposto princípio de igualdade, mas que pode silenciar determinadas línguas e destacar outras. Em contexto europeu, o francês, o alemão e o inglês são línguas que circulam pelos países mais ricos da região e podem se sobrepor a línguas de sujeitos migrantes oriundos de países emergentes. Corroborando a discussão de Broch (2014), em geral a sociedade, incluídos nesse escopo seus espaços de ensino, tende a selecionar ou segregar as línguas a partir do prestígio que os falantes destas línguas têm ou não socialmente.

Em contextos brasileiros, nomeadamente relacionados ao PLAc, os desdobramentos em relação à prática pedagógica que inclua o plurilinguismo devem estar atentos também a essa questão. Há uma diversidade linguístico-cultural significativa gerada pelos atuais fluxos

migratórios<sup>11</sup>:

Migrantes vindos de países africanos falam inglês, francês, árabe, além de suas línguas regionais ou nacionais. Sírios e libaneses falam variedades de árabe e inglês. Haitianos geralmente falam francês e crioulo haitiano; mas muitos deles acabam também aprendendo o espanhol, pois passam por outros países da América Latina antes de chegarem ao Brasil. Longe de vivermos o mito de Babel em sua conotação negativa, nossos espaços sociocomunicativos tornaram-se cada vez mais fluídos e plurais. (VAILATTI; CALVO DEL OLMO, 2020)

Dessa significativa diversidade é que resultam turmas cujo perfil linguístico é multilíngue. Estar atento às turmas multilíngues nas aulas de PLAc é um apontamento que fazem Barbosa e São Bernardo (2017). As autoras mencionam a importância de se valorizar as línguas-culturas dos migrantes no conceito de língua de acolhimento. Para elas, esse reconhecimento está diretamente relacionado ao fortalecimento da perspectiva plurilíngue no ensino-aprendizagem de línguas e, em consequência, à viabilização da negociação de sentidos entre professores e alunos. Entendo, em consonância com Melo-Pfeifer (2010 apud BOTTURA, 2019) a adoção do plurilinguismo como uma forma de considerar e respeitar a biografia linguística heterogênea do migrante. Bottura (2019) e Cotinguiba et al (2019) também levam em conta essa noção e, a partir de suas atuações, a incorporam nos cursos que ministram de modo a selecionar propostas que mobilizem a interação e privilegiem as vozes, culturas, histórias e identidades das participantes (BOTTURA, 2019), bem como têm o cuidado de não marginalizar a língua do aprendente (COTINGUIBA et al, 2019), mas sim contribuir para a ampliação de seu repertório linguístico.

As chamadas Abordagens Plurais é que materializam a noção de Plurilinguismo para a prática de sala de aula, visando a favorecer nas posturas tanto do professor quanto do aluno habilidades que também estejam em consonância com a pluralidade. Na próxima subseção disserto sobre o tema.

#### 2.2.2.1. Abordagens Plurais

Ao conjunto de recursos didáticos que se utilizam do repertório linguístico e cultural dos envolvidos em contexto de ensino-aprendizagem utilizarei o termo Abordagens Plurais (CANDELIER, 2008 apud CURSINO, 2020). Sob essa perspectiva, as atividades mobilizadas em sala de aula e nos demais espaços educativos devem fomentar o uso dos idiomas pertencentes ao repertório linguístico dos aprendentes, possibilitando manifestar-se nas

---

<sup>11</sup> Cabe mencionar que a pluralidade linguística do Brasil se dá também pelas cerca de trinta línguas de migração, além das línguas indígenas e a língua brasileira de sinais (MAHER, 2007, p. 266 apud VAILATTI; OLMO, 2020).

línguas que sabem, à despeito do nível de proficiência em cada língua. Se distinguem, portanto, de “uma abordagem singular, que considera como objeto de estudo apenas uma língua ou cultura em particular.” (CURSINO, 2020, p. 423)

Com base em Candelier (2008) reflito sobre as possibilidades didático-pedagógicas do plurilinguismo e, a partir de Cursino (2020), Vailatti (2020) e Ruano e Francisco (2021), discorro sobre as relações do PLAc com a perspectiva plurilíngue. As Abordagens Plurais, consideradas eixos estruturadores para o desenvolvimento da competência plurilíngue (VAILATTI, 2020) se referem a: intercompreensão; a abordagem intercultural, a sensibilização à diversidade de línguas e a didática integrada (CANDELIER, 2008)

A intercompreensão diz respeito à prática comunicativa na qual cada indivíduo se expressa em sua língua e é capaz de compreender a língua do outro, não exigindo para isso a produção em língua adicional. Para Escudé e Calvo del Olmo (2019 apud CURSINO, 2020), as práticas metodológicas que mobilizam trocas linguísticas em distintos idiomas geralmente se dão entre línguas de um mesmo *continuum*. Intercompreensão, para eles, se refere ao estímulo para o uso dessas línguas de mesma origem, em níveis de conhecimento variados, para a negociação e construção de significados em outras línguas. Esse recurso baseia-se, portanto, nas significativas semelhanças presentes em uma mesma família linguística, de modo a contribuir para o desenvolvimento de uma conscientização linguística sobre elas.

Um outro tipo de abordagem plural é a intercultural. Segundo essa perspectiva há o entendimento de que as línguas são construtos sociais que contribuem para o diálogo entre as culturas. Este enfoque transcende, assim, o trabalho baseado somente em conhecimentos linguísticos, visando a incluir práticas culturais, interculturais e transculturais durante o processo de ensino-aprendizagem.

A didática integrada, por sua vez, pretende ser um suporte ao aprendiz para que ele estabeleça relações entre um determinado número de línguas. Nessa noção, o apoio da língua materna facilita a aprendizagem da primeira Língua Estrangeira. Logo, ao aprender uma segunda LE, este processo se valerá das línguas já presentes no repertório linguístico do estudante para se desenvolver, mobilizando, portanto, os recursos disponíveis e relacionando-os com os elementos novos. Destaca-se também o fomento à conscientização das estratégias de aprendizagem, que pode ser mais uma motivação para a aprendizagem de línguas.

Sensibilização à diversidade de línguas<sup>12</sup>, por fim, tem o propósito de expor os estudantes à diversidade de línguas e culturas de modo a despertar-lhes o interesse, tanto em

---

<sup>12</sup> Termo em tradução livre do francês *éveil aux langues*. É encontrada na literatura da área também com o termo conscientização linguística - em inglês *language awareness*.

uma perspectiva cognitiva quanto emocional. Se constitui, portanto, como uma porta de entrada para que os estudantes reflitam sobre a diversidade linguística e cultural que os rodeia, de modo a saber como se integrar nela. Segundo Candelier (2008 apud CURSINO, 2020), as propostas didático-pedagógicas dessa abordagem se materializam, geralmente, através de atividades lúdicas de observação, de compreensão oral, de memorização de sons e expressões que pretendem fomentar nos alunos a curiosidade pelos idiomas e pelas comunidades que falam as línguas apresentadas.

Cursino (2020) defende a possibilidade de inserção dessa abordagem em instituições escolares que possuem migrantes e/ou refugiados na sua comunidade. Em reflexão a partir de Cummins (2012), a autora destaca que a abertura para a diversidade de idiomas na escola pode vir a contribuir para “a criação de espaços coletivos de poder” (CURSINO, 2020, p. 425), o que tem potencial para transformar a experiência educacional de crianças cujos grupos sociais estão minoritarizados. O fato de colocar idiomas que não necessariamente estão nos currículos oficiais das escolas é um ganho dessa perspectiva, que visibiliza em contexto de sala de aula línguas que podem ser de alguns dos alunos ali presentes. Assim, não se ignora o repertório linguístico dos estudantes e suas experiências fora da escola em relação às línguas. Além disso, pode-se potencializar o entendimento metalinguístico bem como a percepção da diferença como algo positivo.

Embora essa abordagem seja mobilizada principalmente em contextos escolares com o público infantil, concordo com Ruano e Francisco (2021) sobre a possibilidade de utilizá-la em contextos cujo público é de adultos migrantes. Levando em conta seu caráter voltado para a diversidade linguística e cultural, a sensibilização à diversidade de línguas é uma perspectiva importante no processo de valorização das línguas-culturas inseridas no contexto de acolhimento.

Ruano e Francisco (2021) refletem sobre a abordagem Sensibilização à Diversidade Linguística em contexto de PLAc a partir de um projeto de biografias linguísticas mobilizado com migrantes em âmbito universitário na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Os estudantes realizaram uma atividade de desenho no primeiro dia de aula de uma disciplina voltada ao ensino de Português. As autoras se valeram dos métodos visuais para que os alunos pudessem representar as línguas que faziam parte da sua vida, de modo a criar uma narrativa principalmente a partir de imagens. Logo, os alunos apresentaram para a turma seu desenho, explicando em palavras sua biografia linguística. O propósito das professoras-pesquisadoras se refere à mobilização dos estudantes para o reconhecimento de suas identidades plurilíngues, de modo a refletir sobre o repertório linguístico que possuem e o quanto este pode auxiliá-los na aprendizagem de novas línguas. O trabalho foi o início de uma proposta

que durante o curso já visava a “fomentar o respeito à multiplicidade linguística e cultural à qual os estudantes serão expostos” para que houvesse uma receptividade maior às línguas e culturas dentro e fora de sala de aula (RUANO; FRANCISCO, 2021, p. 441). As autoras mencionam que na experiência foi possível identificar o desenvolvimento de reflexões sobre as línguas bem como o processo de elaboração de uma imagem positiva de si e em relação ao seu próprio repertório linguístico.

Outro exemplo de prática pedagógica de PLAc inserida na perspectiva do plurilinguismo é a iniciativa Literatura de Refúgio, mobilizada pelo projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) também na UFPR. Aqui a proposta se vale de um dos recursos inseridos na didática do plurilinguismo, a abordagem da intercompreensão (IC), cujas semelhanças na estrutura das línguas é o norteador para estabelecer relações que apoiem a construção dos sentidos. Literatura de Refúgio visa a seleção e tradução de textos sobre a temática de migração de crise por alunos de distintos níveis de proficiência em língua portuguesa. O produto final do projeto consiste em um sarau público, cuja dinâmica propõe que cada poema seja apresentado em sua língua original pelo aluno e sua versão em português é lida por um brasileiro. A diversidade de idiomas circunscritos no ambiente de ensino-aprendizagem bem como a mobilização de repertório linguístico para explicar algum termo de sua língua materna fazem desses estudantes “mediadores culturais e suas trajetórias e culturas passam a ser o foco nesses encontros interculturais” (CURSINO, 2020, p. 429).

Com esses exemplos é possível refletir sobre a contribuição do plurilinguismo para um ensino de PLAc que leve em conta as fronteiras linguísticas fluidas e instáveis (MELO-PFEIFER, 2018) do contexto de migração. Além da percepção das semelhanças e diferenças entre as línguas, a conscientização sobre a diversidade linguístico-cultural dos participantes (alunos e professores) é fundamental para um ensino que mobilize de fato um acolhimento em línguas, como se referiram Bizon e Camargo (2018), possibilitando, inclusive, a negociação de sentidos em outras línguas que lhes permita participar da aula de português. O desafio é tornar possível a organização de espaços multilíngues em ambientes de ensino que não reconhecem o uso de diferentes línguas como recurso didático comunicativo. Por identificar que o material didático continua tendo significativa relevância nas aulas de língua adicional, a elaboração de recursos educativos que contemplem as abordagens plurais pode contribuir para a transformação da lógica monolíngue no ensino de línguas, notadamente de Português como Língua de Acolhimento.

Para direcionar o olhar sobre a perspectiva plurilíngue presente - ou não - nos materiais didáticos selecionados, parto dos conceitos abordados nessa seção e a partir deles questiono:

Quadro 2: Indicadores PLAc Multi/Plurilíngue

Indicadores	Perguntas a serem feitas ao material didático:
	Este material...
1. Considerar as línguas dos alunos.	...leva em conta as línguas do repertório linguístico dos estudantes, dando espaço para a negociação de significados em outros idiomas? ...inclui as línguas dos alunos em determinadas tarefas? ...faz uso das abordagens plurais?
2. Promover oportunidades de aprendizado do português.	...usa as línguas do repertório linguístico dos estudantes como suporte para o aprendizado do português?

Fonte: elaborado pela autora

Na próxima seção discorro sobre a perspectiva de Ensino em Trânsito, também chamada de Metodologia Porta Giratória.

### 2.2.3 Ensino em Trânsito ou Perspectiva Porta Giratória

Uma das características já mencionadas no que tange ao perfil de alunos migrantes de PLAc está relacionado à dinâmica diferenciada desse público em relação à frequência nas aulas. Essa volatilidade pode se dar por questões de trabalho, de novo deslocamento, ou devido a dificuldades econômicas que impossibilitam a ida até o local dos encontros. Nesse contexto, muitos alunos deixam o curso, enquanto muitos outros chegam; há ainda os que retornam depois de um tempo e os que frequentam com certa irregularidade. Por isso, para contextos de fluxos dinâmicos, uma abordagem de perspectiva linear pode não ser a mais adequada para contemplar a demanda dos alunos de PLAc. A metodologia “porta giratória” ou ensino em trânsito propõe uma alternativa para esse contexto: aulas em formato de oficinas, com início, meio e fim em um mesmo encontro. Em outras palavras, cada aula está conformada por uma tarefa comunicativa fechada (RUANO; GRAHL; PERETI, 2016), que não depende de recursos de aulas anteriores para serem colocadas em prática.

É possível identificar essa logística em diversas experiências de projetos de português para migrantes (SENE, 2017; SOARES, 2019; COTINGUIBA et al., 2019). Mas foi em uma iniciativa específica, de um projeto de extensão vinculado ao curso de Letras da Universidade Federal do Paraná, que a porta giratória enquanto metodologia foi conceituada: um encontro que se abre e se fecha em si mesmo, permitindo a entrada ou a saída de alunos em qualquer momento do curso.

Para entender o desenvolvimento da proposta, algumas informações da experiência

relatada por Ruano, Grahl e Pereti (2016) e Cursino et al. (2016) são mencionadas a seguir. Segundo o relato dos autores, ao chegar demonstrando interesse no curso o aluno é encaminhado para um teste de nivelamento para assim ser possível avaliar seu nível de conhecimento em português. O estudante, então, começa a frequentar as aulas no mesmo dia. O grupo docente é composto por professores mais e menos experientes. Esses últimos geralmente têm a incumbência de acolher os alunos que chegam, auxiliando-os e ambientando-os no que tange ao conteúdo e às dinâmicas de sala de aula.

Ainda em relação à pertinência do ensino em trânsito, os estudantes que mantêm uma frequência regular não se desmotivam devido às necessárias retomadas para que alunos novos possam acompanhar o curso. Da mesma forma, aos alunos que chegam “diminui-se a sensação de ter perdido um conteúdo anterior” (RUANO; GRAHL; PERETI, 2016, p. 298) já que o propósito de cada aula é desenvolver repertório linguístico para uma ação pontual. De acordo com os autores (p. 298),

A ideia tem sido então, partir de uma situação contextual comum à nova vida desses estudantes, como, por exemplo, realizar uma entrevista de emprego, e a partir daí elencar os elementos de adequação discursiva e linguística, para que, no final de uma aula de três horas, o aluno tenha construído repertório e desenvolvido habilidades linguísticas para realizar uma tarefa comunicativa.

Para os autores, o modelo espiral centrífugo que passaram a adotar é muito mais produtivo já que uma das características desse contexto é a rotatividade constante do público atendido pelo projeto. Em lugar de um curso linear, portanto, em que uma aula depende de outra para acontecer progressão de conhecimentos, uma aula nessa perspectiva mantém unidade em si mesma. Isso não significa, segundo Cursino et al. (2016) que não possa haver certa sequencialidade nas propostas. Ainda que cada aula tenha caráter independente, “existe um fio condutor guiando a sucessão dos conteúdos” (Cursino et al., 2016, p. 320).

Em relação aos fundamentos dessa abordagem, Ruano, Grahl e Pereti (2016) fazem menção ao ensino por tarefas e à perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso. Sobre esses princípios teórico-metodológicos cabe alguns apontamentos.

O primeiro conceito, Ensino de Línguas por Tarefas (ELT) parte da premissa de que o aprendizado de uma língua se dá a partir de seu uso no decorrer da execução de tarefas (WILLIS, 1996; ELLIS, 2003). Prabhu (1987), um dos pioneiros nos estudos relacionados a essa abordagem, foi responsável por um projeto de ensino cujo direcionamento apontava para o significado e evitava atividades focadas na forma. Para o autor, a forma seria aprendida quando os alunos estivessem com a atenção voltada ao sentido. O ELT surge como resposta a um ensino que estava pautado por uma sequência linear e cumulativa, que se baseava na

apresentação de elementos isolados da língua (ESTAIRE, 2009). Diferentemente dessa perspectiva, um ensino não linear, adaptável e dinâmico são características do ELT. Desse modo, a metodologia Porta Giratória vem ao encontro da prática por tarefas e dela se vale na construção de um caminho viável para atender a rotatividade do público migrante.

Há peculiaridades e variações em relação ao modo de organizar uma tarefa e sobre essa questão comento a seguir. Willis (1996) e Ellis (2003) identificam três fases principais que compõem esse ciclo: pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa. Na primeira fase cria-se o interesse para realizar a tarefa e trabalha-se vocabulário e inferências relacionadas ao tema. A seguir dá-se à execução da tarefa em si, direcionada ao trabalho com práticas de compreensão e produção orais e/ou escritas. A última etapa possui foco na linguagem, destinando-se ao estudo dos recursos linguísticos relacionados à realização da tarefa.

Schlatter e Garcez (2009) também discorrem sobre algumas etapas possíveis para a elaboração de tarefas, a saber: tarefas preparatórias, tarefas de compreensão (oral e/ou escrita) e tarefas de produção (oral e/ou escrita). As primeiras correspondem a um suporte para ativar conhecimentos prévios que são importantes para executar as tarefas posteriores. Tarefas de compreensão, por sua vez, visam à prática de interpretação de informações relacionadas ao texto trabalhado bem como suas características discursivas (quem escreve/fala, para quais interlocutores, em qual suporte, com quais objetivos, em que contexto socio-histórico). Finalmente, as tarefas de produção escrita/oral têm como propósito dar respostas aos textos trabalhados, direcionando-se adequadamente aos interlocutores e aos objetivos sugeridos pelo gênero. Outras duas etapas são referidas pelos autores, quais sejam: as tarefas para além do texto pretendem expandir os temas e os gêneros abordados na unidade. As tarefas de resposta aos textos dos alunos colocam os estudantes como interlocutores das produções do grupo, podendo a partir delas reagir respondendo-as (resposta a um convite feito pelo colega, por exemplo), ou analisá-las com base em questões sobre a adequação do gênero e do propósito projetado, sobre a relevância das informações selecionadas, etc.

Até aqui, é possível notar pontos em comum entre os pesquisadores. Há o consenso de que uma tarefa precisa alcançar um objetivo, um produto final, levando o aluno à ação através da linguagem. A contextualização e o foco no sentido também são pontos convergentes. Além disso, a diversidade de tarefas apresentadas para que se cumpra o propósito estabelecido é que vai possibilitar a concretização deste, ou seja, há acordo sobre a importância de oportunizar recursos necessários no caminho para se chegar à produção.

Nos estudos na área de ensino de PLA cabe citar alguns conceitos relacionados à tarefa. Andrighetti (2009, p. 16) define tarefa como “oportunidades de convidar o aluno a participar em situações de uso da linguagem com propósitos definidos e em contextos

específicos”. Dentro dessa perspectiva, no exame de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras) o conceito surge como “um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social” (BRASIL, 2011, p. 5). Para Scaramucci (2001, p. 80), uma das idealizadoras do exame Celpe-Bras, a tarefa “tem um propósito comunicativo, especificando para a linguagem usos que se assemelham àqueles que se têm na vida real”. A autora menciona ainda alguns exemplos de tarefa: “assistir a um vídeo e ser capaz de se posicionar com relação ao assunto apresentado, escrever uma carta solicitando informações, deixar um recado em uma secretária eletrônica, etc”.

Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004, p. 360) entendem tarefa como atividade de interação situada. Os autores apontam:

A atividade em que se envolvem os aprendizes poderá variar de acordo com os participantes, circunstâncias e investimento na interação a partir de diferentes objetivos, background cultural, necessidades e motivação em iniciar reparos para resolver um problema de compreensão. [...] Em outras palavras, tarefas devem ser consideradas como interações situadas, cuja atividade depende dos objetivos dos participantes, e não meramente dos objetivos e instruções da tarefa.

Nesse sentido, uma prática didático-pedagógica baseada em tarefas oportuniza aos estudantes a participação em situações reais de uso da língua, que sejam relevantes para eles, com potencial para a cooperação e negociações nas interações construídas entre os alunos de forma situada.

Em consonância com uma visão de uso da linguagem como prática social (CLARK, 2000), a metodologia porta giratória tem na noção de gêneros do discurso uma de suas bases. Segundo as ideias linguísticas de Bakhtin (2011), o discurso, de caráter social e dialógico, existe em um contexto social e é sempre dirigido a um interlocutor, que varia a partir de seu grupo e, assim, a palavra também vai variar de acordo com as condições de comunicação.

Schoffen (2009) observa que saber os mecanismos da língua, como conhecimentos de vocabulário e gramática, não garante o domínio dos distintos gêneros discursivos presentes nos diversos contextos de comunicação, “já que para conhecer e saber usar o gênero é necessário estar ou supor-se envolvido de alguma forma na esfera da atividade social da qual ele faz parte.” (SCHOFFEN, 2009, p.91). Estudar uma língua, portanto, pressupõe compreender o uso dessa língua, os interlocutores que configuram as interações, o contexto em que essas interações ocorrem e os propósitos implicados (SCHOFFEN, 2009). A partir dessa ideia, o ensino de línguas baseado nos gêneros do discurso deve possibilitar aos alunos condições de compreender e produzir textos (orais e escritos), levando em conta sempre as demandas específicas dos diversos contextos de comunicação. Nessa perspectiva, quanto mais

experiência em determinados gêneros do discurso o migrante tiver contato em contexto de ensino, melhor ele desenvolverá habilidades e competências de comunicação no mundo que fala português no qual ele pode querer ou pode necessitar interagir.

Na experiência de Soares (2019), alinhada às perspectivas teórico-metodológicas discutidas nessa seção, os encontros em formato de oficina pressupunham uma tarefa final de produção “como ponto de chegada de um percurso de aprendizagem” (SOARES, 2019, p. 60). O material didático elaborado para tal propósito, portanto, era desenvolvido de modo a direcionar-se para esta produção, que aconteceria no mesmo encontro. Retomando Cursino et al. (2016), essas produções discursivas podem estar relacionadas a variados temas, prementes aos estudantes de português:

Cada aula trata de um tema específico e relevante para sua inserção na sociedade, como busca por um emprego, comportamento no ambiente profissional, localização na cidade, sistema de saúde, entre outros. A partir destes temas, apresentamos estruturas linguísticas necessárias para que o aluno seja capaz de se comunicar em uma situação real e, ao final, de produzir uma tarefa, também considerando uma situação real de uso da língua. (CURSINO et al., 2016, p.322).

Assim, entendo que um material didático elaborado com base em gêneros do discurso e que está vinculado ao ensino por tarefas tem potencial de apresentar aos alunos oportunidades de interação em diferentes contextos, valendo-se de diferentes gêneros e seus recursos linguísticos característicos de modo a se adequar às situações comunicativas, aos seus objetivos e interlocutores.

A partir dessas reflexões, lanço o olhar para os materiais didáticos de PLAc para identificar:

Quadro 3: Indicadores PLAc Porta Giratória

Indicadores	Perguntas a serem feitas ao material didático:
	Este material...
1. Considerar a tarefa como um ciclo completo.	... é suporte para um ensino não linear e não-cumulativo?
2. Apresentar as condições de compreensão e produção de textos.	... possibilita aos alunos condições de compreender e produzir textos (orais/escritos), levando em conta as demandas específicas dos contextos de comunicação?
3. Sugerir produção final que contemple uma ação pontual.	... apresenta possibilidades de trabalho com gêneros do discurso? ... as informações de instrução são suficientes para que os estudantes produzam a tarefa (interlocutor,

	propósito, contexto)?
--	-----------------------

Fonte: elaborado pela autora.

#### 2.2.4 Perspectiva multinível

A rotatividade dos alunos é um dos desafios do contexto de ensino-aprendizagem a migrantes de crise. Além da questão da dinâmica singular em relação à frequência dos estudantes, outra característica que segue necessitando atenção tem relação com a heterogeneidade do público migrante, cujas realidades culturais e econômicas podem divergir, bem como o nível de experiência em língua portuguesa e seus interesses em relação a ela. Para contextos com essa particularidade têm se utilizado o termo *mixed-ability classroom* (Ur, 1991; Gurgenzidze, 2012) em tradução livre, sala de aula com habilidades mistas ou, como adota Laura Soares (2019) em sua dissertação, sala de aula multinível.

Segundo Ur (1991), todas as salas são heterogêneas. Diferentes tipos de alunos inseridos em um mesmo local poderia ser a descrição de qualquer espaço de aula, em qualquer contexto de ensino. Há, no entanto, alguns aspectos que caracterizam as configurações possíveis de sala de aula. Atualmente, o formato mais corrente de espaços de ensino-aprendizagem de línguas, seja na escola ou em cursos livres, é uma perspectiva nivelada, em que alunos são inseridos em um mesmo grupo a partir de sua similaridade em relação ao estágio de aprendizado de um idioma. Para integrá-los em uma turma, portanto, considera-se características linguísticas que permitem classificá-los como um grupo homogêneo.

Em uma sala de aula multinível considera-se a diferença de proficiência linguística e, além dessa, particularidades que percorrem a formação, a idade, a língua materna, as experiências de aprendizado, entre outros, ganhando espaço outras dinâmicas possíveis de interação.

Práticas didático-pedagógicas relacionadas a salas de aula multiníveis podem ser adotadas em espaços de ensino de PLAc, que em geral já estão configurados como ambientes com essa característica. Segundo Soares (2019), o principal motivo para tal logística decorre do caráter de voluntariado que ainda permeia o PLAc, que resulta, muitas vezes, na não possibilidade de dividir as turmas a partir do nível de proficiência dos alunos, devido ao número limitado de turmas e de professores. Além disso, Anunciação et al (2021) comentam que testes de nivelamento não são práticas frequentes nesses cursos e a formação de turmas

que considera a proximidade das línguas dos estudantes com o português também nem sempre é possível.

Como já mencionado, trazer as práticas relacionadas a salas de aula multinível para o contexto de ensino de português a migrantes não é apenas considerar a diferença de níveis de proficiência em português. Sabe-se que os alunos em situação de migração de crise não diferem somente no que diz respeito ao momento de aprendizagem da língua majoritária do país que o recebeu. Esse é sim um aspecto, porém, há que se levar em conta também as demais diferenças entre os aprendizes de português, o que inclui as diferenças em relação à formação escolar, as experiências de letramento, as línguas que fala e os interesses relacionados à língua de acolhida (SOARES, 2019).

Em reflexão sobre o PLAc em Portugal, Grosso (2010) elenca fatores a serem considerados no ensino de língua portuguesa aos migrantes de crise, a saber: (i) variação no nível de proficiência em língua portuguesa (ii) variação no nível de conhecimentos da língua materna e da própria cultura<sup>13</sup>; (iii) variação no conhecimento e no tempo de uso de outras línguas; (iv) variação profissional e socioeconômica. Lopez (2018), em reflexão posterior propõe o acréscimo de um quinto fator: v) a variação de percursos migratórios, visto que as motivações e as migrações anteriores podem ser distintas e vir a influenciar no aprendizado da língua do país de acolhida.

Diante dessa diversidade, salas de aula multiníveis podem apresentar alguns desafios. A partir de Ur (1991), Svard (2006) e Gurgenidze (2021), J. Oliveira (2017, p. 39) menciona dificuldades comuns que professores que atuam em salas de aula com característica multinível vivenciam: “a disciplina, os interesses, a aprendizagem efetiva, os materiais didáticos, a participação e a atenção individualizada”. Discorrendo sobre esses aspectos, o autor comenta que a diferença nos níveis de conhecimento linguístico pode entediar alunos mais fortes e desconectar alunos mais fracos, gerando, assim, questões de indisciplina. Problemas de interesses e motivações também podem se estabelecer devido a esses fatores. Em termos de aprendizado efetivo, as propostas de sala de aula podem ser desafiadoras para parte dos alunos e muito fáceis para outro grupo, podendo haver, portanto, estudantes que não se beneficiarão com determinadas atividades. Em relação à participação, estudantes com maior nível de conhecimentos linguísticos geralmente participam mais, o que pode afetar o aprendizado dos alunos que necessitam de mais apoio. No que tange à atenção individualizada, docentes

---

<sup>13</sup> Concordo com a problematização de Lopez (2018) em relação a esse fator. Segundo a autora, determinar maior ou menor grau de conhecimento de sua própria língua e cultura pressupõe que haja conhecimentos pré-determinados sobre essa língua e reforça a noção de que existem representantes autênticos de um idioma, capazes de julgar quem sabe ou não a língua. (LOPEZ, 2018).

podem encontrar dificuldades em atentar-se ao desenvolvimento das aprendizagens de cada aluno.

Quanto aos materiais didáticos, menciona-se o direcionamento dos manuais especificamente a certos tipos de aprendizes, rigidez que pode dificultar a flexibilização das atividades pelo professor. No ensino de PLAc, esta particularidade é discutida em Soares (2019). A autora se dedicou a construir um material didático de português a migrantes que contemplou diferentes níveis de proficiência no idioma, advogando em sua discussão por materiais que atendam às necessidades de docentes e alunos deste contexto de ensino-aprendizagem e que incluam orientações para o professor que irá utilizá-lo.

Ainda em relação à sala de aula multinível, J. Oliveira (2017) aponta as potencialidades em espaços com essa característica, que estão vinculados principalmente ao processo de interação entre os alunos e a autonomia na resolução de problemas, cujo trabalho colaborativo, se bem orientado, pode se fortalecer.

Em vista do contexto de espaços multiníveis e do perfil dos alunos de PLAc em específico, entendo, em consonância com Soares (2019), que a perspectiva de instrução diferenciada pode contribuir para auxiliar o professor a responder às necessidades apresentadas pelos alunos nesse ambiente de múltiplas diferenças.

Carol Ann Tomlinson é uma das principais referências teóricas dessa abordagem. Segundo a autora,

Sempre que um professor varia a sua forma de ensinar para suprir uma necessidade de ensino individual, ou de um pequeno grupo, com o intuito de oferecer a este a melhor experiência de aprendizado possível, ele estará diferenciando a instrução. (TOMLINSON, 2001, p. 01 apud OLIVEIRA, 2017, p. 47)

Diferenciar, portanto, é organizar de modo flexível o ensino, com o propósito de atender as especificidades dos alunos, sem deixar de levar em conta o conteúdo comum que está sendo desenvolvido em aula. O professor, portanto, ora vai adaptar sua aula de acordo com as necessidades individuais que podem surgir na turma, ora vai propor um trabalho em pequenos grupos, e, em outros momentos, um trabalho no grande grupo. Em relação a concretização da instrução diferenciada, segundo Tomlinson (2001), há pelo menos quatro elementos da sala de aula que podem ser trabalhados com outro olhar a partir dessa prática: o conteúdo, o processo, o produto e o ambiente de aprendizagem. Ao praticar a diferenciação, os professores podem escolher selecionar diferentes abordagens em relação ao que os alunos aprendem (o conteúdo), como aprendem (o processo), de que maneira apresentam o que

aprendem (o produto) e de que modo o ambiente está organizado para que aprendam (ambiente de aprendizagem). Considerando cada um desses elementos, J. Oliveira (2017) apresenta exemplos de diferenciação para cada um deles: no processo, o uso de atividades com diferentes níveis de complexidade é citado, bem como a possibilidade de escolher as tarefas a serem realizadas; no que se refere ao produto, há a possibilidade de o aluno definir o que vai produzir e a variação de propostas de produção, e, nesse sentido, a variação dos interlocutores a que se destina o trabalho final também pode ser um aspecto de diferenciação com potencial de gerar maior motivação; quanto ao ambiente de aprendizagem, este pode ser organizado em círculos, em pequenos grupos de trabalho, em duplas, etc., adotando critérios variados para essa organização. Em relação ao conteúdo ou insumo, menciona-se a apresentação de um tema a partir de outros recursos (imagens ou recursos sonoros, por exemplo), e o uso de textos com níveis de complexidade distintos. Sobre esse aspecto, Soares (2019) observa que reformular ou reescrever um gênero discursivo diz respeito a modificar a materialidade linguística do gênero. A autora advoga pelo uso de “textos autênticos com gradação no grau de aprofundamento das tarefas pedagógicas, oferecendo mais subsídios e auxílio aos alunos com mais dificuldade” (SOARES, 2019, p. 46).

No âmbito da instrução diferenciada, portanto, as estratégias de ensino bem como os recursos e os materiais formam um conjunto de possibilidades que visam a mobilizar nos alunos suas aptidões para que alcancem os objetivos compartilhados pelo grupo. A necessidade de levar em conta a diversidade dos alunos para que eles tenham êxito na aprendizagem me parece um consenso entre educadores. No entanto, para gerir uma turma com demandas heterogêneas, diversificando os percursos de aprendizagem, o professor de PLAc precisa de suporte. Transpor essa concepção para a prática de sala de aula corresponde a um investimento significativo em formação e preparação para contemplar práticas diferenciadas. Considero necessário, nesse contexto, materiais didáticos que levem em conta essa diversidade bem como produções acadêmicas que dialoguem com esse grupo de professores, que vive ainda em contexto de precarização, sustentando o PLAc nas horizontalidades, uma vez que o poder público segue em descaso nas verticalidades em relação a políticas para essa área.

Em vista do discutido sobre salas de aula multiníveis e sobre a instrução diferenciada, perguntas para o material didático de PLAc podem ser feitas:

Quadro 4: Indicadores PLAc Multinível

Indicadores	Perguntas a serem feitas ao material didático:
	Este material...
1. Diferenciar percursos de aprendizagem.	... propõe ou permite percursos diferenciados para cumprir objetivos semelhantes?
2. Diversificar as configurações de ambientes de aprendizagem.	... sugere trabalhos em pequenos grupos?
3. Diferenciar propostas de produção.	... apresenta propostas de produto final diferenciadas para contemplar os perfis dos alunos de PLAc?

Fonte: elaborado pela autora.

Na próxima seção reflito sobre o livro didático de línguas, dialogando com teóricos que tratam sobre essa ferramenta que é presença constante nos ambientes de ensino-aprendizagem. Apresento em seguida autores que já analisaram materiais de PLAc em artigos voltados ao tema ou que já refletiram sobre eles em textos diversos.

### 2.3 O MATERIAL DIDÁTICO DE PLAC

Uma vez que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 261), é possível assumir a importância do ensino de português para o público migrante como um dos fatores para a sua inserção na sociedade de acolhida. Dentre os distintos aspectos relacionados ao ensino de línguas, e de Português como Língua de Acolhimento especificamente, neste trabalho assumo a relevância da pesquisa sobre materiais didáticos, visto que com eles e a partir deles muito do que se discute em termos de ensino e aprendizagem de línguas se materializa.

Para um trabalho que tem como objeto de estudo o material didático se faz necessário uma reflexão mais sistemática a respeito da função dessa ferramenta, e de sua importância pedagógica para o ensino de línguas. Para tanto, recorro a alguns autores que refletem sobre o livro didático de língua adicional/estrangeira, bem como seleciono pesquisas recentes que contribuem para a reflexão relacionada a esses materiais vinculados ao ensino de português a migrantes de crise.

#### 2.3.1 Considerações gerais sobre materiais didáticos de línguas

Com o propósito de conceituar o que se pode chamar de material didático (MD), Vilaça (2009) retoma alguns autores que abordam o tema. Tomlinson (2004a, p. 6, 2004b, p. 66 *apud* Vilaça, 2009) o conceitua como “(...) qualquer coisa que ajude a ensinar aprendiz de língua” e também “qualquer coisa que possa ser usado para facilitar a aprendizagem de uma língua”. Já Salas (2004, p. 2 *apud* Vilaça, 2009) define esse recurso como “(...) qualquer coisa empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem”. Ao analisar as três definições, Vilaça (2009) pondera que apesar de parecerem similares, é possível identificar diferenças entre os conceitos. As definições de Tomlinson (2004a, 2004b) indicam que os materiais seriam instrumentos relacionados mais diretamente aos professores. A conceituação sugerida por Salas (2004), por sua vez, indica que a função dos materiais está a serviço tanto dos professores quanto dos alunos. Enquanto componente facilitador do processo de ensino e aprendizagem no âmbito educacional (OLIVEIRA; SOARES, 2021), concordo com a definição que vê os materiais didáticos como recursos que estão a serviço tanto do professor quanto do aluno. Nesse processo de interação, cada material, em determinado contexto de circulação e com determinados sujeitos, vai assumir valores específicos, dialogando de maneira singular com cada grupo, em cada espaço que se inserir. Bulla et al (2019, p. 110) refletem sobre a “agência dos participantes” em relação aos materiais didáticos, ressaltando que a mobilização conjunta destes (estudantes e professores) é que implicará na decisão de quais tarefas serão realizadas e como se dará tal ação.

Em outra reflexão, Vilaça (2011, p. 1020) destaca que

Em termos gerais, qualquer material que seja usado para fins didáticos pode ser considerado um material didático, mesmo que a sua produção inicial não tenha sido orientada ou voltada para o seu uso educacional. Poemas, letras de músicas, filmes, jornais, por exemplo, não são produzidos para fins pedagógicos, mas são usados por professores de línguas (maternas e estrangeiras) com certa frequência como materiais didáticos.

Ao se referir aos livros didáticos (LDs), o autor comenta que estes são considerados como o “material didático por excelência” (Vilaça, 2009, p. 5), visto que é a ferramenta pedagógica com maior presença em sala de aula de língua adicionais - e em diferentes disciplinas - e a mais debatida e analisada na literatura. É sobre ele e suas variações, como as apostilas didáticas, que me debruço aqui.

O livro didático (LD) é um tema bastante abrangente, que provoca discussões, críticas e posicionamentos diversos. Um panorama por vezes maniqueísta envolvendo ataques e defesas a esse recurso pedagógico. O que não é possível negar é sua presença nos ambientes

educacionais, seja em escolas regulares ou em cursos livres em variados contextos e propósitos, o que inclui os cursos de PLAc mobilizados por organizações da sociedade civil, universidades ou gestão pública local. É importante mencionar o investimento público que contribuiu para dar destaque aos livros didáticos no país: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que distribuiu gratuitamente materiais para todas as etapas e componentes do currículo de escolas públicas e que estabelece indicadores avaliativos os quais professores podem fazer uso para selecionar materiais didáticos.

Rojo (2013) em reflexão sobre os materiais didáticos de ensino de línguas apresenta resultados de investigações que expõe “a relevância do tema do papel dos materiais didáticos impressos nas práticas docentes”. A autora menciona também o caráter homogêneo das propostas inseridas nesses materiais, que, ainda que busquem adequar-se a currículos mais recentes, “mantêm-se ligados a certa ‘tradição’ na abordagem de seus objetos de ensino” (2013, p. 164).

A partir dos estudos de Batista (2003), Rojo discorre sobre o estabelecimento do livro didático no cenário brasileiro. A autora afirma que o modelo de livro didático adotado no Brasil foi constituído entre os anos 60 e 70, período em que ocorreu a ampliação do sistema de ensino com o propósito de atender alunos de classes sociais desfavorecidas economicamente. Com isso, houve a necessidade de formação de novos professores. Essa formação, no entanto, ocorreu com a oferta de cursos rápidos, contribuindo, junto a sobrecarga de trabalho, para que o LD se tornasse progressivamente o principal guia do trabalho pedagógico docente. Ainda de acordo com Rojo (2013), esse modelo de LD não é uma ferramenta de suporte ao ensino-aprendizagem, mas sim “um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra” (ROJO, 2013, p. 169). É nesse contexto sócio-histórico, portanto, que o livro didático no cenário brasileiro passou a ganhar força. Aliado a isso, a falta de infraestrutura para mobilizar um ensino de qualidade e a demanda de tempo para elaboração de material pelos professores motivou a busca de livros que dessem conta do conteúdo e do planejamento.

Ainda que o uso das tecnologias da informação e comunicação sejam cada vez mais frequentes nos ambientes de ensino, o livro didático segue sendo uma forte referência para professores, alunos e escola. Segundo Coracini (1999), o didático de línguas é, por vezes, o único recurso de acesso à língua estudada, podendo, assim, servir também como material de

consulta e de leitura. Além disso, mesmo quando não distribuído para todos os alunos, é a partir dele que o professor planeja sua aula.

Convém mencionar que não me posiciono na perspectiva “bem x mal” que por vezes se atribui a materiais didáticos. Entendo-o como um suporte importante para o professor de línguas. Sendo claro o seu propósito de auxiliar da prática docente, não vejo como necessária essa dicotomia. Levando em conta as reflexões das autoras supracitadas, entendo ser fundamental a manutenção da autonomia por parte do professor quanto à escolha do material e ao entendimento de que esse artefato é um apoio ao trabalho docente e não um suporte que o limita ou controla. Ademais, entendo-o como um recurso para seleção de textos e temas e para a preparação das aulas, que pode ser adaptado, complementado, reescrito, ou seja, transformado a partir da prática reflexiva do professor de acordo com o público de aprendizes e suas necessidades.

Almeida Filho (2013, p.15) em reflexão sobre materiais didáticos menciona a possibilidade de elaboração de "materiais-fonte incompletos, como se fossem planos incompletos aguardando uma finalização” no contexto em que professores e alunos estiverem inseridos. Rojo (2013) também defende materiais adaptáveis, sugerindo em seu artigo alternativas ao livro didático convencional: sequências didáticas moldáveis e Recursos Educacionais Abertos (REA), de acesso colaborativo livre. Lopez (2016) advoga essa medida para o ensino de PLAc, de modo que os cursos que utilizam materiais didáticos próprios se articulem para mobilizar a circulação dos referidos materiais, fazendo-os disponíveis para todos os interessados na área. Iniciativa como essa tem sido levada a cabo no Portal do Professor de Português como Língua Estrangeira (PPPLE), que já conta com propostas relacionadas especificamente ao Português como Língua de Acolhimento em seu site.

O PPPLE pode ser considerado uma das mobilizações que contribuem para a internacionalização do português, em suas diferentes variedades. Sobre esse movimento levado a cabo também no Brasil, convém mencionar um breve panorama.

A área de PLA cresceu significativamente nos últimos 30 anos. Alguns momentos marcam esse desenvolvimento. Entre eles, é possível citar: a criação da Associação de Linguística Aplicada (ALAB), em 1990; a fundação da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE), em 1992; e a institucionalização do exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa (Celpe-Bras), em 1998 (DINIZ, 2008). Também na década de 1990 surge na Universidade de Brasília (UnB) o primeiro curso de Licenciatura em Português para falantes de outras línguas e é possível verificar a ampliação

da oferta de cursos de PLA e desenvolvimento de investigações na área em universidades do país (ROCHA, 2019).

Sobre materiais didáticos, conforme Diniz (2008) é nos anos 1990 que a produção de livros de PLA, já com publicações nas três décadas anteriores, se amplia significativamente. Ocorre, nesse âmbito, a diversificação dos públicos-alvo desses livros, surgindo materiais

(...) para hispano-falantes (“Conhecendo o Brasil: curso de português para falantes de espanhol” e “Um português bem brasileiro”), crianças (“Português para estrangeiros infanto-juvenil”), adolescentes (“Sempre amigos: Fala Brasil para jovens”, “Tudo bem: português para a nova geração”), funcionários de empresas (“Panorama Brasil: ensino do português no mundo dos negócios”, “Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros) e candidatos ao exame Celpe-Bras (“Estação Brasil: português para estrangeiros”).

Respondendo ao significativo crescimento no número de publicações, as pesquisas que analisam materiais didáticos também se ampliaram, apresentando contribuições importantes para o ensino de línguas, e, especificamente para a área de PLA.

Mendes (2006) analisa a articulação entre as habilidades de compreensão e produção de textos bem como a correspondência entre as concepções teóricas apresentadas nos livros didáticos de PLA com as atividades presentes ao longo deles. Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009) analisam o desenvolvimento das quatro habilidades, a integração dessas e os aspectos culturais presentes em LDs de PLA. A pesquisa de Gonzalez (2015a) faz uma análise de abordagem em publicações argentinas de PLA. Nas três investigações mencionadas, evidencia-se a visão de linguagem que fundamentam os LDs, que em maior ou menor medida, reduzem o ensino e a aprendizagem de línguas ao estudo da gramática. Mesmo em materiais que se apresentam como "comunicativos", predominam tarefas cuja seleção de textos está a serviço do estudo de estruturas da língua, e não da construção de sentido e da articulação de habilidades.

Em relação aos aspectos interculturais nos materiais didáticos, é contemplada em Paiva (2009) a análise de séries didáticas que explicitam filiar-se a essa perspectiva. Já Tossati (2009) e Silveira (2021) focam suas pesquisas nos gêneros textuais/discursivos presentes nas publicações; Praxedes (2010) e Mamani (2014), por sua vez, analisam materiais didáticos voltados à preparação ao exame Celpe-Bras.

Em relação ao contexto de ensino de PLAc, cujo quadro de professores conta com muitos voluntários, muitos deles sem experiência na área, dispor de materiais didáticos que auxiliem no momento de preparar um curso e planejar as aulas é ter uma referência de insumo

e um contato, ainda que indireto, com quem experienciou demandas em comum nesse contexto, já que muitos dos elaboradores de material de PLAc são também docentes nessa área. Cabe destacar que não há, nesse cenário de ensino, materiais com fins de publicação comercial. Ao não passar pelo olhar editorial, com interesses econômicos envolvidos, pressupõe-se um caráter de autoria mais estabelecido na elaboração dos MD's. Na próxima seção sigo com a reflexão relacionada ao material didático de PLAc.

### **2.3.2 Reflexões sobre o MD para ensino de PLAc**

A heterogeneidade dos perfis de migrantes, que são o público-alvo de PLAc, é sabida e mencionada em várias pesquisas que se debruçam sobre o tema (OLIVEIRA, 2010; GROSSO, 2010; LOPEZ, 2016; SÃO BERNARDO, 2016; SENE, 2017, CRUZ, 2017, SOARES, 2019). Mesmo sendo uma característica possível de ser encontrada em outros contextos de ensino de português, retomo aqui a multiplicidade relacionada à migração de crise. Os grupos de aprendentes de PLAc geralmente são de origens variadas, com culturas e línguas distintas, com nível de escolaridade e proficiência em português também diversos e com interesses e contextos de trabalho múltiplos. Além disso, situações de vulnerabilidade e pressão social podem estar presentes devido ao contexto de migração/refúgio no qual estão inseridos.

Para auxiliar o trabalho pedagógico em meio a essa heterogeneidade, materiais didáticos específicos para o contexto de migração de crise podem ser instrumentos importantes para atender as demandas de aprendizagem e contemplar os temas prementes a esse público. Em Lopez (2016) é possível acompanhar relatos de professores de cursos de PLAc que reiteram essa importância e consideram o material didático como “um apoio que serviria para tirar ideias, sanar suas dúvidas quanto ao conteúdo que deve ser ensinado e a progressão das aulas, bem como seria uma fonte que apontaria para necessidades específicas do público-alvo.” (LOPEZ, 2016, p. 161).

Muitas pesquisas já mencionadas neste trabalho são fruto de experiências didático-pedagógicas em PLAc. Muitas delas passaram a elaborar seus próprios materiais à medida que o curso se desenvolvia, por duas questões: a escassez, naquele momento, de materiais específicos para o ensino de PLAc; e a percepção de que os manuais existentes não contemplavam as necessidades surgidas no grupo. Esse fato é relatado em São Bernardo (2016), quando da construção de um curso para migrantes. Ao perceber que não seria possível seguir utilizando com a turma de PLAc o material elaborado para atender os cursos regulares

de PLA da instituição que atuava, a autora relata: “Tomamos o conceito de língua como língua de acolhimento e procuramos produzir um material temático que atendesse às necessidades iniciais de instalação dessas pessoas e a inserção das mesmas na sociedade” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 88). Esse fato também é mencionado em Ruano (2019), cujas propostas adotadas para as aulas “se mostraram ineficientes e insuficientes para os desafios que se apresentavam.” (RUANO, 2019, p 86).

Ruano (2019) reflete sobre o material didático utilizado pela iniciativa a qual se vincula, identificando-o como uma “cartilha didatizada” cujo propósito é contemplar questões linguísticas e culturais do contexto de inserção dos migrantes na sociedade de acolhida. A autora faz menção ao caráter informativo como uma característica dos materiais de PLAc e desenvolve:

Isso porque, muitas vezes, o migrante e refugiado apresentam dificuldades para encontrar e/ou entender as informações acerca das temáticas de seu entorno (abrir uma conta em banco, fazer o cartão de transporte, etc.), assim como a maioria dos estrangeiros que iniciam a empreitada do aprendizado de uma nova língua em imersão. Dessa forma, as unidades didáticas podem colaborar ao reunir informações pertinentes, de forma simplificada e, ainda, aproveitar essas práticas sociais para construir repertório linguístico com o objetivo de fazer o aluno recém-chegado agir no mundo real nessas e em outras situações que ele deverá enfrentar. Como outros exemplos já trabalhados em sala de aula no projeto, podemos ainda citar materiais que contemplem explicações sobre o Sistema Único de Saúde (SUS), a Lei Maria da Penha e a matrícula das crianças na escola, entre outros. (RUANO, 2019, p. 88).

Costa e Taño (2017), ao refletirem sobre a apostila didática *Pode Entrar*, tratam-na como referência na elaboração de materiais didáticos de PLAc, visto que é organizada a partir de uma “combinação entre habilidades linguísticas e comunicativas, conhecimentos sobre direitos e deveres sociais para o refugiado no Brasil e informações culturais.” (COSTA; TAÑO, 2017, p. 11). Sobre o que torna os artefatos didáticos para o ensino de PLAc singulares, os autores argumentam que diferentemente dos livros de português para estrangeiros, os materiais de PLAc se distinguem “por conter unidades temáticas centradas no refúgio e na reconstrução social.” (COSTA; TAÑO, 2017, p. 8). Como menciona Ruano (2019), é necessário que o manual de PLAc inclua uma gama de conhecimentos para que auxilie no fortalecimento da participação social dos migrantes. A presente pesquisa lança o olhar para os materiais de PLAc com o propósito de identificar se e de que forma essas características estão materializadas nas produções didáticas existentes.

Alguns artigos e um trabalho de conclusão de curso já foram empreendidos com foco analítico nos materiais didáticos para o ensino de português a migrantes. A seguir, dialogo com essas publicações.

### **2.3.3 O material didático de PLAc sob análise**

Os debates relacionados às práticas pedagógicas vinculadas ao PLAc e o desenvolvimento de materiais didáticos voltados para este ensino tem se ampliado significativamente. As publicações geralmente são fruto de projetos de organizações não-governamentais ou estão relacionadas a grupos de pesquisa no âmbito acadêmico. Estas duas frentes, ora integradas, ora de forma independente, é que vem mobilizando e dando conta do ensino de português para migrantes e refugiados no país e são responsáveis pelos materiais didáticos publicados até esse momento.

Por ser uma área recente, as pesquisas que investigam especificamente livros de PLAc são incipientes. Dentre os trabalhos existentes, é possível identificar uma variedade de focos investigativos relacionados à análise dos materiais. Comento a seguir as produções encontradas, que contribuem para o avanço de reflexões na área de ensino de PLAc e para a formação de docentes deste contexto. Da mesma forma, contribuem para a investigação aqui relatada.

O trabalho de conclusão de curso de B. Oliveira (2017) analisa a apostila *Pode Entrar*, de modo a responder qual a concepção de linguagem subjacente ao material. Os resultados da análise observam três concepções de linguagem presentes na apostila: linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. Segundo B. Oliveira (2017), prevalecem na proposta didática as duas primeiras concepções, cujos conceitos giram em torno da linguagem como conhecimento de normas gramaticais; e no uso do código a partir de modelos, respectivamente. Apesar de incluir textos autênticos ao longo do material, as tarefas propostas a partir desses textos não se relacionam a uma concepção de linguagem como interação, o que poderia se esperar ao trazer para a apostila textos que foram produzidos para circular socialmente. A autora também menciona a necessidade de um material complementar que oriente o professor de PLAc no uso da apostila, levando em conta o quadro docente com experiência limitada no ensino de português a migrantes.

A partir da análise das concepções de letramento presentes no material, Soares e Sirianni (2018) se debruçam sobre o livro *Portas Abertas*, publicação vinculada ao projeto de mesmo nome. Por meio de uma análise holística da apostila didática e por uma análise mais detalhada de uma das unidades, as autoras identificam o potencial do material na promoção de um letramento ideológico, que mobilize a participação dos estudantes; fazem ressalvas, no

entanto, em relação ao trabalho com os gêneros discursivos, identificando que não há propostas que apresentem o mesmo gênero na etapa de leitura e de produção. Assim como em B. Oliveira (2017), o artigo de Soares e Sirianni (2018) advoga por materiais de instrução para professores sem formação ou com pouca experiência em PLAc.

Unindo as análises anteriores, Soares e Oliveira (2021) refletem sobre as contribuições de *Pode Entrar e Portas Abertas* para a área de investigação e ensino de PLAc. No artigo, volta-se o olhar aos seguintes aspectos: temáticas das unidades, sequência de tarefas de ensino, enunciados das tarefas e gêneros discursivos que os materiais contemplam. Identifica-se em ambos os materiais temáticas relacionadas a atividades do cotidiano, em contextos nos quais os migrantes participam ou pretendem participar, além de “discussões relacionadas à cidadania, inclusão e emancipação dos sujeitos” (SOARES; OLIVEIRA, 2021, p. 52). A atenção ao sequenciamento de tarefas das apostilas revela que ora as tarefas constroem suporte para que a seguinte aconteça, ora não se estabelece essa correlação. Ademais, ainda que as tarefas incluam textos autênticos, não os trabalha enquanto gênero que, estando nas práticas sociais do cotidiano dos migrantes, podem ser mobilizados por eles. Neste artigo as autoras retomam e confirmam a importância de propostas que façam com que os alunos tenham contato com usos reais da língua, na concepção de linguagem pautada na interação (BAKHTIN, 2011). Noção que vem ao encontro da própria perspectiva de PLAc, cuja língua é um dos principais suportes para a convivência social no país de acolhida.

No mesmo caminho, Valente (2019) analisa as primeiras unidades dos manuais *Portas Abertas* e *Pode Entrar* buscando identificar as possibilidades de os migrantes utilizarem a linguagem em uma perspectiva bakhtiniana, que a prevê como “modo de ação social (...) para fins de participação em diferentes esferas da atividade humana” (BAKHTIN, 2003). O artigo verifica que em ambos os materiais os temas propostos são relevantes pois abordam os direitos dos migrantes enquanto cidadãos do país. No entanto, a carência de objetivos explícitos em cada unidade chama a atenção da autora.

Uma breve discussão sobre demandas específicas, que são locais e situadas, é também levantada no texto. A autora comenta que

(...) a diferença de níveis de domínio do Português, e o baixo nível de domínio da escrita, fizeram com que optássemos por elaborar um material específico, considerando as necessidades de interação mais urgentes para os alunos e voltados para a perspectiva acional (VALENTE, 2019, p. 302)

Há que se considerar que na elaboração dos materiais aqui analisados vislumbrou-se

um determinado grupo de alunos, com suas necessidades específicas, em determinado local. Diferentemente de materiais didáticos de línguas com fins comerciais, que procura abarcar o máximo de contextos educacionais possíveis, os materiais de PLAc são propostas que surgem em contextos específicos, de experiências situadas. Por isso, podem não fazer tanto sentido se deslocadas para outro contexto, onde possivelmente precisará de adaptações.

De cunho sociolinguístico, um breve estudo sobre variações linguísticas e socioculturais é o que pode ser acompanhado em Rodrigues e Soares (2020). Em análise estão a unidade inicial da apostila Pode Entrar e do livro Diga trinta e três...em português, material voltado aos profissionais da área da saúde no contexto do Programa Mais Médicos. As autoras destacam a presença de “*a gente*” e da saudação “*e aí, beleza?*” como exemplos da inclusão da variação considerada não-padrão no ensino do português. Observam também a menção na apostila Pode Entrar, ainda que a partir de um breve comentário, sobre a diversidade cultural do país. Segundo as autoras da análise, essa presença é um estímulo importante para que o docente aborde o tema. Por fim, o artigo evidencia a necessidade de aperfeiçoamento das atividades que abarcam situações reais da língua em uso de modo a fortalecer o desenvolvimento das interações sociais dos migrantes que aprendem o português.

Já no artigo de Diniz e Cruz (2018) não há uma análise específica de algum artefato didático. Os autores apresentam uma discussão em relação à elaboração de materiais de PLAc. O referido contexto é vinculado a três do que eles chamam de métodos de ensino: comunicativo, intercultural e letramento crítico, que, segundo os pesquisadores, podem indicar caminhos para a produção de ferramentas didáticas destinadas ao público migrante. Por meio de entrevistas com professores voluntários atuantes neste contexto de ensino é que os autores chegaram a essas abordagens possíveis de serem vinculadas para a produção de material didático destinado ao ensino de PLAc.

Como já mencionado, os diferentes contextos nos quais os materiais didáticos são elaborados, fazem com que necessitem de adaptações para que seja possível a utilização deles em outros lugares e situações. Acredito ser possível conciliar a adoção de materiais didáticos já publicados e geralmente disponíveis para download com a criação de artefatos próprios, que estejam mais adequados ao contexto sociocultural específico, contemplando as necessidades do grupo. Há temas cuja vivência é situada e por isso não se aplica igualmente a qualquer sala de aula de português. Serviços públicos e redes de apoio institucionalizadas, por exemplo, são tópicos recorrentes em materiais de PLAc, como veremos mais detidamente na análise, e, portanto, precisam ser adaptados ou adicionados para contemplar as experiências do local em que estão inseridos os aprendizes.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo apresento a metodologia utilizada neste trabalho para investigar de que modo é materializada nos materiais didáticos de PLAc a teoria que especifica as características dessa subárea de ensino. Para tanto, retomo os objetivos da pesquisa, bem como as perguntas que norteiam este trabalho. Delimito e apresento, na sequência, o corpus de pesquisa, justificando o recorte realizado. Por fim, explico os procedimentos empreendidos para a análise dos dados.

#### 3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS E OBJETIVOS DA PESQUISA

Este trabalho se situa dentro da perspectiva qualitativa de pesquisa e se vale em seu percurso da perspectiva de análise documental e bibliográfica. As fontes documentais são os materiais didáticos direcionados ao ensino de Português como Língua de Acolhimento. A pesquisa qualitativa tem caráter situado e, segundo Mason (2002), quer compreender como o mundo social é interpretado, entendido, produzido. A autora destaca também o emprego de métodos flexíveis e sensíveis ao contexto investigado na geração de dados. Do mesmo modo, para Flick (2007 apud PAIVA, 2019) a investigação de caráter qualitativo quer compreender, descrever e explicar experiências sociais, a partir de sua análise interna. Por se pautar principalmente na percepção e compreensão humana, mesmo os dados quantificáveis estarão sob a natureza interpretativista ao serem analisados, já que neste paradigma de compreensão a subjetividade é recorrente.

Este trabalho também se vincula a um caráter documental de investigação. Em Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos, Paiva (2019, p. 14) esclarece que a pesquisa documental se propõe a estudar “documentos em forma de textos, incluindo a transcrição de textos orais, imagem, som ou textos multimodais”. Valendo-me de materiais didáticos de PLAc como principal fonte de geração de dados, entendo-os como unidades que, socialmente construídas, são recursos interessantes e relevantes de se analisar e questionar, visto seu papel nas práticas pedagógicas diversas.

O presente estudo se constitui como um trabalho no campo da Linguística Aplicada. Por isso, considero aqui o que afirma Moita Lopes (1996) em relação às particularidades das investigações da área. Para o autor, trata-se de pesquisa de natureza aplicada em Ciências Sociais que focaliza a linguagem do ponto de vista processual; possui natureza interdisciplinar e mediadora; envolve formulação teórica e utiliza métodos de investigação de base

interpretativista.

Em outra publicação, Moita Lopes (2006) identifica a Linguística Aplicada como “ciência responsiva à vida social contemporânea” (MOITA LOPES, 2006, p. 97-98), que deve se aproximar de áreas cujo foco estão nas questões sociais, políticas e históricas. Vinculando-me a essa agenda, importa-me um trabalho crítico-reflexivo que contribua para a visibilização de sujeitos que foram colocados à margem, e que tem na aprendizagem da língua majoritária do país para o qual se deslocou uma das possibilidades de ampliar sua circulação social.

Levando em conta as configurações metodológicas mencionadas, esta pesquisa tem como propósito analisar os materiais didáticos voltados ao ensino de Português como Língua de Acolhimento a fim de identificar a materialização das especificidades para o ensino a migrantes de crise, já apontadas em pesquisas que se debruçam sobre o tema (GROSSO, 2010; AMADO, 2013; SÃO BERNARDO, 2016; LOPEZ, 2016; SOARES, 2019; RUANO, 2019). A partir do arcabouço teórico referente ao PLAc e da análise dos materiais didáticos, busquei responder à seguinte pergunta:

**Como se dá a materialização das especificidades relacionadas ao ensino de Português como Língua de Acolhimento nos materiais didáticos vinculados a essa área de ensino e pesquisa?**

### 3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em relação aos procedimentos metodológicos, algumas ações foram levadas a cabo para a compreensão do objeto de estudo selecionado. As etapas da pesquisa são apresentadas a seguir:

I) Identificação e seleção dos materiais didáticos a serem analisados com o intuito de se obter um levantamento das publicações brasileiras voltadas ao ensino de PLAc. Para esta etapa, procedi da seguinte forma:

- a. Levantamento dos materiais didáticos de PLAc a partir de consultas informais a grupos de *WhatsApp* formados por professores e demais interessados no ensino de PLAc e participação em eventos online relacionados ao tema cujos participantes relatavam suas experiências com material didático de PLAc, consultando-os eventualmente sobre o uso desses materiais.
- b. Pesquisa sobre outras referências que não haviam sido citadas nos grupos de *WhatsApp* a partir de ferramentas de busca online. Para tanto, as seguintes

palavras-chaves foram usadas: “materiais didáticos português como língua de acolhimento”, “material didático português para migrantes e refugiados”.

- c. Levantamento de artefatos didáticos citados em pesquisas de mestrado e doutorado da área que informaram divulgação online do material.

Dessa forma, é possível visualizar abaixo (Quadro 5) os materiais que tiveram alguma menção ou estavam presentes como resultado de um dos procedimentos citados:

Quadro 5: MDs para o ensino de PLAc produzidos e publicados no Brasil

Título	Autoras/es	Editadora/Orgs	Nível - Público <sup>14</sup>
Língua Portuguesa para Haitianos (2014)	Marília Lima Pimentel, Geraldo Castro Cotinguiba, Maria de Lourdes Novaes (coordenação)	Serviço Social da Indústria (SESI) - Departamento Regional do Estado de Santa Catarina	Básico - Haitianos
Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados (2015)	Jacqueline Feitosa, Juliana Marra, Karina Fasson, Nayara Moreira, Renata Pereira, Talita Amaro	Alto comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), Curso Popular Mafalda e Cáritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP)	Básico - migrantes e refugiados em geral
ConectADUS (2016)	Giselda Pereira	Instituto de Reintegração do Refugiado - ADUS	Básico - migrantes e refugiados em geral
Portas Abertas (2017)	Marina Reinoldes, Paola Mandalá, Rosane Amado	Centro de Línguas USP, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) da cidade de São Paulo.	Básico - migrantes e refugiados em geral
Recomeçar - Língua e Cultura Brasileira para Refugiados (2017)	Beatriz Silva Rocha; Ingrid Caroline Albuquerque Candido; Marina Reinoldes (coordenação)	MemoRef Cultura, Memória e Identidade/Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	Básico - migrantes e refugiados em geral
Entre Nós: Português com Refugiados (2018)	Poliana Arantes (coordenação)	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Cáritas-RJ/Editora Cartolina	Básico e intermediário - para migrantes e refugiados em geral
Passarela (2020)	Bruna Pupatto Ruano; Carla Cursino (organização)	UFPR/ Editora Peregrina	PLAc para fins acadêmicos
Vamos Juntos(as) - Curso de Português como Língua de Acolhimento - Trabalhando e	Ana Cecília Cossi Bizon Leandro Rodrigues Alves Diniz Helena Regina Esteves	Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" - Universidade Estadual de Campinas - Unicamp/Editora Pontes	Multinível (Elementar, básico e Intermediário - migrantes e refugiados em geral)

<sup>14</sup> A identificação de nível e público foi feita com base nas informações dos materiais bem como a partir da análise holística destes.

Estudando (2020)	de Camargo (organização)		
------------------	-----------------------------	--	--

Fonte: elaborada pela autora.

Destas produções, os materiais ConectADUS e Recomeçar não estavam mais disponíveis online, o que inviabilizou o contato para análise. O material Portas Abertas, transformado em coleção com três volumes em 2020, terá seu primeiro volume analisado. Esse recorte se justifica devido ao curto prazo da pesquisa, que impossibilita a análise dos demais volumes. Considerando essas informações, a partir dos materiais disponíveis para download gratuito, a tabela a seguir sistematiza os materiais de fato analisados na pesquisa:

Quadro 6: MDs para o ensino de PLAc analisados na presente pesquisa

Título	Autoras/es	Editora/Orgs	Nível - Público
Língua Portuguesa para Haitianos (2014)	Marília Lima Pimentel, Geraldo Castro Cotinguiba, Maria de Lourdes Novaes (coordenação)	Serviço Social da Indústria (SESI) - Departamento Regional do Estado de Santa Catarina	Básico - Haitianos
Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados (2015)	Jacqueline Feitosa, Juliana Marra, Karina Fasson, Nayara Moreira, Renata Pereira, Talita Amaro	Alto comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), Curso Popular Mafalda e Cáritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP)	Básico - migrantes e refugiados em geral
Portas Abertas (2017)	Marina Reinoldes, Paola Mandalá, Rosane Amado	Centro de Línguas USP, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) da cidade de São Paulo.	Básico - migrantes e refugiados em geral
Entre Nós: Português com Refugiados (2018)	Poliana Arantes (coordenação)	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Cáritas-RJ/Editora Cartolina	Básico e intermediário - para migrantes e refugiados em geral
Passarela (2020)	Bruna Pupatto Ruano; Carla Cursino (organização)	UFPR/ Editora Peregrina	PLAc para fins acadêmicos
Vamos Juntos(as) - Curso de Português como Língua de Acolhimento - Trabalhando e Estudando (2020)	Ana Cecília Cossi Bizon Leandro Rodrigues Alves Diniz Helena Regina Esteves de Camargo (organização)	Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" - Universidade Estadual de Campinas - Unicamp/Editora Pontes	Multinível (Elementar, básico e Intermediário - migrantes e refugiados em geral)

Fonte: Elaborado pela autora.

II) Levantamento de estudos voltados ao ensino de PLAc mediante pesquisa no catálogo de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Para tanto, utilizei como palavras-chaves os descritores “Português como Língua de Acolhimento” e “Português para migrantes e refugiados”. Devido ao número expressivo de resultados no sistema da CAPES, filtrei a busca por grande área do conhecimento, com as opções Linguística, Letras e Artes e Ciências Humanas. Nessa busca, após leitura do título e do resumo, selecionei teses e dissertações que traziam reflexões relacionadas ao conceito de PLAc. Logo, com o objetivo de fazer uma revisão bibliográfica acerca do conceito de Português como Língua de Acolhimento, me ative na leitura para identificar as especificidades e as práticas-pedagógicas vinculadas à área de pesquisa e ensino de português a migrantes de crise.

Dos 35 trabalhos, selecionei dissertações e teses que incluíam em sua pesquisa a reflexão sobre o referido conceito. Dentre os principais trabalhos de pesquisadoras brasileiras selecionados para esta etapa, menciono: São Bernardo (2016), Lopez (2016), Anunciação (2017), Sene (2017), Pereira (2017), Soares (2019), Camargo (2019), Bottura (2019), Ruano (2019). Compreendo que pode haver investigações dedicadas ao tema que não inseriram no título os descritores que selecionei, não sendo, portanto, facilmente identificadas na busca. Por isso, algumas pesquisas citadas ao longo do trabalho foram incluídas por estarem presentes nas referências bibliográficas das produções desta primeira busca. Ainda assim, mesmo considerando o leque que se abre para outros estudos, não se pretende e nem poderia abarcar todas as pesquisas realizadas até o momento.

A partir da identificação de recorrências conceituais e teórico-práticas relacionadas ao ensino de Português como Língua de Acolhimento, fundamentou-se os critérios de análise, cujas perguntas para cada tópico de características do PLAc ajudam a guiar minha inserção analítica. Organizo em categorias de modo a sistematizar a análise tendo como base o referencial teórico do capítulo 2 e os objetivos da pesquisa. O quadro abaixo exemplifica essa sistematização de critérios e suas respectivas questões que ajudam a compor a análise.

Quadro 7: Categorias de análise especificidades de PLAc

<b>Categorias de análise</b>	<b>Perguntas a serem feitas ao material</b>
<b>Perspectiva Crítica</b>	Inclui na seleção de temas questões de relevância sociocultural? Estas questões são significativas para o migrante? Possibilita discussões e reflexões relacionadas aos temas e textos propostos?

	<p>Fomenta discussões visando ao aluno defender-se e empoderar-se?</p> <p>Abre espaço para comparação com outros textos/experiências dos alunos?</p>
<b>Perspectiva Multi/Plurilíngue</b>	<p>Leva em conta as línguas do repertório linguístico dos estudantes, dando espaço para a negociação de significados em outros idiomas?</p> <p>Inclui as línguas dos alunos em determinadas tarefas?</p> <p>Faz uso das abordagens plurais?</p> <p>Usa as línguas do repertório dos estudantes como suporte para o aprendizado do português?</p>
<b>Ensino em Trânsito</b>	<p>É suporte para um ensino não linear e não-cumulativo?</p> <p>Possibilita aos alunos condições de compreender e produzir textos (orais/escritos), levando em conta as demandas específicas dos contextos de comunicação?</p> <p>Apresenta possibilidades de trabalho com gêneros do discurso?</p> <p>As informações de instrução são suficientes para que os estudantes produzam a tarefa (interlocutor, propósito, contexto)?</p>
<b>Perspectiva Multinível</b>	<p>Propõe ou permite percursos diferenciados para cumprir objetivos semelhantes?</p> <p>Sugere trabalhos em pequenos grupos?</p> <p>Apresenta propostas de produto final diferenciadas para contemplar os interesses dos alunos de PLAc?</p>

Fonte: Elaborado pela autora

### III) Estudo dos materiais didáticos em análise em etapas:

Desenvolvi a análise seguindo os procedimentos apresentados abaixo:

- a. Análise da primeira Unidade Didática de todos os materiais didáticos selecionados, de modo a: selecionar que aspectos e elementos seriam relevantes para a pergunta que buscava responder; perceber como eles se organizavam em termos de sequência de tarefas; testar os critérios analíticos e reestruturá-los a partir dessa primeira inserção nos materiais;
- b. Refinamento dos critérios de análise. Para contemplar as categorias analíticas examinei os gêneros do discurso de recepção e os tipos de tarefa propostas a partir deles, para entender quais eram os objetivos pedagógicos das tarefas; direcionei o olhar também para as propostas de produção relacionadas aos temas de cada tarefa e da unidade como um todo para assim entender de que forma as perspectivas que se vinculam e caracterizam o PLAc estavam presentes ou não nas tarefas. Uma tabela com essas informações foi construída

para cada livro didático e, logo, uma tabela única com todas as publicações foi elaborada para identificar as recorrências de tarefas e assim estabelecer relações e interpretar os dados gerados. Essa organização sistematizada me permitiu explorar melhor as informações e confirmar ou refutar os dados da primeira inserção analítica.

- c. Retorno à análise e inserção aos critérios para investigação das unidades 2 e 3 dos materiais.
- d. Seleção de recorrências e exemplificação da interpretação mediante fragmentos dos materiais (tarefas, textos, imagens) considerados pertinentes à pesquisa.
- e. Identificação de convergências entre os materiais didáticos que os caracterizam como específicos para o ensino de português a migrantes e refugiados e as discussões da área de PLAc.

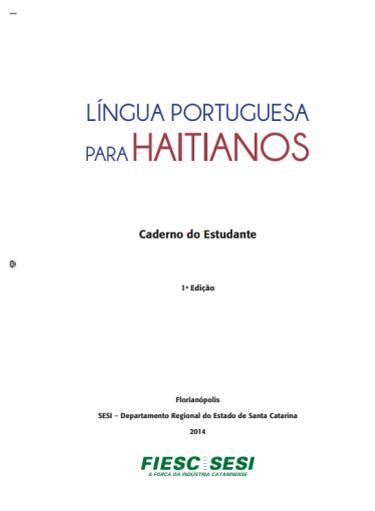
Uma vez apontados os critérios para a escolha dos materiais didáticos, cabe agora apresentá-los e descrevê-los, identificando seu contexto de produção, sua organização interna e demais características pertinentes.

### 3.3 OS DOCUMENTOS

Apresento, nesta seção, os documentos analisados, discorrendo sobre seu contexto de publicação bem como sobre sua estrutura organizacional.

#### **3.3.1 Língua Portuguesa para Haitianos**

Figura 3: Capa Língua Portuguesa para Haitianos



Fonte: PIMENTEL; COTINGUIBA, 2014.

Este material foi elaborado com o intuito de atender especificamente aos migrantes haitianos e trata-se do resultado da parceria entre o Sistema Social da Indústria (SESI) do estado de Santa Catarina e pesquisadores vinculados à Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), contatados para essa elaboração devido a sua experiência de ensino de português para haitianos. Segundo Cotinguiba et al (2019) a produção do material didático empreendeu-se por uma demanda trabalhista. Empresas que haviam inserido haitianos em seu quadro de funcionários viram a necessidade de que seus empregados tivessem melhor desenvolvimento linguístico em português devido ao contexto de trabalho. Ainda segundo Cotinguiba et al (2019), o referido livro é um desdobramento do que já havia sido elaborado em Porto Velho, Rondônia, com a participação do grupo de migrantes com quem o material primeiramente foi experienciado. A adaptação ao contexto catarinense ficou por conta da equipe local envolvida no projeto, de modo a torná-lo melhor utilizado linguisticamente naquela região.

Em termos de estrutura, o livro é organizado em 16 unidades cuja divisão se dá por temas e tópicos gramaticais. Cada unidade inicia com um pequeno texto elaborado especificamente para o material e, na sequência, aborda-se questões gramaticais variadas. Ao final do livro há um glossário de palavras em português e seus equivalentes em crioulo-haitiano, além de um anexo sobre fonética do português.

Segundo o texto de apresentação, direcionado ao aluno, o material contempla “textos, aspectos gramaticais importantes para o aprendizado desta segunda língua e, sobretudo, muitos exercícios para treino e reforço do conteúdo que lhe está sendo apresentado.” (PIMENTEL et al 2014, apresentação). Segundo artigo já referido, Cotinguiba et al. (2019, p.

177) comentam que a metodologia assumida nesta produção é a do “acolhimento e valorização dos saberes dos envolvidos”.

### 3.3.2 Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados

Figura 4: Capa Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiados e Refugiadas



Fonte: T. OLIVEIRA et al., 2016.

A apostila didática *Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados* foi publicada e disponibilizada para download gratuito em 2016. A proposta é o resultado de uma parceria entre o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) em conjunto com o Curso Popular Mafalda e a Cáritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP). De acordo com o texto de apresentação do material, sua elaboração se deu a partir do diálogo com refugiados e refugiadas, que, juntamente com instituições que trabalham com o ensino de português, trouxeram as principais demandas. O propósito da apostila, segundo essa introdução, é auxiliar migrantes no processo de familiarização com a língua, para que eles possam se integrar ao país, de modo a contribuir para que o Brasil seja “um país cada vez mais plural, fraterno e receptivo às diversas culturas” (T. OLIVEIRA et al., 2016, p. 4).

*Pode Entrar* está composto por doze capítulos, cujas temáticas são as seguintes: Cheguei ao Brasil; Raça e etnia; Sociedade e educação; Direitos das Crianças; Igualdade de Gênero; Eu quero trabalhar; Respeitar os diferentes; Saúde e o Sistema Único de Saúde (SUS); Transportes públicos; Liberdade de crença; História do Brasil; Todos(as) por um(a). É possível identificar seções fixas ao longo das unidades, como a Seção Diálogo, a Seção Vocabulário, a Seção Gramática e a Seção de Produção Final. Sobre essa última, o material a nomeia como Memórias, cujo propósito é a escrita sobre aspectos culturais do país dos

alunos, eventualmente fazendo comparações com o Brasil.

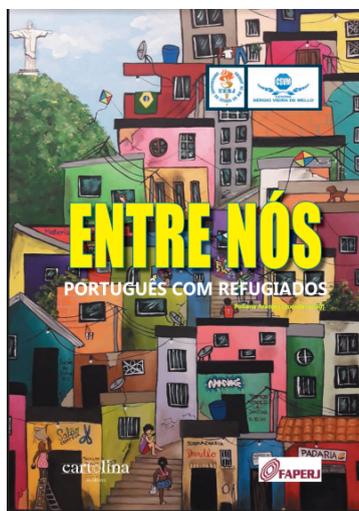
Ao final da apostila há um glossário com uma seleção de vocabulário apresentado no material. As línguas contempladas são o espanhol, o francês, o inglês e o árabe. Dispõe ainda de uma complementação pedagógica, com sugestões para aplicação de algumas das tarefas presentes na publicação. Em relação a essas, as autoras argumentam:

Sabemos também que muitos temas tratados pelo nosso livro são polêmicos e enfrentarão alguns percalços para serem discutidos. Mas é essencial que todo diálogo ocorra em um ambiente educativo e aberto, para que nossos(as) estudantes possam encarar a realidade da terra que eles escolheram para viver. (T. OLIVEIRA et. al., 2015, p.134).

Por ser uma das primeiras publicações de circulação ampla centrada no ensino de PLAc, é considerada como um livro-base para elaboração de materiais com semelhante propósito. É o que defendem Costa e Taño (2017, p. 11) ao mencionar a obra como uma “cuidadosa, criteriosa e bem planejada combinação entre habilidades linguísticas e comunicativas, conhecimentos sobre direitos e deveres sociais para o refugiado no Brasil e informações culturais”. Mesmo considerando que o MD não pode ser a única fonte organizadora da proposta curricular (KRAEMER, 2012), a sequência de temas dessa apostila de fato pode ser um ponto de partida interessante para cursos centrados no público migrante de crise, cujo contexto de ensino, construído principalmente nas horizontalidades, ainda demanda formação de professores e desenvolvimento de suportes didáticos.

### 3.3.3 Entre Nós: Português com refugiados

Figura 5: Capa Entre Nós: Português com Refugiados



Fonte: ARANTES et al., 2018.

A proposta didática está vinculada a um projeto levado a cabo pela parceria entre o Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Cáritas, organização religiosa que promove ações sociais. Nessa iniciativa objetivou-se oferecer o ensino de português para falantes de outras línguas em situação de migração de crise. Da necessidade de elaboração de material didático para o curso é que surgiu a parceria entre as entidades, cujo resultado é o livro *Entre Nós: Português com Refugiados* (ARANTES et al., 2018), lançado em 2018.

Segundo a introdução da publicação, a proposta do material é cíclica, não linear, já que a rotatividade dos alunos segue fluxos dinâmicos. A autonomia de cada aula garante que o aprendiz não dependa da aula anterior para aprender, princípio mobilizado por Ruano e Cursino (2015) e reforçado pelas diretrizes relacionadas ao PLAc. Organizam-se, em *Entre Nós*, as unidades a partir das temáticas escolhidas pelo grupo, sem linearidade também em termos de estrutura linguística. A centralidade nas temáticas visa a fomentar “maior interação entre os alunos e professores, possibilitando espaço para as trocas interculturais.” (ARANTES et al., 2018, p 5).

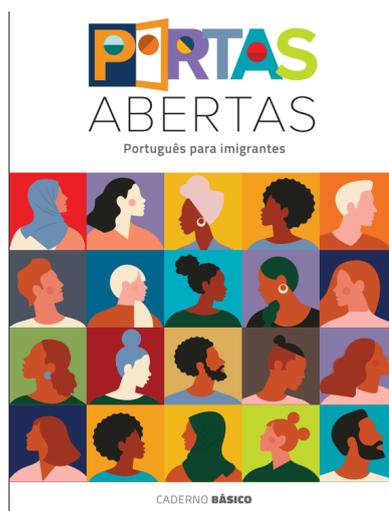
O livro está dividido em dez unidades, as quais os autores nomeiam como Atividades. Os títulos de cada uma são apresentados a seguir: Carioquices; Consultório Médico; O feijão nosso de cada dia; Festas juninas; Habilidades; Mobilidade Urbana; Provérbios; Regiões do Brasil; Roupas; SUS. As unidades se estruturam em três seções: A. Trocando ideias; B. Conhecendo mais; C. Vivendo melhor. A seção A consiste em um trabalho de interpretação de texto e conversa. Na B, alguma curiosidade ou informação que complemente a proposta feita na A. Na C ora há um trabalho voltado ao recurso linguístico, ora uma reflexão sobre algum tema, e ainda, um serviço ou direito é apresentado, como o Samu ou a carteira de trabalho. Segundo o texto de introdução “esses três momentos foram pensados para possibilitar: i) trocas interculturais; ii) aprofundamento da atividade, normalmente trabalhando-se elementos linguísticos a partir de textos, sempre contextualizados; iii) discussão crítica sobre o tema, acessando informações adicionais em torno da temática e discussão sobre direitos e políticas públicas.”

Também no texto de apresentação, os autores dão notícia sobre a concepção de língua com a qual se filiam quando comentam sobre “a necessidade de apresentar textos e, com eles, sentidos, saberes e valores de nossa experiência concreta” e quando evidenciam a “impossibilidade de cindir as formas linguísticas das situações de troca verbal das quais emergem (...)” (ARANTES et al., 2018, p. 5). Concluem essa ideia destacando a relevância do

ensino que busque mobilizar o outro através da linguagem para a tomada de posição, seja nas relações cotidianas, seja na luta por direitos.

### 3.3.4 Portas Abertas: Português para Imigrantes

Figura 6: Capa Portas Abertas – Português para Imigrantes



Fonte: REINOLDES, MANDALÁ, AMADO, 2021.

A primeira edição da apostila didática Portas Abertas (REINOLDES, MANDALÁ, AMADO, 2017) foi elaborada a partir do trabalho realizado pelo centro de línguas da USP, juntamente à Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) da cidade de São Paulo. O material está vinculado ao projeto de mesmo nome, cujo objetivo é “oferecer o ensino de português na Rede Municipal de Ensino em regiões de alta vulnerabilidade social da cidade”, em lugares com pouca oferta de cursos de língua portuguesa e com significativa incidência de migrantes de São Paulo (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2017).

Em 2021 uma segunda edição do material foi publicada. Atualmente em formato de coletânea, conta agora com três volumes, em três níveis diferentes: básico, intermediário e avançado. De acordo com as autoras, a segunda edição foi revista e atualizada a partir da observação de professoras e professores que utilizaram o material e fizeram apontamentos em relação a seu uso. Daí pautou-se, por exemplo, a inclusão ou exclusão de atividades. As autoras também mencionam os grupos docentes que elaboraram propostas presentes no material, que inclui professoras monitoras do programa Aprender com Cultura e Extensão da Universidade de São Paulo (USP), um grupo de professoras de cursos de português para migrantes da capital paulista e também graduandos da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) vinculados ao Projeto de Extensão MemoRef - Cultura, Memória e Identidade.

Em relação à estrutura do livro de nível básico, o material é dividido em oito unidades, sendo estas organizadas a partir de temas e funções comunicativas que visam a atender as demandas do público migrante de crise em seu primeiro contato com a língua portuguesa. Os títulos das unidades são os seguintes: Primeiras letras; Cheguei!; Eu sou; Eu posso trabalhar!; Eu escolho o meu caminho; Eu faço compras!; Eu cuido do meu corpo e da minha saúde; Eu não ando só. Além dessa divisão, há uma introdução que propõe um diálogo sobre origens e trajetórias de migração e um anexo que apresenta uma tabela de conjugação verbal.

No texto de apresentação as autoras afirmam que o vínculo ao PLAc faz da coleção Portas Abertas partícipe do objetivo da área: o desenvolvimento linguístico e o “aprendizado pelo caminho do esclarecimento dos Direitos dos Migrantes, pelo domínio e conhecimento do espaço, pela inserção digna na sociedade e no trabalho, pela troca intercultural.” (REINOLDES, MANDALÁ, AMADO, 2017, p. 8).

Quanto ao Projeto Portas Abertas, do qual se originou o material didático, é apresentado como “a primeira política pública voltada ao ensino de português como língua adicional a alunos migrantes da rede municipal, seus familiares e comunidades.” (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 720). A iniciativa surge a partir de ações levadas a cabo após a criação da Lei Municipal 16.478, que institui a Política Municipal para a População Migrante, garantindo-lhes acesso a direitos sociais, a despeito de sua condição migratória documental. Dez escolas da cidade distribuíram um total de 600 vagas à população migrante. Os cursos a eles oferecidos foram ministrados por professores da Rede Municipal que passaram por um período de formação para o ensino de português voltado a migrantes.

Segundo Bizon e Camargo (2018, p. 721), a consolidação deste projeto está relacionada “às políticas horizontais que foram institucionalizadas pelas verticalidades”, o que demonstra a relevância das ações da sociedade civil organizada e dos diálogos (ainda) possíveis entre as diversas esferas que compõem a sociedade.

### **3.3.5 Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento**

Figura 7: Capa Vamos Juntos(as)! - Curso de Português como Língua de Acolhimento



Fonte: BIZON; DINIZ; CAMARGO, 2020

A coleção Vamos Juntos(as), composta por 4 volumes, foi lançada em 2020 pelo Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” (NEPO) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em parceria com o Ministério Público do Trabalho de São Paulo, mobilizando em uma perspectiva multinível e plurilíngue o ensino de português para migrantes e refugiados. Ainda em processo de elaboração, a proposta é uma produção coletiva relacionada ao grupo de pesquisa acadêmico IndisciPLAr, e conta com pesquisadores, professores, graduandos e pós-graduandos de distintas universidades do país, além da participação de migrantes nos trabalhos relacionados à Coleção.

Segundo o texto de apresentação do livro do aluno do volume Trabalhando e Estudando<sup>15</sup>, a proposta inspirada na pedagogia multinível conta com três níveis de proficiência: elementar, básico e intermediário. Como já mencionado, considerando o contexto de ensino de PLAc, a separação por níveis de fato pode não ser executável devido a questões de espaço físico e de rotatividade de alunos. Vamos Juntos (as) é capaz de responder, portanto, às contingências do contexto em que as aulas de PLAc geralmente acontecem (SOARES, 2019). Já em relação à perspectiva plurilíngue, o material incentiva a utilização de outras línguas que fazem parte do repertório do aluno para as discussões entre os estudantes com o propósito de “favorecer as trocas interculturais, a construção e a socialização de saberes e o estabelecimento de relações com o português” (apresentação, p. 5).

Quanto à organização da coleção, os temas norteadores de cada volume evidenciam a preocupação em apresentar assuntos prementes à população migrante:

---

<sup>15</sup> Importante mencionar que a coleção objetiva a publicação de 4 volumes, mas somente um foi lançado até a escrita deste relatório.

- Organizando minha vida
- Me virando no dia a dia
- Cuidando da minha saúde
- Trabalhando e estudando

Sobre a estrutura interna do volume *Trabalhando e Estudando*, há 5 unidades independentes, divididas em tarefas as quais se pressupõem encontros de 1h40. Nota-se o cuidado em tornar viável a participação do aluno cuja frequência é irregular. Para isso, a metodologia porta giratória (RUANO; CURSINO, 2015) é trazida como aporte à prática pedagógica. Como já mencionado nos pressupostos teóricos, as aulas nesse contexto são organizadas com início, meio e fim no mesmo encontro. Uma das características dessa dinâmica dos cursos é manter as matrículas sempre abertas, em função da especificidade do público migrante de crise. O texto de apresentação para o aluno comenta que a sequência e necessidade de cada unidade, portanto, será decidida pelos professores e pelos alunos em diálogo, conforme as especificidades da turma.

Ainda quanto ao volume *Trabalhando e Estudando* as cinco unidades apresentadas subdividem-se em Parte I e II. Além disso, ao final do livro um Caderno de Autoestudos é apresentado a partir dos temas trabalhados ao longo do livro. Os títulos dessas unidades estão a seguir: Eu penso sobre meus horizontes profissionais; Eu me informo sobre os direitos trabalhistas no Brasil; Eu converso com meu/minha (futuro/a) empregador(a); Eu conheço o sistema educacional brasileiro; Eu procuro um curso. Cabe destacar, ademais, a seleção de textos autênticos e o trabalho com gêneros discursivos relacionados às temáticas. Ambos podem oportunizar a ampliação do repertório linguístico dos migrantes e sua capacidade de interação em língua portuguesa nas esferas que participam ou gostariam de participar.

### **3.3.6. Passarela: Português como Língua de Acolhimento para fins acadêmicos**

Figura 8: Capa Passarela - Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos



Fonte: RUANO; CURSINO, 2020.

A publicação é fruto da ação do Programa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB-UFPR), vinculado à Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM - ACNUR) cuja principal mobilização se refere a refletir sobre políticas de permanência no âmbito universitário. Passarela visa, portanto, ao acolhimento de migrantes que estão relacionados à esfera da universidade. Mais especificamente, o material contempla acadêmicos vinculados à Universidade Federal do Paraná (UFPR), instituição da qual fazem parte as pesquisadoras que elaboraram e que assinam a organização do livro. É o único material lançado com esta particularidade e por isso se distingue das demais publicações aqui analisadas. A disciplina “Português: práticas textuais acadêmicas” destinada a migrantes e refugiados matriculados em cursos na UFPR é o contexto de produção e de recepção inicial do Passarela.

No compêndio, apresenta-se gêneros discursivos presentes na esfera acadêmica, como resumo, artigo científico e apresentação oral. Em relação a sua organização, compõe-se de três dossiês, “Bem-vindos à universidade”, “Escrita acadêmica” e “Oralidade acadêmica”, que internamente dividem-se em unidades menores, possíveis de serem trabalhadas de forma independente. Está presente no material conteúdos que ajudam a entender a estrutura institucional da universidade bem como atividades voltadas a um “diálogo intercultural no contexto acadêmico” (RUANO; CURSINO, 2020, p. 4). Coloca-se também um olhar atento às culturas, línguas e trajetórias dos alunos de modo a ajudá-los a “melhor se situar culturalmente na nova sociedade”.

Neste capítulo expus os procedimentos metodológicos adotados para a análise dos dados. Para tanto, retomei os objetivos da pesquisa, apresentei suas etapas e a construção dos

critérios de análise. O contexto de publicação, bem como a estrutura organizacional dos materiais didáticos também foram contemplados. No próximo capítulo, apresento e discuto os resultados da análise realizada.

#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Considerando os pressupostos teóricos e o percurso metodológico explicitado, trato de apresentar, neste capítulo, a análise dos materiais didáticos selecionados. Diante dos dados gerados e buscando uma maneira de melhor explicitá-los, escolhi tarefas que representassem cada categoria. Assim, descrevo-as e discuto as estratégias empregadas pelo material para concretizar na proposta didática as especificidades atinentes ao ensino de PLAc.

É relevante reiterar que, a partir das contribuições da área, o Português como Língua de Acolhimento discutido até aqui é constituído por um ensino que leva em conta a diversidade de línguas que circulam em aula de PLAc (VAILATTI, 2020), que perspectiva criticidade (LOPEZ, 2016, SÃO BERNARDO, 2016, ANUNCIACÃO, 2017) e está atento à rotatividade do público migrante nas aulas (RUANO, 2019) bem como à característica multinível de ambientes de ensino de português a migrantes (SOARES, 2019; ANUNCIACÃO et al, 2021).

A presente análise diz respeito principalmente às três primeiras unidades de cada material em questão, trazendo também informações advindas da sua introdução, de seu sumário e de uma análise holística das demais unidades. Acredito que as unidades selecionadas para a análise são suficientes para responder ao questionamento motivador desta pesquisa, que quer saber **como se dá a materialização das especificidades relacionadas ao ensino de Português como Língua de Acolhimento nos materiais didáticos vinculados a essa área de ensino e pesquisa**, e podem auxiliar professoras e professores, prováveis leitores deste trabalho, na tarefa de usar os materiais didáticos de PLAc disponíveis.

Nos tópicos seguintes me dedico a analisar, portanto, os materiais didáticos à luz das perspectivas de ensino vinculadas ao Português como Língua de Acolhimento: I) a pedagogia crítica II) a perspectiva plurilíngue, III) o ensino em trânsito e IV) a perspectiva multinível.

##### 4.1 Análise das tarefas relacionadas ao PLAc crítico

Há uma expectativa de que o material voltado ao ensino de PLAc esteja relacionado a uma proposta crítica, pelo viés de compromisso social presente nas horizontalidades (BIZON; CAMARGO, 2018) em questões relacionadas às migrações de crise recentes. Importantes autoras que vem mobilizando o PLAc no Brasil advogam por essa vinculação (LOPEZ, 2016,

SÃO BERNARDO, 2016, ANUNCIACÃO, 2017, PEREIRA, 2017). Nesta seção identifico se e de que modo as tarefas analisadas (i) incluem na seleção de temas questões de relevância sociocultural significativas para o migrante de crise; (ii) fomentam a problematização e o questionamento crítico; (iii) oportunizam discussões e práticas visando ao aluno defender-se e empoderar-se; e (iv) integram as experiências dos alunos nas tarefas.

Começo essa reflexão lançando o olhar para as temáticas propostas nesses materiais. Observa-se que algumas temáticas centrais, agregadas ou não a subtemas, são recorrentes nas propostas aqui analisadas. Na tabela 1 é possível obter uma visão geral dessa asserção, na qual encontra-se os temas, os títulos das UD em cada livro correspondente e o total de unidades em cada tema mais recorrente.

Tabela 1: Temáticas apresentadas nos MD

<b>Tema</b>	<b>Título da UD</b>	<b>Livro</b>	<b>Total</b>
<b>Apresentação</b>	<i>Cheguei ao Brasil</i>	Pode Entrar	3
	<i>Cheguei!</i>	Portas Abertas	
	<i>Olá, amigos</i>	Língua Portuguesa para Haitianos	
<b>Educação</b>	<i>Sociedade e Educação</i>	Pode Entrar	4
	<i>Eu conheço o sistema educacional brasileiro / Eu procuro um curso</i>	Vamos Juntos (as)	
	<i>Minha nova vida acadêmica</i>	Passarela	
	<i>Eu não ando só</i>	Portas Abertas	
<b>Trabalho</b>	<i>Eu quero trabalhar!</i>	Pode Entrar	4
	<i>Eu posso trabalhar!</i>	Portas Abertas	
	<i>Eu penso sobre meus horizontes profissionais / Eu me informo sobre os meus direitos trabalhistas / Eu converso com meu/minha futuro (a) empregador (a)</i>	Vamos Juntos (as)	
	<i>Habilidades</i>	Entre Nós	
<b>Transporte</b>	<i>Transportes públicos</i>	Pode Entrar	3
	<i>Eu escolho o meu caminho</i>	Portas Abertas	
	<i>Mobilidade Urbana</i>	Entre Nós	
<b>Saúde</b>	<i>Saúde e o Sistema único de Saúde (SUS)</i>	Pode Entrar	3
	<i>Eu cuido do meu corpo e da minha saúde</i>	Portas Abertas	
	<i>SUS / No consultório Médico</i>	Entre Nós	

Fonte: elaborada pela autora.

No desenvolvimento da aprendizagem de língua portuguesa está também a necessidade de abordar temas os quais os migrantes necessitam e/ou já estão vivenciando no novo lugar. E, ainda que bastante heterogêneo, o perfil do aluno migrante converge em termos de necessidades, já que “participa[m] de esferas de interação social similares” (SOARES, 2019, p. 47). Passam, portanto, pela familiarização com as questões que envolvem trabalho, educação, saúde e mobilidade urbana, o que justifica a recorrência temática encontrada nos materiais.

A partir de falar, ler, ouvir e escrever sobre temas diversos, por meio de gêneros discursivos também diversos, os alunos aprenderão a lidar com as distintas esferas de uso da linguagem (KRAEMER, 2012). A partir do sumário, em uma análise panorâmica da organização das unidades didáticas entende-se que estas estão estruturadas por temas funcionais e orientados para a ação (GROSSO, 2010) e também relacionados a direitos, como as subseções de *Portas Abertas Direito à bancarização e Direito à Educação*. Concordo com a priorização de temáticas consideradas de ordem prática e mais urgentes aos migrantes. Em outras perspectivas, não excludentes, temas como Liberdade de Crença (em Pode Entrar) e Igualdade de Gênero no Trabalho (em Vamos Juntos(as)) também estão presentes nas propostas de unidades, conferindo aos materiais através das esferas citadas um caráter crítico e de relevância social para os migrantes na luta contra opressões (SÃO BERNARDO, 2016).

É oportuno reiterar que os materiais de PLAc possuem como característica serem locais e situados, ou seja, surgem de propostas aplicadas nos cursos de ensino de português levados a cabo em distintas regiões do país. Por isso, mesmo com temáticas recorrentes entre eles, o resultado no encontro pedagógico é um diálogo de vozes, de culturas e de necessidades e práticas de distintos grupos, cujas experiências com determinados temas são ou serão singulares.

Ao lançar o olhar para o desenvolvimento das tarefas em cada unidade didática selecionada é possível perceber que os temas nem sempre são os condutores das tarefas de compreensão e produção. Ou seja, nem todas as tarefas estão relacionadas ao tema que dá título à unidade, e ainda, nem todos os materiais têm o tema como condutor das oportunidades de práticas linguísticas. Recorro a essa observação analisando o sequenciamento de tarefas pois entendo que as escolhas temáticas e textuais do material são oportunidades de discutir assuntos e produzir textos com potencial de serem vivenciados em outras esferas de comunicação. Dessa forma, quanto mais explícito o papel dos sujeitos da interação e o propósito de determinada tarefa, maior poderá ser o engajamento do aluno e, por

consequência, sua ampliação de recursos em português para enunciar sobre o tema. Passo a comentar alguns exemplos.

A unidade 3 do livro *Pode Entrar*, apresenta o tema *Sociedade e Educação*. No texto de abertura aborda, em um diálogo entre dois professores, a importância de se falar sobre política e questões sociais no contexto brasileiro para os alunos migrantes. Na tarefa seguinte, no entanto, há uma quebra da sequência que estava sendo conduzida pelo tema. A tarefa que dá seguimento ao material corresponde a uma apresentação de vocabulário, desvinculando-se consideravelmente do assunto em pauta. O mesmo acontece nas tarefas subsequentes. Na tarefa 3.4 (Figura 9) apresenta-se um texto sobre a vida de Paulo Freire e perguntas de compreensão são feitas sobre ele. Na tarefa posterior, (também Figura 9), por sua vez, a proposta de aprendizagem gira em torno à localização espacial de objetos, de modo que uma sequência oportuna para abordar mais profundamente o texto e o tema não é aproveitada.

Figura 9: Sequência de tarefas em *Pode Entrar*

The image shows two pages from the textbook 'Pode Entrar'. The left page is divided into two sections: 3.1 'DIÁLOGO' and 3.2 'VOCABULÁRIO'. Section 3.1 features a cartoon illustration of two men in a classroom setting with a chalkboard showing '1+1=' and a speech bubble asking 'Como está sua aula hoje, Ana?'. Below the illustration is a dialogue between João and Ana discussing student doubts about politics and democracy in Brazil. Section 3.2 is a grid of 25 icons representing various school supplies and objects, such as 'CADERNO', 'LIVRO', 'AGENDA', 'CADERNETA', 'CLIPS', 'RÉGUA', 'MOCHILA', 'CALCULADORA', 'COMPASSO', 'LÁPIS', 'CANETA', 'GIZ DE CERA', 'PAPÉL E LÁPIS', 'LAPISERA', 'TESOURA', 'COMPUTADOR', 'Lousa', 'MICROSCÓPIO', 'DIPLOMA', 'BLOCO DE NOTAS', 'GLOBO TERRESTRE', 'PROFESSOR(A)', 'ALFINETE', 'APONTADOR', 'PALHETA', 'TINTA', 'PENCIL', 'FITA ADESIVA', 'BORRACHA', and 'ESTILETE'. The right page is section 3.4 'LEITURA E COMPREENSÃO', which includes a short text about Paulo Freire (1921-1997) and his pedagogical work. Below the text are five comprehension questions (A-E) with blank lines for answers. At the bottom of the right page is section 3.5 'CADÊ?', which shows a diagram of a desk with various objects and labels for their positions: 'AO LADO', 'ABAIXO', 'ACIMA', 'EM/NA FRENTE', 'ATRAS', 'SOB/ EM BAIXO', 'DENTRO', and 'FORA'.

Fonte: T. OLIVEIRA et al, 2015, p. 25 - 27.

Em Língua Portuguesa para Haitianos a organização das unidades se dá por tópicos gramaticais e propostas textuais, de modo que não é possível identificar facilmente um tema que conduza as propostas pedagógicas. Na primeira seção da unidade 2 (Figura 10) vemos um

texto seguido por uma seleção de perguntas cujo enunciado aponta para uma proposta de compreensão. Trata-se de um texto organizado por estrofes chamado *A casinha*. Sobre ele não se obtém informação de autoria e fonte. Pressupõe-se, com isso, que é um texto elaborado especificamente para o material. É possível observar que as perguntas apresentadas, em sua maioria, estão para além do texto, isto é, não exigem compreensão do lido para respondê-las. As que se relacionam ao poema *A casinha* exigem apenas identificar informações que estão na superfície textual.

Figura 10: Sequência de tarefas em Língua Portuguesa para Haitianos

<p><b>Texto 1</b></p> <p><b>A casinha</b></p> <p>Eu preciso          Você precisa          De uma casinha          Pra morar          Na casinha descansamos          E preparamos os alimentos.          A casinha nos protege          Do calor e do frio          Na casinha recebemos com alegria          Os parentes e os amigos.</p>  <p><b>1) Compreensão do texto:</b></p> <p>a) Como se chama o lugar onde moramos?          _____</p> <p>b) Qual é o seu endereço? Onde você mora?          _____          _____</p> <p>c) Nossa casa nos protege de quê?          _____</p> <p>d) Quais são os tipos de moradia que você conhece?          _____          _____</p> <p>e) Quantos cômodos a sua casa tem?          _____</p> <p>f) Quantas pessoas moram com você?          _____</p> <p>g) Você gosta de receber visitas?          _____</p>	<p><b>Artigos</b></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Definidos</th> <th style="text-align: center;">Indefinidos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">a – as</td> <td style="text-align: center;">uma – umas</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">o – os</td> <td style="text-align: center;">um – uns</td> </tr> <tr> <td>Exemplos: Elogiaram a menina. O cantor esteve na escola.</td> <td>Exemplos: Elogiaram uma menina. Um cantor esteve na escola.</td> </tr> </tbody> </table> <p><b>Exercícios:</b></p> <p>1) Escreva os <b>artigos definidos</b> antes dos seguintes nomes:</p> <p>a) _____ telefone      f) _____ galinhas      k) _____ pessoas          b) _____ cobras      g) _____ chapéu      l) _____ xícara          c) _____ fruta      h) _____ abelhas      m) _____ flores          d) _____ cachorros      i) _____ amiga      n) _____ meninos          e) _____ janela      j) _____ animais      o) _____ pássaro</p> <p>2) Complete com os <b>artigos indefinidos</b> antes dos nomes:</p> <p>a) _____ anel      f) _____ bombons      k) _____ rapaz          b) _____ pessoas      g) _____ boneca      l) _____ colher          c) _____ remédio      h) _____ lápis      m) _____ papel          d) _____ cabeças      i) _____ garotos      n) _____ carros          e) _____ casa      j) _____ estrelas      o) _____ árvore</p> <p>3) Complete com artigos <b>definidos</b> e <b>indefinidos</b>:</p> <p>a) _____ guarda me parou e me pediu _____ carteira de motorista.          b) Fiquei _____ minutos sem ver nada.          c) Eu adoro _____ noites de luar.          d) Você já conhece _____ Parque da Cidade?          e) Dor de dente é _____ dor horrível.          f) Ela esteve no hospital _____ três semanas.</p>	Definidos	Indefinidos	a – as	uma – umas	o – os	um – uns	Exemplos: Elogiaram a menina. O cantor esteve na escola.	Exemplos: Elogiaram uma menina. Um cantor esteve na escola.
Definidos	Indefinidos								
a – as	uma – umas								
o – os	um – uns								
Exemplos: Elogiaram a menina. O cantor esteve na escola.	Exemplos: Elogiaram uma menina. Um cantor esteve na escola.								

Fonte: PIMENTEL; COTINGUIBA, 2014, p. 28-29.

Com base em Freire (1970, 1974), Monte Mór (2013) e São Bernardo (2016), é possível considerar que a proposta de leitura da referida unidade não relaciona a língua a contextos sociais de uso, não oportunizando, pois, espaço para a mobilização da criticidade do aluno. O tema moradia poderia ser utilizado para discussões sobre desigualdades em relação à habitação e, em um sentido de ordem prática, sobre as possibilidades de aluguel e compra de imóveis, entre outras questões. Identifico, dessa forma, que a tarefa se configuraria mais informativa e crítica, oportunizando contato mais amplo com o universo relacionado à

moradia no país. As perguntas presentes em *Compreensão textual* - principalmente as perguntas e, f e g - acabam por não considerar possíveis contextos de moradia precária, como abrigos, quartos em pensão e a não permissão de receber visitas. Sobre a sequência da tarefa, há um quadro que sistematiza os artigos definidos, que não está diretamente relacionado ao texto e cujo ênfase está para a apresentação de formas linguísticas em frases descontextualizadas.

Um exemplo de sequência de tarefas que se vinculam ao tema proposto na unidade diz respeito à unidade 3 do livro *Entre Nós*. Trata-se do fascículo cujo título é *O feijão nosso de cada dia*. O bloco de tarefas inicia com a apresentação de alimentos comuns no Brasil e, a partir de perguntas, oportuniza o diálogo sobre comidas de que os alunos gostam. Na sequência, é apresentada uma proposta de escrita de uma receita de um prato do país de origem do aluno. Seria aqui pertinente se houvesse um trabalho com o gênero receita, que não acontece nessa sequência. Em seguida, na seção *Conhecendo Mais*, um texto autêntico adaptado apresenta curiosidades sobre o feijão na cultura brasileira, e, logo, solicita que o estudante relacione cada tipo de feijão com a região do Brasil na qual é mais consumido. Por fim, na seção *Vivendo Melhor*, aborda os benefícios nutricionais do referido alimento. Apesar de não haver uma proposta de produção final e um trabalho com algum gênero do discurso relacionado ao tema, é possível identificar uma condução temática adequada, que acompanha toda a unidade. Trazem, assim, recursos linguísticos que possivelmente estarão presentes ao abordar o tema em questão. A figura 11 ilustra um trecho deste conjunto de tarefas:

Figura 11: Seção *Conhecendo Mais* em Entre Nós

**B – Conhecendo mais**

**Você sabia?** Em matéria de feijão, o brasileiro é quase unânime – dominando 71% da produção, o tipo conhecido como carioca é o melhor amigo do nosso arroz. O que quase ninguém sabe é que o feijão mais popular do país do arroz-com-feijão só existe há 30 anos. O carioquinha – que recebeu esse nome por causa das suas listras, que lembram o calçadão de Copacabana – foi desenvolvido a partir de mutações e cruzamentos de outras variedades de feijão marrom, como o jalo e o mulatinho.

(MARTON, F. Qual o feijão mais popular no Brasil? In: <http://super.abril.com.br/saude/qual-o-feijao-mais-popular-no-brasil/>)

**Alguns tipos de feijão que existem no Brasil**



1. Relacione corretamente o tipo de feijão ao seu nome:

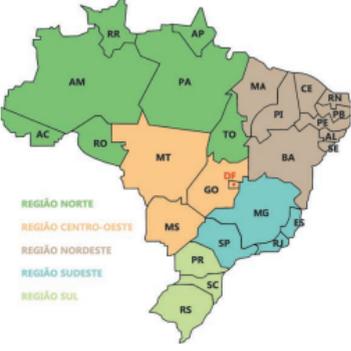
- ( ) feijão de corda
- ( ) feijão carioquinha
- ( ) feijão preto

2. Localize no mapa e escreva abaixo as regiões onde os tipos de feijão apresentados acima são mais comuns.

**feijão de corda:** consumido nos estados do Ceará, Pernambuco, Paraíba. É usado para fazer baião de dois.  
Região \_\_\_\_\_

**feijão preto:** consumido principalmente no Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro. É usado para fazer a famosa feijoada.  
Regiões \_\_\_\_\_

**feijão carioquinha:** é o mais consumido no Brasil, sobretudo em Minas Gerais, São Paulo e Espírito Santo. É usado para fazer o feijão tropeiro.  
Região \_\_\_\_\_



Adaptado da revista Superinteressante

Fonte: ARANTES et al, 2018, s/p.

Em primeira análise poderíamos considerar o referido tema como não relevante para o momento de necessidades de ordem mais urgente e prática do migrante de crise. Corroborando com Soares (2019) e sua reflexão sobre o equilíbrio entre peso e leveza nos materiais didáticos relacionados ao ensino de PLAc, é oportuno mencionar que as escolhas temáticas de Entre Nós sugerem uma tentativa de compensar o peso das temáticas mais urgentes de PLAc (como questões sobre documentação e moradia, para citar algumas). Isso ocorre com a inclusão de assuntos que podem ser considerados mais leves, mas não por isso menos interessantes ou importantes para a vivência do migrante no país de acolhida.

Ainda refletindo sobre os temas nos materiais didáticos, na proposta freireana de alfabetização, mencionada no aporte teórico, visava-se a aproximar a realidade dos alunos ao processo de aprendizagem, partindo de palavras e temas que se relacionavam com as experiências daquelas pessoas. Recorro à reflexão de Bakhtin (2011), que identifica as palavras como carregadas de significados, configurando-se como artefatos sociais e

ideológicos. A compreensão desse conjunto simbólico em outra língua, portanto, oportuniza relações com compreensões já existentes e capacita o falante no uso da língua em diferentes contextos. O livro *Vamos Juntos(as)* materializa essa concepção. Como ilustrado a seguir (Figura 12) em certo bloco de perguntas de interpretação propõe-se refletir sobre os usos de *ser* e *estar* em comparação, de modo a identificar os distintos efeitos de sentido no emprego de um e outro verbo. Isso acontece na questão *c* do referido conjunto de questões.

Figura 12: Tarefa de compreensão em *Vamos Juntos(as)*

**5.2** Responda oralmente, com o(a) colega de sua dupla, às perguntas abaixo, relativas à vida profissional de Anas Obaid:

**Nível Intermediário**

**a.** Qual era a área de atuação de Anas Obaid na Síria? Qual o nível de escolaridade necessário para desempenhar essa função?

**b.** Depois de chegar ao Brasil, Anas começou a vender perfumes. Como isso aconteceu?

**c.** Anas gosta de dizer "estou refugiado", e não "sou refugiado". Por quê? Que diferenças de sentido são produzidas pelo uso do verbo "ser" ou "estar" nesse contexto? Você concorda com a opinião expressa pelo sírio?

**d.** No vídeo, ele descreve suas diferentes atividades profissionais. Você conhece migrantes que também já tiveram diferentes atividades profissionais no Brasil?

Imagem: pixabay.com

**5**

Fonte: BIZON; DINIZ; CAMARGO, 2020, p. 5.

Ainda em relação a esse processo perspectivado por Freire (2002), a correlação com palavras e temas de relevância para os migrantes significa fortalecê-los nas suas necessidades, para circular mais autonomamente nos espaços da comunidade e conhecer como se dão as relações sociais no novo lugar, as condições de trabalho e educação, a vida cotidiana, e os serviços públicos os quais têm direito. Entendo que mesmo os recursos linguísticos aprendidos em exercícios com foco na forma podem ser mobilizados a partir de escolhas lexicais do tema relevante em pauta. É o que acontece em Passarela. O exemplo da figura 13 ilustra um exercício na unidade 2, que tem como tema *Histórias de Vida*.

Figura 13: Exercício com foco na forma em Passarela

**3. Coloque os verbos no pretérito perfeito e complete as lacunas com as preposições adequadas.**

Paulo Freire \_\_\_\_\_ (NASCER) \_\_\_\_\_ Recife \_\_\_\_\_ dia 19 \_\_\_\_\_ setembro \_\_\_\_\_ 1921. Foi alfabetizado em casa, pelos próprios pais, escrevendo com gravetos na terra do quintal. Com o tempo, sua paixão por ensinar o \_\_\_\_\_ (TORNAR) um dos maiores educadores do Brasil. Ele \_\_\_\_\_ (DESENVOLVER) um método de alfabetização de adultos, \_\_\_\_\_ década \_\_\_\_\_ 1960, que valorizava a bagagem pessoal e a realidade que cada aluno trazia para a sala de aula. Mas isso era muito diferente do que se costumava fazer com adultos analfabetos no Brasil naquela época. Valorizar as experiências dos alunos? O que é isso? Por causa de suas ideias – consideradas subversivas – Paulo Freire foi preso por 72 dias. Ele \_\_\_\_\_ (TER) que viver exilado \_\_\_\_\_ Chile durante anos. \_\_\_\_\_ (MORAR) também \_\_\_\_\_ Estados Unidos e \_\_\_\_\_ Suíça.

Já de volta ao Brasil, suas experiências \_\_\_\_\_ (SER) colocadas em prática quando foi nomeado secretário de educação da cidade de São Paulo, \_\_\_\_\_ 1989. Durante os dois anos e meio de sua gestão à frente da secretaria, ele \_\_\_\_\_ (PROMOVER) uma verdadeira revolução. Paulo Freire \_\_\_\_\_ (ESCREVER) dezenas de livros, traduzidos para mais de 40 idiomas. \_\_\_\_\_ (RECEBER) o título de Doutor Honoris Causa de 27 universidades espalhadas pelo mundo. \_\_\_\_\_ (GANHAR) vários prêmios da área educacional, como o belga “Rei Balduino para o Desenvolvimento” e o “Prêmio Unesco da Educação para a Paz”.

Paulo Freire \_\_\_\_\_ (FALECER) \_\_\_\_\_ São Paulo, \_\_\_\_\_ dia 2 \_\_\_\_\_ maio \_\_\_\_\_ 1997.

Disponível em: [ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2016/11/sabem-quem-foi-paulo-freire](http://ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2016/11/sabem-quem-foi-paulo-freire) Fonte: Portal EBC.

Fonte: RUANO; CURSINO, 2020.

Além da recorrência de temas prementes para a população migrante, cabe lançar um olhar mais próximo para as tarefas propostas a partir desses temas. O segundo, terceiro e quarto critérios tratam da mobilização de criticidade, do fortalecimento social por meio do ensino de línguas, e da integração das experiências migrantes, respectivamente. Passo a exemplificar estas ocorrências descrevendo e analisando alguns recortes dos materiais.

O material *Pode Entrar* abarca propostas que alcançam questões consideradas necessárias para assistir às demandas dos migrantes em contexto de migração de crise, ou seja, não estão alheios às questões da coletividade desse público e de seu fortalecimento. A UD 1, por exemplo, aborda questões de documentação, incluindo informações sobre o Registro Nacional de Estrangeiros (RNE) em um diálogo construído para o material; apresenta também o formulário da Polícia Federal que esteve ou estará presente nas situações em que o migrante circulou ou vai circular. Já na seção *Você sabia?* o material apresenta informações sobre o Cadastro de Pessoa Física (CPF), documento necessário para acesso a vários serviços públicos no Brasil. Dos textos citados, os dois últimos são textos autênticos, possuem uma função social fora do livro didático e por isso carregam em si marcas culturais importantes. Por esse motivo, poderiam ser abordados em tarefas cuja expectativa de aprendizagem estivesse com propósito, contexto e interlocutores mais bem definidos nos enunciados, que levasse o aluno a executar uma ação que se aproximasse do que ele de fato terá maior propensão de vivenciar fora da sala de aula.

Em *Portas Abertas*, a tarefa 2 da primeira unidade é um exemplo de dinâmica que considera o que o migrante tem a dizer sobre seu próprio percurso migratório, importante

informação também a ser considerada ao pensar no planejamento de cursos de PLAc (LOPEZ, 2016). Mesmo sendo uma tarefa de nível básico em que se apresenta uma estrutura mais controlada a ser seguida, é possível identificar que são perguntas que valorizam a experiência migrante. Na sequência, na tarefa 3 da mesma unidade, há uma lista com as letras do alfabeto e palavras relacionadas a cada letra. É uma tarefa elementar voltada possivelmente àqueles que não conhecem o alfabeto latino. Parte-se aqui de palavras que não são aleatórias mas sim uma tentativa de aproximar os alunos fazendo referência a seus países. Nesses exemplos, teve-se o cuidado de se referir majoritariamente a territórios do Sul Global, que dentre os lugares estão provavelmente os de origem dos alunos. As figuras que seguem ilustram as tarefas mencionadas:

Figura 14: Tarefa *Trajetória* em Portas Abertas



Fonte: REINOLDES; MANDALÁ; AMADO, 2021, p. 15.

Figura 15: Tarefa sobre o alfabeto em Portas Abertas

### O ALFABETO DA LÍNGUA PORTUGUESA

3. O nome de países e cidades ajudando a identificar sons e letras.

- Na coluna LETRA MAIÚSCULA: copie a forma de cada letra.
- Na coluna PAÍS OU CIDADE: escreva a letra que falta.
- Na coluna COPIE: copie o nome do PAÍS OU CIDADE

LETRA MAIÚSCULA	NOME DA LETRA	PAÍS OU CIDADE	COPIE
A	A	__FEGANISTÃO	
B	BÊ	__ANGLADESH	
C	CÊ	__OLÔMBIA	
D	DÊ	__INAMARCA	
E	E	__GITO	
F	EFE	__RANÇA	
G	GÊ	__UINÉ BISSAU	
H	AGÁ	__OLANDA	
I	I	__TÁLIA	
J	JOTA	__AMAICA	
K	CÁ	__OSOVO	
L	ELE	__ÍBANO	
M	EME	__ARROCOS	
N	ENE	__IGÉRIA	
O	O	__MÃ	
P	PÊ	__ALESTINA	

Fonte: REINOLDES; MANDALÁ; AMADO, 2021, p. 18.

Sobre o material Portas Abertas, vale reiterar ainda que a proposta insere subseções importantes de informações sobre acesso aos distintos direitos que o migrante pode reivindicar ao poder público. No caso do tópico *Direito à Documentação*, este foi apresentado em frases instrucionais, em um exercício que foca no conhecimento sistêmico da língua (Figura 16). Mesmo com a ausência de uma proposta que trabalhe o tema em um texto (folders de propaganda institucional, por exemplo), e que a discussão sobre o tema fique a cargo do professor, considero pertinente a inclusão destas referências, de modo a orientar os

alunos sobre elas. Há saberes que quando alcançados se tornam ferramentas importantes na busca por inserção em práticas sociais diversas (São Bernardo, 2016), com potencial de gerar reexistências (ANUNCIACÃO, 2017).

Figura 16: Tarefa com foco na forma em torno do tema Direito à Documentação

**Direitos do e da Imigrante no Brasil**  
Em cada unidade deste material, vamos falar de um dos direitos do e da imigrante no Brasil. E vamos usar o tema para aprender Língua Portuguesa.

**DIREITO À DOCUMENTAÇÃO**

**21.** Nas frases abaixo, você encontra informações sobre documentação brasileira. Complete os espaços com os verbos entre parênteses conjugados no Presente do Indicativo:

- a) Eu \_\_\_\_\_ tirar CPF, CRNM e Carteira de Trabalho para ter documentação no Brasil. (precisar)
- b) CPF \_\_\_\_\_ Cadastro da Pessoa Física e é um documento importante para fazer atividades financeiras, como compras, usar banco, fazer financiamento, etc. (significar)
- c) Você \_\_\_\_\_ ir na Receita Federal para tirar o CPF. (precisar)
- d) CRNM \_\_\_\_\_ Carteira de Registro Nacional Migratório e é o documento de identificação do imigrante no Brasil. (significar)
- e) Você \_\_\_\_\_ ir na Polícia Federal para tirar o CRNM. (precisar)
- f) Você \_\_\_\_\_ ir na Superintendência Regional do Trabalho e Emprego para tirar a Carteira de Trabalho. (precisar)
- g) Eu \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ trabalho todos os dias. (acordar/ procurar)
- h) Para informações gerais sobre Direitos dos Imigrantes e apoio, \_\_\_\_\_ o CRAI (existir).
- i) CRAI significa Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes. Lá você \_\_\_\_\_ informações e orientação jurídica para refugiados e imigrantes. (encontrar)
- j) O CRAI \_\_\_\_\_ na Rua Major Diogo, 834 – Bela Vista, em São Paulo. (ficar)
- k) O CRAI \_\_\_\_\_ pelo telefone 2361-3780. (atender)
- l) Você também \_\_\_\_\_ acessar o site do CRAI: (poder)

[https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos\\_humanos/imigrantes\\_e\\_trabalho\\_dece\\_nte/crai/](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/imigrantes_e_trabalho_dece_nte/crai/) (Endereços e telefone do CRAI atualizados neste material em OUTUBRO DE 2020)

57

Fonte: REINOLDES; MANDALÁ; AMADO, 2021, p. 57.

No livro *Entre Nós* a proposta da unidade de abertura, uma discussão sobre estereótipos, suscita reflexões interessantes em termos de relação entre culturas; um tema gerador importante ao fortalecimento da bagagem cultural do migrante, e em relação às ideias generalizadas que ele possa estar reproduzindo sobre os brasileiros - os cariocas, nesse caso - ou outras culturas com as quais está interagindo ou vai interagir. O título da unidade é *Carioquices*, e marca uma vez mais a característica de regionalidade dos materiais de PLAc<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Por conta disso, esta unidade para ser utilizada em outra região terá que passar por adaptações significativas.

Ressalto as tarefas 3 e 4 da seção C, momentos em que essa reflexão se apresenta mais explicitamente (Figura 17). Em tempo, menciono o cuidado que o docente precisa ter para guiar a discussão de modo que não implique em uma discussão que reforce estereótipos ao invés de desmistificá-los na reflexão sobre eles. Ainda assim, considero um debate oportuno, que incentiva o aluno a compartilhar suas vivências no Brasil e em outros lugares.

Figura 17: Exemplos de tarefas da unidade *Carioquices* em Entre Nós

3. Complete:

a) O que seus conterrâneos e os cariocas têm em comum?

Nós e os cariocas somos \_\_\_\_\_, (não) gostamos de \_\_\_\_\_.

Os \_\_\_\_\_ e os cariocas são \_\_\_\_\_, eles (não) gostam de \_\_\_\_\_.

b) No que vocês são completamente diferentes?

Nós somos \_\_\_\_\_, (não) gostamos de \_\_\_\_\_, mas os cariocas são \_\_\_\_\_, eles (não) gostam de \_\_\_\_\_.

4. **Estereótipo** (ou clichê) é o conjunto de características presumidamente compartilhadas por pessoas, coisas ou categorias. Um estereótipo pode ter um sentido positivo, como, por exemplo, quando dizemos que o **Brasil é o país do futebol**. Porém, em geral, funciona como marca pejorativa e, por essa razão, é a base de funcionamento dos **preconceitos**. Você conhece outros estereótipos que funcionem como marcas positivas da coisa ou da pessoa à qual se referem? E estereótipos depreciativos?

---

---

---

---

---

---

Fonte: ARANTES et al, 2018, s/p.

Sobre o volume *Trabalhando e Estudando*, da coleção *Vamos Juntos(as)*, faço referência às tarefas 4, 5 e 6 da primeira unidade. O texto relacionado às tarefas é um vídeo que apresenta o percurso profissional do migrante sírio Anas Obaid. É interessante notar a seleção de um texto depoimento produzido *por* um migrante e não apenas *sobre* ele. Na sua própria voz, Anas relata sua trajetória e suas experiências no Brasil. Comenta também sobre suas perspectivas futuras quanto à profissão e conversa sobre seu cotidiano no país. Em consonância com Anunciação et al (2021), entendo que os migrantes de crise são agentes determinantes do processo de acolhimento e sabem dizer o que necessitam. Um material cuja

cara do migrante está em textos ao longo das páginas contribui para retirá-lo da posição de vulnerabilidade em que muitas vezes a sociedade acolhedora o vê.

A UD 1 de Vamos Juntos (as) é um bom exemplo de proposta que valoriza a trajetória, os desejos e os saberes dos alunos migrantes. A tarefa 9, por exemplo, propõe o compartilhamento da trajetória profissional dos migrantes nos países de origem. Ao refletir sobre esses contextos de trabalho, oportuniza também a análise reflexiva sobre oportunidades de trabalho para determinados gêneros em seu país. Ao final da parte I da primeira Unidade, a tarefa 13 retoma a pergunta inicial “como você imagina seu futuro profissional?”, de modo que na retomada os alunos percebam que, a partir dos textos e das discussões mobilizadas, conseguem agora elaborar em português a resposta. Oportuniza-se aqui o compartilhar de planos e sonhos entre a turma, que, a partir do caminho trilhado pelo bloco de tarefas, podem transmitir seus desejos também em português.

Ainda sobre o mesmo livro, a preocupação com a inclusão de propostas com viés politizador perpassa o material. As propostas sobre direitos humanos e trabalho (unidade 2) e discriminação no ambiente laboral (unidade 3) são exemplos dessa presença. Um trecho da unidade 3 segue ilustrado a seguir (Figura 18). A importância dessa inclusão decorre da necessidade de o migrante defender-se caso seus direitos corram risco de violação. Perpassa também o material o cuidado com a presença da diversidade em textos que têm potencial para fazer o aluno questionar questões de raça, gênero, religião, entre outros.

Figura 18: Tarefa de compreensão com o tema Direitos Humanos em Vamos Juntos (as)

**Unidade 3** Trabalhando e estudando

**7** Leia trechos da cartilha “Direitos humanos no trabalho: vamos conversar?”, produzida pela Companhia Paranaense de Energia. Em seguida, relacione os títulos (primeiro quadro) aos trechos da cartilha (segundo quadro):

<input type="checkbox"/> Mulheres	<input type="checkbox"/> Identidade de gênero e orientação sexual
<input type="checkbox"/> Pessoas com deficiência	<input type="checkbox"/> Origem
<input type="checkbox"/> Cor/raça	<input type="checkbox"/> Religiões ou crenças

a. Não importa se você veio do Brasil, do Haiti ou da Alemanha; nem se você é do interior ou da cidade. A sua origem não pode definir como você é tratado(a) no trabalho.



b. A cor da pele, o cabelo e outras características físicas não podem ser usadas para definir quem será contratado(a), nem o salário, cargo ou o jeito que a pessoa é tratada no trabalho.



c. Identidade de gênero é como a gente se reconhece (homem, mulher...).  
Orientação sexual é com quem você se relaciona amorosamente.  
Sexo biológico é o conjunto de características femininas ou masculinas do seu corpo.



d. As mulheres não devem receber menos do que os homens pela mesma função nem sofrer outros tipos de discriminação no trabalho.



e. Todas as religiões ou crenças devem ser respeitadas no ambiente de trabalho.



f. Pessoas com deficiência têm direito ao trabalho digno, como toda a população.



COMPANHIA PARANAENSE DE ENERGIA – COPEL. Direitos humanos no trabalho: vamos conversar? Curitiba, 2018. Disponível em: [https://www.copel.com.br/materiais/educacionais/infancia/cartilha\\_direitos\\_humanos\\_trabalho.pdf](https://www.copel.com.br/materiais/educacionais/infancia/cartilha_direitos_humanos_trabalho.pdf). 17 x 19. Acesso em: 14 ago. 2020.

Fonte: BIZON; DINIZ; CAMARGO, 2020, p. 79.

Em Passarela, livro de PLAc para fins acadêmicos, está presente o caráter informativo e relacionado a questões de direitos humanos e serviços públicos. Nesse caso, voltados a questões da universidade, em perspectiva institucional e cultural. As tarefas integradas de leitura e escrita colocam o migrante em contato com o que necessita saber para circular de modo seguro nesse ambiente. O material procura integrar a apresentação de referências importantes para a cultura brasileira (como a obra da escritora Carolina Maria de Jesus) com a experiência do estudante e sua bagagem cultural. Faz isso através de propostas que, ao redor de textos, mobilizam as discussões, exigindo do aluno uma postura mais ativa na produção de significados, como leitor crítico que se pressupõe engajado no texto para ser responsivo a ele. Na figura 19 há exemplos de como se estrutura essa mobilização.

Figura 19: Sequência de tarefas que focalizam o gênero Biografia em Passarela

Agora leia o texto. Em seguida, faça as atividades propostas:

## CAROLINA MARIA DE JESUS



**Nome completo**  
Carolina Maria de Jesus

**Nascimento**  
14 de março de 1914  
Sacramento-MG

**Morte**  
13 de fevereiro de 1977 (62 anos)  
São Paulo-SP

**Nacionalidade**  
Brasileira

**Magnam opus**  
Quarto de Despejo

**CAROLINA MARIA DE JESUS** (Sacramento, 14 de março de 1914 — São Paulo, 13 de fevereiro de 1977) foi uma escritora brasileira, conhecida por seu livro *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, publicado em 1960.

Carolina de Jesus foi uma das primeiras escritoras negras do Brasil e é considerada uma das mais importantes escritoras do país. A autora viveu boa parte de sua vida na favela do Carandá, na zona norte de São Paulo, sustentando a si mesma e seus três filhos como catadora de papéis. Em 1958, tem seu diário publicado sob o nome *Quarto de Despejo*, com auxílio do jornalista Antônio Dantas. O livro fez um enorme sucesso e chegou a ser traduzido para catorze línguas.

Carolina de Jesus era também compositora e poetisa. Sua obra permanece objeto de diversos estudos, tanto no Brasil quanto no exterior.

**Publicação de *Quarto de Despejo***

Publicado em 1960, a tiragem inicial de *Quarto de Despejo* foi de dez mil exemplares e esgotou-se em uma semana. Desde sua publicação, a obra vendeu mais de um milhão de exemplares e foi traduzida para catorze línguas, tornando-se um dos livros brasileiros mais conhecidos no exterior. Depois da publicação, Carolina teve de lidar com a raiva e inveja de seus vizinhos, que a acusaram de ter colocado suas vidas no livro sem autorização.

Para conhecer mais sobre a escritora, visite sua página oficial: [vidaporescrita.com](http://vidaporescrita.com)

Fonte: Adaptado de Wikipédia. Disponível em: [pt.wikipedia.org/wiki/Carolina\\_de\\_Jesus](https://pt.wikipedia.org/wiki/Carolina_de_Jesus)

### Compreensão de texto

1. Responda:
  - a. Qual é o conteúdo do livro "*Quarto de despejo: diário de uma favelada*"?
  - b. Que elementos do texto permitem afirmar que a obra "*Quarto de despejo: diário de uma favelada*" se tornou um sucesso?
  - c. O que você entende pela expressão "*Diário de uma favelada*"?

### Discussão do texto

1. Agora que você já sabe um pouco sobre Carolina de Jesus e seu livro, você teria interesse em ler "*Quarto de despejo*"? Por quê?
2. Existe em seu país algum livro que retrate o dia a dia de uma comunidade específica?

Fonte: RUANO; CURSINO, 2020, p. 37.

#### 4.1.1. Considerações gerais sobre o PLAc crítico nos materiais.

A partir da análise dos materiais didáticos à luz da perspectiva crítica foi possível verificar a recorrência de alguns aspectos. Geralmente o trabalho com viés crítico é transversal, perpassando diferentes momentos dos livros e apostilas. Está, portanto, nas discussões fomentadas, nas escolhas de textos e imagens, nas propostas de produção atinentes a esses textos, de modo a ser um conjunto que reunido significa e se caracteriza. Entendo que o PLAc em uma perspectiva crítica está diretamente relacionado à capacidade de questionamento e reflexão por parte dos estudantes migrantes de crise, de modo que o conhecimento e a prática problematizadora o auxiliem na sua circulação social.

Em termos gerais, pude constatar que há um entendimento compartilhado de que é necessário incluir temáticas voltadas a questões de ordem prática, como saúde pública e documentação, que deem conta de necessidades urgentes dos grupos em relação ao uso da língua portuguesa. Explica-se, portanto, a recorrência temática já mencionada na tabela 1, e, alinhada a essa, a presença de textos de caráter informativo, que versam sobre: a) direitos básicos da população do lugar, incluídos nesse grupo os migrantes que também o habitam; b) direitos específicos assegurados aos migrantes, que podem auxiliá-los nas possibilidades de interação e reexistência no país.

Ainda que se constate a recorrência destes textos, as tarefas que giram em torno deles seguem propósitos diversos. No universo dos seis materiais é possível identificar algumas particularidades: em Pode Entrar dos cerca de 8 textos informativos presentes ao longo das 12 unidades, não há tarefas de leitura e produção explícitas vinculadas a eles. Entendo que na referida apostila estes textos são apresentados como quadros extras de informação. Identifico, no entanto, que incluir em alguns deles tarefas que discutam as informações veiculadas nos quadros pode ser relevante para o aluno que usará essas informações em espaços sociais variados. É preciso levar em conta no contexto de ensino de PLAc a presença de professores voluntários, muitos sem formação específica para o ensino de línguas, que, por isso, podem não saber incluir as informações ali presentes em seu planejamento ou em tarefas de compreensão e produção de elaboração própria.

Língua Portuguesa para Haitianos se distancia consideravelmente dos demais materiais didáticos. O livro está organizado em 16 unidades. Em relação aos textos informativos, estes aparecerão a partir da unidade 9. Nesta há um texto sobre a dengue, informação importante de saúde pública para quem está vivendo no país e que, além de direitos, possui deveres a atentar-se para contribuir com o bem estar coletivo. A utilização de Equipamentos de Proteção Individual (EPI's) é um dos temas da unidade 16, demanda provável dos trabalhadores para os quais o livro foi desenvolvido. A exceção das tarefas citadas, nas demais há a recorrência de propostas que giram em torno a preencher lacunas, responder perguntas e identificar termos linguísticos específicos. As tarefas não estão relacionadas diretamente aos textos ou temas de entrada das unidades; também não sugerem produções a partir deles.

Em Entre Nós, as propostas avançam em termos de trabalho com o texto. Os textos cujo propósito é informar sobre direitos ou acesso a serviços públicos estão no material como elementos a serem interpretados. Dos 23 textos expostos no material, 9 deles são de caráter informativo e há tarefas que giram em torno a essas propostas. A recorrência diz respeito à

localização de informações e a relação destas com a experiência do aluno (como “quais meios de transporte você costuma usar para vir à UERJ?”). Não há, no entanto, tarefas de produção que oportunizem ao aluno praticar gêneros do discurso que podem ser relevantes em suas práticas em português, como simulações de diálogos possíveis nos contextos e temáticas abordados ou a escrita de emails nos âmbitos de trabalho e de solicitação de informação.

Em *Portas Abertas, Passarela e Vamos Juntos(as)* é possível traçar um perfil em comum no que diz respeito à maneira como se apresentam as tarefas a ver com os textos informativos. No primeiro livro, a reflexão em torno dos textos conduz algumas propostas, tais como: discutir em grupo comparando os serviços públicos entre países, escrever email solicitando informações a um Centro de Referência, identificar informação para selecionar bilhete de transporte mais adequado para si. Em *Passarela*, livro de PLAc para fins acadêmicos, o denominado *Dossiê 1*, voltado à integração à universidade, apresenta propostas de tarefas que possibilitam ao migrante informar-se sobre o novo universo acadêmico através de práticas reflexivas sobre os textos apresentados. O material se preocupa com a inclusão de gêneros discursivos que ali circulam, e com o encontro para o debate por meio de textos que suscitam problematizações e reflexões entre-culturas.

*Vamos Juntos(as)* traz significativas propostas relacionadas ao conhecimento dos direitos do migrante e de seu fortalecimento social. Os textos de informação estão atrelados a tarefas que oferecem oportunidades para o exercício da criticidade e, desse modo, fomentam sua politização. Além disso, as propostas vão além das necessidades consideradas básicas para a convivência no país de acolhida. O volume abre espaço para discussões em torno dos desejos profissionais e dos planos voltados à educação dos grupos migrantes. Além disso, o material dá notícia sobre caminhos para denúncia caso ocorra violações de direitos trabalhistas e violência contra a mulher.

Retomando São Bernardo (2016), que inspirada em Freire (1974) reflete sobre o ensino de línguas, os saberes a que os alunos necessitam ou desejam não são somente transmitidos, mas sim mobilizados *com* o aluno, tendo as línguas como ferramenta desse processo de agentividade. As oportunidades para problematizar, interagir e dialogar podem ser subsídios oferecidos pelos materiais didáticos ao grupo de professores e alunos. Sobre as oportunidades de produção e interação, identifique particularidades a seguir.

*Memória* é a seção da apostila *Pode Entrar* que encerra boa parte das unidades didáticas do material. Nela, propõe-se que o migrante fale sobre suas experiências e reflita sobre seu país. Corroboro com Lopez (2016) quando afirma que é preciso conhecer as histórias dos alunos para, ao entendê-las, não cairmos na concepção que essencializa a

migração de crise e a interpreta em uma perspectiva de falta. Por isso, entendo que falar sobre a educação no país de origem, sobre hábitos alimentares e sobre quais os desafios relacionados ao transporte público naquele lugar são possibilidades de diálogos entre as culturas. Na apostila *Portas Abertas*, as oportunidades de interação e mobilização das experiências do migrante perpassam o material e estão em perguntas de ativação do conhecimento prévio e de introdução da unidade ou em propostas ao longo do material (como em “conte para um colega sobre um lugar da cidade que você já conheceu” ou “como é o sistema de saúde no seu país?”). Organização semelhante é possível encontrar no material *Entre Nós*, que pergunta sobre aspectos culturais e experiências anteriores voltadas a questões profissionais, para citar algumas propostas de discussão.

Uma ressalva em relação a essas oportunidades de interação e trocas interculturais é a ausência de um trabalho de orientação para escrever ou falar sobre os tópicos propostos pelos materiais. Tanto nos textos-memória de *Pode Entrar* como nas perguntas ao longo dos materiais *Portas Abertas* e *Entre Nós*, não há quadros de apoio linguístico ou tarefas que expliquem as características do gênero solicitado. Fica sob responsabilidade dos professores, portanto, essa intervenção.

Considerar os aspectos políticos e ideológicos da língua (MONTE MÓR, 2013) é o que perspectiva os materiais *Vamos Juntos(as)* e *Passarela*, que em cada unidade apresentam textos autênticos e, em torno deles, mobilizam tarefas de leitura e escrita como elementos integrados e diretamente relacionados aos temas e textos da unidade. Por essa interrelação, incentiva-se produções finais que mobilizam as leituras feitas ao longo do conjunto de tarefas, em gêneros cujo propósito, interlocutor e contexto são previamente determinados a partir de suas funções na interação sociocomunicativa (BAKHTIN, 2011).

A seguir apresento quadro sintético da análise empreendida acima, com a finalidade de sistematizar e facilitar a visualização geral da presença da perspectiva crítica nos materiais didáticos de PLAc.

Quadro 8: Síntese da presença da perspectiva crítica nos materiais.

Perspectiva Crítica					
Língua Portuguesa para Haitianos	Pode Entrar	Entre Nós	Portas Abertas	Passarela	Vamos Juntos(as)
<p>Não há um tema que conduza as propostas nas unidades didáticas. Estas estão organizadas por tópicos gramaticais. Apesar de estar incluído em determinadas unidades informações sobre dengue e sobre EPIs, não há um convite para a discussão das questões. As tarefas de leitura no recorte analisado não relacionam a língua a contextos sociais de uso. Dessa forma, não oportuniza discussões que possam mobilizar a criticidade do aluno.</p>	<p>Abarca propostas que alcançam questões necessárias para assistir às demandas dos migrantes em contexto de migração de crise (documentação, trabalho). A seção Memória encerra boa parte das unidades e convida o migrante a dialogar sobre suas experiências e sua cultura. É possível identificar uma temática que acompanha toda a unidade. Há, no entanto, uma quebra de sequência de tarefas vinculadas ao tema das unidades, o que prejudica o preparo do aluno para cumprir as produções que exigem que se fale sobre o tema.</p>	<p>Inclui temas que podem ser considerados mais leves (como Festa Junina e Alimentação), e outros de ordem prática (mobilidade urbana e SUS) sugerindo uma compensação entre os dois. As tarefas giram em torno dos textos e das temáticas trabalhadas. No entanto, há ressalvas em relação ao trabalho com leitura - cujas perguntas, em sua maioria estão na superfície do texto - e com produção textual, que não inclui propostas de produção de gêneros discursivos que podem ser importantes para instrumentar o migrante ao circular em práticas sociais diversas.</p>	<p>Há subseções de informação sobre acesso a direitos (direito à documentação e à bancarização, por exemplo) bastante relevantes para o contexto de migração. É escassa, no entanto, no material, tarefas que estejam vinculadas a esses textos. As experiências dos alunos são valorizadas e perpassam o material, estando presentes em perguntas de ativação do conhecimento prévio e ao longo das unidades.</p>	<p>Apresenta em cada unidade textos autênticos e, em torno deles, mobiliza tarefas de leitura e escrita como elementos integrados e diretamente relacionados aos temas e textos das unidades. Questões institucionais, vinculadas à universidade, e referências culturais se integram nos conteúdos pautados. O material se preocupa com a inclusão de gêneros discursivos que circulam no âmbito acadêmico, e com o encontro para o debate por meio de textos que suscitam problematizações e reflexões entre-culturas.</p>	<p>A preocupação com a inclusão de propostas com viés crítico e de fortalecimento do migrante perpassa o material. As propostas sobre direitos humanos e trabalho (UD 2) e discriminação no ambiente laboral (UD 3) são exemplos dessa presença. Há também o cuidado com a presença da diversidade em textos que têm potencial para fazer o aluno questionar questões de raça, gênero, religião, entre outros. As produções finais mobilizam as leituras feitas ao longo das unidades, em gêneros nos quais as condições de produção são previamente determinadas a partir de suas funções sociais.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 4.2 Análise das tarefas relacionadas ao PLAc multi/plurilíngue

Nesta seção apresento as tarefas que lidam com a perspectiva multi/plurilíngue em suas propostas didáticas. Identifico de que modo (i) as tarefas consideram as línguas do repertório linguístico dos estudantes, dando espaço para a negociação de significados em outros idiomas, e se (iii) as propostas cujo uso das línguas do repertório linguístico dos estudantes são suporte para o aprendizado do português.

Início esta parte da análise na tarefa 4 da unidade 1 do material Portas Abertas. Nela, vemos ser considerada a relação do português com outras línguas a partir do recurso de comparação de sons compartilhados entre línguas para explicar uma referência sonora presente no português. Nas tarefas 4, 6, 11 e 13 da primeira unidade esses paralelos sonoros

**Quadro : Consoantes com dois tipos de som em Portas Abertas**

são observados. Além da relação com o inglês e o espanhol, o quadro faz menção a variante presente em São Paulo, cuja pronúncia do R possui particularidades. Abaixo segue exemplo dessa estratégia didática no quadro subsequente à tarefa 4, ao explicar “os sons do R”:

Fonte: REINOLDES; MANDALÁ; AMADO, 2021, p. 20.

CONSOANTES COM DOIS TIPOS DE SOM				
LETRA	NOME	SONS POSSÍVEIS	EXEMPLOS	COPIAR E FALAR
<b>G</b>	<b>GÊ</b>	Som de GUÊ	GATO/GOSTO/ GUSTAVO GUERRA/ GUITARRA	
		Som de J (antes de E ou I)	GENTE/ REFÚGIO GIGANTE	
<b>R</b>	<b>ERRE</b>	Som de H do inglês, como HELLO (produz perto da garganta)	REAIS/ CARRO/ ENROLADO	
		Som de R vibrado na ponta da língua. Parece um pouco com o erre do espanhol, mas é menos vibrado.	CARO, BARATO, HISTÓRIA (está entre vogais)	
		*erre em final de sílaba pode ter os dois sons. Na região de São Paulo, o som é, em geral, o vibrado na ponta da língua.	PORTA/ CORTAR/ CERTO/ FORTE	

20  
UNIDADE I

Paralelo sonoro semelhante está ao final do livro Língua Portuguesa para Haitianos, cujo quadro reproduzido a seguir (Quadro 10) relaciona os sons presentes no português com exemplos sonoros em palavras do crioulo haitiano.

Quadro 10: Pronúncia das vogais em Língua Portuguesa para Haitianos

### Pronúncia das vogais

Vogal	Pronúncia	Exemplos em português	A letra deve ser pronunciada como no exemplo em crioulo
<b>A a</b>	<b>a</b> (aberta)	<b>casa</b>	<b>kay, anana</b>
	<b>ã</b>	<b>mãe canto tampa</b>	<b>manch, volan</b>
<b>E e</b>	<b>é</b> (aberta)	<b>café vela</b>	<b>fidèl, sè</b>
	<b>ê</b> (fechada)	<b>cedo você</b>	<b>leve, mache</b>
<b>I i</b>	<b>i</b>	<b>filho</b>	<b>pitit, fi</b>
<b>O o</b>	<b>ó</b> (aberta)	<b>foca avó</b>	<b>lòt, kòt</b>
	<b>ô</b> (fechada)	<b>sopa avô</b>	<b>bonè, vole</b>
<b>U u</b>	<b>u</b>	<b>uva</b>	<b>ouvè, jou</b>

Fonte: PIMENTEL; COTINGUIBA, 2014, p.188.

No livro *Entre Nós*, a unidade de abertura relaciona o português a outras línguas cujo contato influenciou o repertório lexical da língua portuguesa brasileira. As tarefas 3 e 4 da seção A citam o quimbundo e o inglês. O texto da seção B considera a relação do português com o tupi. Estas informações são apresentadas em pequenos textos a título de curiosidade em relação à origem de termos presentes na canção que abre a unidade, como as palavras “carioca” e “bamba”. Não há uma proposta centralizada nessas influências, em textos com esse propósito, também não há uma reflexão que questione quais foram os caminhos sócio-históricos dessas influências. Ainda assim, pode ser considerada uma unidade que dá espaço para que a língua seja um dos temas. É, portanto, um sinalizador de sensibilidade à diversidade linguística e às relações entre línguas. Os trechos comentados acima estão a seguir.

Figura 20: Sequência de tarefas que apresenta a relação entre línguas em Entre Nós

3. Observe o seguinte trecho da música:

Cariocas nascem bambas / Cariocas nascem craques

As palavras sublinhadas são empréstimos de línguas diferentes: "bamba" é uma palavra do quimbundo, uma das línguas bantas mais faladas em Angola; "craque" é um empréstimo do inglês. Porém, podemos considerá-las sinônimos. Você sabe o que elas significam?

---

---

4. Você poderia encontrar no texto outro empréstimo feito à língua inglesa?

---

---

**B – Conhecendo mais**

 Você sabia?

Quem nasce na cidade do Rio de Janeiro é chamado de carioca. A palavra vem do tupi *kari'oka* que veio da junção de *kara'iwa* (caraíba ou homem branco) e *oka* (casa). A significação da palavra, portanto, era a de "casa de branco", construção feita de pedra e cal que os índios até então não conheciam.

Fonte: <https://emdiacomlp.wordpress.com/2008/07/08/origem-da-palavra-'carioca'/>

Este material integra o livro Entre nós - Profª Poliana Arantes (coordenação)

Fonte: ARANTES et al, 2018, p. 7-8.

No livro *Língua Portuguesa para Haitianos* há alguns momentos em que a língua materna do aluno se apresenta na unidade. Além do quadro de pronúncia de vogais apresentado anteriormente (Quadro 10), o crioulo haitiano, uma das principais línguas utilizadas pelos migrantes para os quais o livro está direcionado, está presente em mais dois momentos: na versão do texto de apresentação do material; e no texto subsequente à tarefa 8 da primeira unidade, em que um quadro de sistematização dos dias da semana apresenta uma coluna em português e outra com seus equivalentes em crioulo.

Figura : Tarefa sobre dias da semana em *Língua Portuguesa para Haitianos*

## Dias da semana

Língua Portuguesa	Crioulo	
Domingo	<i>Dimanch</i>	1º dia da semana
Segunda-feira	<i>Lendi</i>	2º dia da semana
Terça-feira	<i>Madi</i>	3º dia da semana
Quarta-feira	<i>Mèkredi</i>	4º dia da semana
Quinta-feira	<i>Jedi</i>	5º dia da semana
Sexta-feira	<i>Vandredi</i>	6º dia da semana
Sábado	<i>Samdi</i>	7º dia da semana

### Exercício:

9) Responda às perguntas:

a) Que dia da semana é hoje?

---

b) Em que dias da semana você tem aula?

---

c) Qual é o primeiro dia da semana?

---

d) Qual é o dia da semana que está entre a terça-feira e a quinta-feira?

---

e) Qual o dia da semana de que você mais gosta?

---

Fonte: PIMENTEL; COTINGUIBA, 2021, p.

A abertura para a inclusão da língua materna dos alunos é positiva para o aprendizado do português e para o acolhimento que entende a importância da valorização das línguas do grupo. Cabe mencionar que não há uma abordagem que explicitamente dê espaço para as línguas dos alunos nas propostas mencionadas, de modo a integrá-las na negociação de sentidos das tarefas. Esta é uma ressalva tanto em Entre Nós quanto em Língua Portuguesa para Haitianos.

Já em Vamos Juntos(as), uma experiência plurilingue está presente como uma das estratégias didáticas. A proposta incentiva a utilização de outras línguas que fazem parte do repertório do aluno para as discussões entre os estudantes com o propósito de “favorecer as trocas interculturais, a construção e a socialização de saberes e o estabelecimento de relações com o português” (BIZON; DINIZ; CAMARGO, 2021, p. 5). No início da unidade 1 há perguntas geradoras de discussão em diferentes línguas como suporte para debates

importantes para suas vidas e que não poderiam acontecer em português devido aos diferentes níveis de proficiência dessa língua nas turmas de PLAc (tarefas 1, 3 e 6c, para citar algumas). Este material está em consonância com o princípio de que a valorização do português como um direito não pode apagar o espaço de outras línguas. Nesse sentido, um acolhimento em línguas, como defendem Bizon e Camargo (2018) é aqui considerado.

Figura 22: Sequência de tarefas plurilíngues em Vamos Juntos(as)

- 
- 3** Na parte final do vídeo a que você assistiu, um sírio que trabalha como cozinheiro no Brasil expressa seu desejo de trabalhar como engenheiro, área em que se formou em seu país de origem. Que tal conversar um pouco com seus colegas sobre os percursos e horizontes profissionais de vocês, a partir das perguntas abaixo? Utilize o português e/ou outras línguas que desejar.

- ماهي مهنتك؟ / ماذا تفعل؟ / ما المجال الذي تعمل فيه؟
- Ki travay ou? / Kisa ou fè? / Nan ki domèn ou travay?
  - ¿Cuál es tu ocupación? / ¿Qué es lo que haces? / ¿Trabajas en qué área?
  - Quel est votre métier? / Vous faites quoi? / Vous travaillez dans quel domaine?
  - What's your occupation? / What do you do? / In what field do you work?
  - Eloko nini osalaka? / Osalaka nini? / Osalaka musala nini?
  - Kazi yako ni nini? / Unafanya nini? / Je! Unafanya kazi katika eneo gani?
  - Qual é a sua ocupação? / O que você faz? / Você trabalha em que área?

- ما الذي عملت فيه، في بلدك؟ / وماذا تفعل في البرازيل؟
- Nan kisa ou t'ap travay nan peyi ou? / E nan Brezil, kisa ou ap fè?
  - ¿En qué trabajabas en tu país? / Y en el Brasil, qué estás haciendo?
  - Vous travailliez avec quoi à votre pays? / Et au Brésil, qu'est-ce que vous faites?
  - What did you do for a living in your country? / What about in Brazil, what are you doing?
  - Musala nini obandaki ko sala na mboka nayo? / Ebongo na Bresil, ozo sala nini?
  - Ulifanya kazi na nini katika nchi yako? / Na huko Brazil, unafanya nini?
  - Com que você trabalhava em seu país? / E no Brasil, o que você está fazendo?

Fonte: BIZON; DINIZ; CAMARGO, 2021, p. 3.

Em outro momento do livro, na unidade 2, a tarefa 8 aborda contextualizadamente o uso de “gente” e “a gente”. É possível visualizar uma proposta de valorização da diversidade de línguas que podem estar presentes em um grupo que aprende PLAc. Dentre os exercícios dispostos na tarefa, que constrói um caminho para que o aluno entenda os usos das expressões trabalhadas, o exercício c (Figura 23) pergunta sobre termos equivalentes à “a gente” na primeira língua do estudante e solicita que ele pergunte a um colega cuja língua é diferente da sua sobre o mesmo termo. Incluir nas tarefas reflexões que tragam as línguas dos alunos para

a aula é dar importância ao seu repertório e a partir dele abrir espaço para o estabelecimento de relações entre as suas línguas e a língua que está aprendendo (Candelier, 2008). Desse modo, estratégias com base em reflexões contrastivas podem estimulá-los para identificar certas similaridades linguísticas, recurso utilizado em uma das abordagens da didática do plurilinguismo, a intercompreensão.

Figura 23: Tarefa que promove a diversidade de Línguas em Vamos Juntos(as)

**8** Em conjunto com o(a) colega com quem você estava trabalhando, leia a transcrição da última frase do vídeo a seguir e responda às perguntas.

*"Gente decente respeita o trabalho decente."*

**a.** "Gente" significa:  
( ) pessoas      ( ) nós

**b.** Na oração "a gente precisa de trabalho decente", "a gente" não tem o mesmo significado de "gente". Nesse caso, "a gente" significa:  
( ) pessoas      ( ) nós

**c.** Como se diz "a gente" em sua primeira língua? E na primeira língua de seu(sua) colega, caso ela seja diferente da sua?  
Em minha primeira língua: .....

Na língua de meu(minha) colega: .....



Fonte: BIZON; DINIZ; CAMARGO, 2021, p. 49.

A tarefa 9 da mesma unidade também recorre à intercompreensão como estratégia que contribui para o entendimento global de um texto em português. Trata-se de um informativo sobre a Carteira de Trabalho e Previdência Social apresentado em várias línguas. Assim como em várias partes do volume, as línguas presentes nas versões do texto são: árabe, crioulo haitiano, espanhol, francês, inglês, lingala e swahili. Como explicita o enunciado, as lacunas do texto em português devem ser completadas em conjunto com um colega que fale outra língua. Dessa forma, em colaboração, é possível relacionar elementos equivalentes nas versões dos textos, perceber alguns termos que os organizam, como a posição dos verbos, por exemplo, e, dessa forma, identificar as informações em português para completar a tarefa. A prática da tradução fazendo uso de ferramentas para tal ação é aqui também incentivada como recurso para compreensão.

A intercompreensão (IC), uma das abordagens plurais, é utilizada como estratégia didática principalmente com línguas de mesma origem, cujas semelhanças contribuem para a construção de significados. (ESCUDE, CALVO DEL OLMO, 2019). Mas, segundo Vailatti (2020), ela pode ser mobilizada também entre línguas não aparentadas. A partir da IC a aprendizagem do português pode ser favorecida pelo estímulo à compreensão das diferenças e

semelhanças, possibilitando também a descoberta das línguas dos colegas em um compartilhar que contribui para a conscientização linguística e para trocas de saberes.

Figura 24: Tarefa que mobiliza Intercompreensão em Vamos Juntos(as)

The image shows two pages from a Portuguese as a Second Language course. The left page is titled 'Unidade 2 Trabalhando e estudando' and the right page is titled 'VAMOS JUNTOS! Curso de Português como Língua de Acolhimento'. Both pages contain text in Swahili, Portuguese, and Haitian Creole about the Brazilian Carteira de Trabalho (CTPS). The Swahili text explains the purpose of the CTPS and provides instructions for students. The Portuguese text describes the CTPS as a document of identity and registration, and provides instructions for students. The Haitian Creole text explains the CTPS as a document of identity and registration, and provides instructions for students. The pages are numbered 51 and 54 respectively.

Fonte: BIZON; DINIZ; CAMARGO, 2021, p. 51 e 54.

A possibilidade de uso de outros recursos de seu repertório está presente no item b da tarefa 7, também da segunda unidade de Vamos Juntos(as). Considerando os alunos como praticantes translíngues<sup>17</sup> (CANAGARAJAH, 2013), com potencial de transitar entre línguas e entre elementos de linguagem diversos (o que pode incluir imagens e gestos), na tarefa proposta há a prática colaborativa de apreensão de significados, que se abre para uso de recursos criativos no intento de articular as ideias. Para auxiliar o colega que possa ter dificuldade de entendimento em alguma frase, a utilização de outras línguas e de outros recursos verbais é sugerida pelo material.

<sup>17</sup> A perspectiva das práticas translíngues entende a natureza dinâmica do bilinguismo. Um sujeito bilingue está engajado com a totalidade de seu repertório linguístico e não apenas com os saberes relacionados a uma língua em específico. Em outras palavras, concebe a realidade linguística imediata como um conjunto de recursos linguísticos, e não como uma língua em um estado finito e completo. (CANAGARAJAH, 2013)

Figura 25: Tarefa que mobiliza repertório plurilingue em Vamos Juntos(as)



---

**7** Agora, seu(sua) professor(a) registrará no quadro algumas frases escritas pelos(as) estudantes que fizeram a atividade 6.5.

- a.** Os alunos de nível Elementar deverão copiar essas frases embaixo de cada imagem da atividade 6.5.
- b.** Caso algum(a) estudante da turma tenha dificuldade em compreender alguma frase, a dupla que a escreveu deverá explicá-la, recorrendo ao português, a outras línguas e/ou a recursos não verbais.

Fonte: BIZON; DINIZ; CAMARGO, 2021, p. 49.

Em Portas Abertas, a abertura para a negociação de sentidos em outras línguas se dá em alguns enunciados de tarefas. Na primeira manifestação trata-se da pergunta “Como você imagina o seu futuro profissional?”. A instrução que segue oportuniza que o aluno escreva na língua que se sentir mais confortável (Figura 26). Considero como uma possibilidade de não silenciamento linguístico e um caminho pedagógico que se aproxima do plurilinguismo, de modo que o aluno não precise tirar sua língua da memória, mas sim acrescentar outros recursos ao seu repertório. Outras duas propostas semelhantes estão presentes no material (Figura 27). Na unidade 5, intitulada *Eu escolho o meu caminho*, há uma tarefa que propõe a discussão sobre o funcionamento do transporte público nos países de origem dos alunos. A orientação agora é relacionada à oralidade, e não à escrita como na tarefa anterior. O mesmo acontece na tarefa 7 da unidade 6 (Figura 27), na qual um dos tópicos é Alimentação. A discussão em grupos menores abre-se para as línguas presentes dos alunos. O fato de a instrução na sequência orientar que o compartilhamento do texto e das conversas sejam em português não exclui a relevância de sugerir que se possa participar da produção e compartilhamento de sentidos a partir de outros repertórios em algumas das etapas de produção.

Figura 26: Trecho de tarefa que considera a diversidade de línguas em Portas Abertas

c) Como você imagina o seu futuro profissional? Escreva na língua em que você se sentir mais confortável e, sem seguida, compartilhe com os colegas em Português.

---

---

---

---

Fonte: REINOLDES; MANDALÁ; AMADO, 2021, p. 70.

6. O que você come na janta? Sublinhe.



**BRIGADEIRO – HAMBÚRGUER – MACARRÃO – LANCHE – CUSCUZ – CHÁ  
FEIJADA – CHURRASCO – TORTA DE FRANGO**

7. Converse com um colega, nas línguas em que se sentirem mais confortáveis, sobre as diferenças entre a alimentação no seu país e no Brasil. Quais são os principais ingredientes de cada um dos países? O que você acha da comida brasileira? Você já comeu um PF (prato feito)? Em seguida, compartilhe com a turma em português.

SAIBA MAIS SOBRE: PRATO FEITO

<https://www.gazetadopovo.com.br/bomgourmet/produtos-ingredientes/prato-feito-em-cidades-brasileiras/>

rai

9. No exercício anterior, a pessoa que pede informação é homem ou mulher? Para ajudá-lo(a) a responder, releia o agradecimento do diálogo!



Discuta com os seus colegas como funciona o transporte público no seu país de origem. No seu país também existe algum tipo de cartão como o Bilhete Único? Falem em português ou na língua mais confortável.

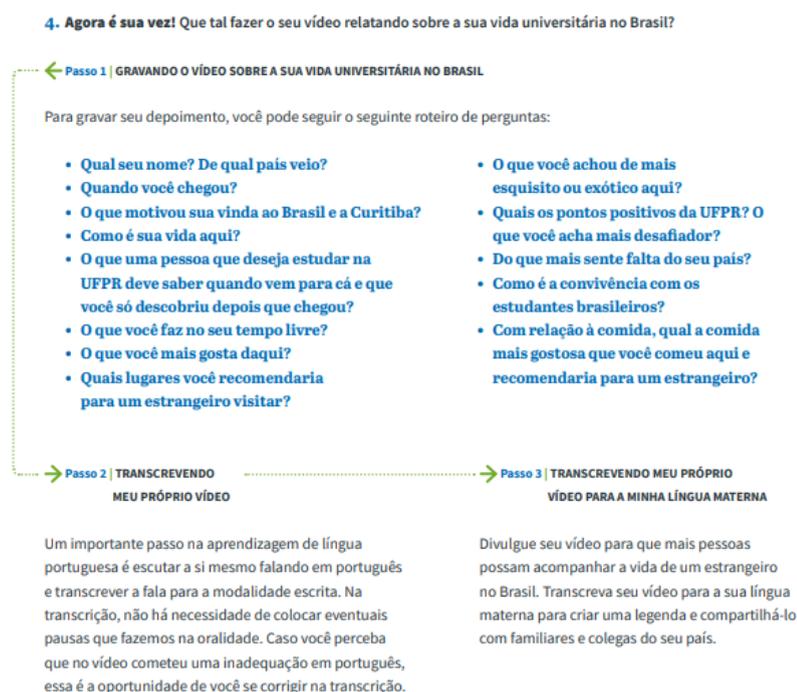
Fonte: REINOLDES; MANDALÁ; AMADO, 2021, p. 96 e p. 84.

Passarela em seu texto de apresentação explica os fios-condutores nos quais se guia o material didático. O conteúdo linguístico-metodológico se refere aos gêneros textuais do universo acadêmico. O conteúdo institucional diz respeito àqueles que abordam a estrutura institucional e cultural das esferas universitárias. O conteúdo cultural, por sua vez, remete à promoção da diversidade de culturas dos estudantes, de modo a valorizar suas culturas e fomentar um diálogo intercultural na esfera acadêmica. Finalmente, o conteúdo pessoal leva em conta as culturas, línguas e trajetórias dos alunos, visando a contribuir, a partir dessa inclusão, a uma melhor circulação cultural na sociedade de acolhida e ao aprendizado da língua majoritária do lugar. (RUANO; CURSINO, 2020, p. 4.)

Em relação ao último fio-condutor, é possível identificar que está contemplado ao longo da apostila a visibilidade das culturas e da trajetória dos alunos. No que se refere às línguas dos estudantes, no entanto, chama a atenção que apenas uma tarefa do material inclui o diálogo com essas línguas. A referida proposta traz vídeos-relatos de intercambistas do

Programa Ciências Sem Fronteiras, que compartilham suas experiências. A produção se refere a um vídeo semelhante aos visualizados, relatando a vida universitária no novo lugar<sup>18</sup>. Como um dos últimos itens da tarefa está a orientação de transcrever e criar legendas para o vídeo na língua materna do aluno e, logo, compartilhá-lo. O objetivo é que outras pessoas possam acompanhar o cotidiano de um migrante no Brasil (Figura 28).

Figura 28: Tarefa que mobiliza a diversidade de línguas em Passarela



Fonte: RUANO; CURSINO, 2020, p. 49.

Em Passarela, portanto, momentos que consideram a língua dos alunos nas propostas de ações didático-pedagógicas são escassos. Atribuo essa ausência as seguintes questões: 1) ao direcionamento do material didático para migrantes em contexto acadêmico, o que pressupõe maior experiência dos alunos na comunicação em português; 2) ao foco do trabalho em abordar os gêneros do discurso que circulam em contextos acadêmicos especificamente em português. Tendo em vista que os materiais didáticos de PLAc são resultado, em grande medida, de experiências de cursos realizados por variadas iniciativas, as combinações e interesses de professores e alunos podem não se firmarem em contemplar o diálogo com o conjunto de conhecimentos linguísticos de cada aluno.

<sup>18</sup> A tarefa não menciona o suporte onde seria publicado o referido vídeo.

Na apostila didática *Pode Entrar* não há indícios de abertura para as línguas dos alunos nas tarefas didático-pedagógicas. Apesar de estar atento ao diálogo intercultural em muitos trechos do material, não há a presença de possibilidades de mobilização dos conhecimentos linguísticos prévios dos alunos. Em relação à integração de outras línguas ao material, encontra-se em uma das tarefas da unidade 7 o alfabeto e os números na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com uma breve proposta de prática de informações pessoais (nome e idade) e despedida. Ademais, ao final do compêndio há um glossário com equivalências em espanhol, francês, inglês e árabe dos termos em português. Justifica-se essa seleção de línguas por fazerem parte do repertório linguístico de muitos dos migrantes em contexto de crise. No entanto, um apoio ao longo do material para a construção de sentido com recursos do conhecimento de línguas dos alunos não é visualizado.

#### **4.2.1. Considerações gerais sobre o PLAc multi/plurilíngue nos materiais didáticos**

A leitura dos materiais didáticos nesta etapa buscou identificar incentivos a uma didática de valorização do conhecimento linguístico dos alunos. Diferentemente de abordagens singulares de ensino de línguas, cuja referência à língua materna é vista como potencial fonte de equívocos, nas abordagens plurais usar o conhecimento linguístico prévio dos alunos (que pode contemplar uma diversidade significativa devido aos fluxos migratórios e países multiculturais) é uma noção positiva, com potencial de contribuir para a construção de sentidos no encontro para aprendizagem da língua de acolhimento. Além disso, pode vir a ser um incentivo para um “movimento de empoderamento identitário” (VAILATTI, 2020, p. 460).

A análise constatou que está incipiente nos materiais didáticos o potencial para ser um suporte de ensino de línguas com viés plurilíngue. Da leitura dos 6 compêndios, apenas o volume de *Vamos Juntos(as)* compõe-se de tarefas cujas línguas dos alunos é considerada na ação didático-pedagógica proposta. Em *Passarela*, apesar de ser um dos eixos norteadores do material segundo o texto de apresentação, este apresenta apenas uma tarefa explícita que trabalha com a diversidade de línguas possíveis no grupo.

Nos demais materiais há pequenos indícios de abertura para a sensibilização à diversidade de línguas - uma das abordagens plurais que viabiliza o plurilinguismo - e para a interação com a bagagem linguística própria trazida pelos alunos. Em *Entre Nós* essa abertura se concentra em uma tarefa apenas, que trata dos empréstimos linguísticos presentes no português brasileiro. É possível que a tarefa suscite reflexões que relacionem os elementos

linguísticos a questões do contexto sócio-histórico brasileiro. No entanto, esse entrelaçamento de aspectos concernentes ao uso desses termos não está no material e ficaria a cargo do professor a condução de atividades que propiciem esse debate. Portas Abertas menciona em três oportunidades a possibilidade de interação “na língua mais confortável”. Essa iniciativa ao menos indica um olhar mais sensível ao repertório linguístico do aluno, principalmente quando as propostas de discussão são sobre temas cujo nível de proficiência em português não permitiria participação mais plena nessa língua ou cuja interação em pequenos grupos é mais coerente se representada com outros códigos.

Na tabela a seguir (Tabela 2) é possível observar, em termos quantitativos, o indício dessa diferença em relação à presença da perspectiva plurilíngue entre os manuais. O livro Vamos Juntos(as) se mostra claramente o que mais inclui espaços para as demais línguas, seja como possibilidade de interação em debates, seja como ponte para o ensino do português. É oportuno mencionar que foi possível identificar uma abertura para outras línguas em todos os materiais, presente nos textos de apresentação dos manuais ou em glossários que reúne um conjunto de termos na língua dos alunos, por exemplo. Percebe-se, no entanto, que não há, na maioria deles, uma dedicação explícita para o trabalho interlinguístico.

Tabela 2: Número de tarefas com presença plurilíngue nos materiais

Indicador	Materiais didáticos					
	Língua Portuguesa para Haitianos	Pode Entrar	Portas Abertas	Entre Nós	Vamos Juntos (as)	Passarela
Abertura para as línguas dos alunos nas tarefas de produção	-	-	3	-	13	1
Uso de referências entre-línguas para explicar tópicos do português / intercompreensão	2	-	4	-	4	-
Sensibilização às Línguas	-	2	-	1	-	-
<b>Total de Frequência</b>	2	2	7	1	17	1

Entendo que abordar a perspectiva plurilíngue se sobrepõe a apenas incluir outras línguas no material didático e na sala de aula. É necessário um trabalho que se desenvolva em torno dessas línguas, integrando-as com propósitos que viabilize o entendimento de sentidos, e a capacidade de observá-las e compará-las, por exemplo. Ainda assim, reitero a importância da presença das línguas dos alunos nos materiais, e perspectivo que a partir das constantes

discussões em torno ao vínculo entre as práticas plurilíngues e o PLAc, materiais que estejam cada vez mais em consonância com essa estratégia didático-pedagógica surgirão.

Na sequência, a fim de sistematizar a presença da perspectiva multi/plurilíngue nos materiais de PLAc, apresento um quadro que sintetiza a análise acima empreendida.

Quadro 11: Síntese da presença da perspectiva multi/plurilíngue nos materiais.

Perspectiva multi/plurilíngue					
Língua Portuguesa para Haitianos	Pode Entrar	Entre Nós	Portas Abertas	Passarela	Vamos Juntos(as)
Não há uma abordagem que explicitamente dê espaço para as línguas dos alunos no material. Um recurso utilizado se trata de incluir equivalências em crioulo haitiano para sistematizações em português. Isso acontece em duas oportunidades: na apresentação das vogais e em um quadro de vocabulário referente aos dias da semana.	Ao final do material há um glossário com equivalências em outras línguas de termos em português. Além dessa mobilização, não há indícios de abertura ao repertório linguístico dos alunos nas tarefas da apostila.	A abertura para a diversidade linguística se concentra em uma tarefa apenas, que trata dos empréstimos linguísticos presentes no português brasileiro. Na sequência do material não há indícios de aspectos relacionados à didática do plurilinguismo.	Em algumas oportunidades abre-se a possibilidade de interação na “língua mais confortável” para o aluno. O olhar mais sensível ao repertório linguístico desse. A comparação de unidades sonoras compartilhadas pelas línguas também é um recurso utilizado nas primeiras unidades do material.	A ausência de momentos que consideram a língua dos alunos se dá, provavelmente, pelo direcionamento do material a níveis de maior experiência em português e pelo foco em gêneros discursivos acadêmicos do contexto de uma universidade brasileira.	A experiência plurilíngue está presente como uma das estratégias didáticas. Incentiva-se a utilização das línguas do repertório do aluno e essas estão presentes ao longo do material, em perguntas de ativação do tema, por exemplo. Além disso, estratégias com base em reflexões contrastivas mobilizam o aluno a identificar certas similaridades linguísticas, recurso utilizado pela Intercompreensão.

Fonte: elaborado pela autora.

#### 4.3 Análise das tarefas relacionadas ao PLAc Porta Giratória

Foco-me neste momento da análise em identificar se e como os materiais didáticos de PLAc aqui analisados são suportes possíveis para que a prática-pedagógica Porta Giratória seja operacionalizada.

Para realizar esse propósito, as aproximações dessa metodologia com o ensino baseado em tarefas e a perspectiva de gêneros do discurso serão levadas em conta. Tais perspectivas se conciliam ao ter como objetivo aproximar os estudantes de situações comunicativas reais em língua portuguesa. As perguntas que guiam esta etapa estão a seguir:

Os materiais didáticos são suporte para um ensino não linear e não-cumulativo?

Os materiais didáticos possibilitam aos alunos condições de compreender e produzir textos (orais/escritos)?

Os materiais didáticos apresentam possibilidades de trabalho com os gêneros do discurso?

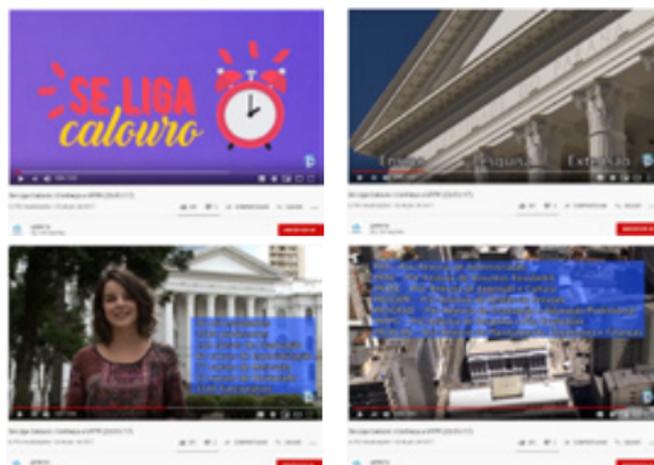
Os materiais orientam para uma produção ao final da unidade? Há um contexto comunicativo explícito para essa produção (interlocutor, propósito, contexto)?

Começo a refletir sobre o PLAc Porta Giratória nos materiais didáticos a partir do livro Passarela. A proposta foi construída no decorrer de um contexto específico, para as disciplinas Português: Práticas Textuais Acadêmicas I e II, com interlocutores determinados, estudantes migrantes e refugiados matriculados em cursos de graduação e pós-graduação da UFPR. Retomo essa informação para comentar que, nesta experiência, não há a dinâmica da manutenção das matrículas sempre abertas pela alta rotatividade dos estudantes. Apesar dessas informações, entendo que um material publicado e disponibilizado amplamente pode ser usado em outras experiências - com as devidas adaptações -, com migrantes e refugiados que precisam ou desejam o conhecimento em língua portuguesa para circular em contextos acadêmicos. Faço, portanto, a leitura da Unidade 1 do material por esta ser um exemplo interessante de conjunto de tarefas, que responde positivamente aos critérios que guiam este momento analítico.

A unidade de abertura de Passarela tem como tema *Minha nova vida acadêmica*. Após uma apresentação que abre o *Dossiê 1* e inaugura o eixo temático *Bem-vindos à universidade*, a pré-tarefa (Figura 29) se apresenta através de imagens e perguntas. Além de introduzir o assunto, as questões oportunizam aos alunos ativar seus conhecimentos prévios e, desse modo, fazer inferências sobre o texto que será trabalhado. Ambas as possibilidades são características possíveis das tarefas introdutórias.

Figura 29: Pré-tarefa em Passarela

Observe as imagens abaixo e **discuta com um colega**.



- De onde elas foram retiradas?
- Elas tratam de quê?
- Qual a relação entre elas?
- O que você entende por “se liga calouro”?
- Qual pode ser a relação entre ensino, pesquisa, extensão e a UFPR?



Fonte: RUANO; CURSINO, 2021, p. 14.

A tarefa de compreensão se relaciona diretamente a um episódio da série *Se liga calouro*, e está dividida em três oportunidades de visualização. O primeiro momento permite uma leitura global do vídeo, e focaliza na identificação dos propósitos, do enunciador e dos interlocutores do texto visualizado. Os segundo e terceiro momentos objetivam um trabalho mais focado no estudo do texto. Apresentam-se exercícios que contribuem para a compreensão e para a verificação de informações relevantes no texto. Os recursos linguísticos e vocabulário específicos são trabalhados buscando ajudar o aluno a entender o que viu e ouviu.

Na etapa seguinte, Discussão do vídeo, os estudantes têm a oportunidade de expor o que mais chamou a atenção deles no vídeo bem como de ampliar o tópico para além do texto, uma das etapas mencionadas por Schlatter (2009). Neste caso, as perguntas se estabelecem como uma discussão que relaciona as experiências dos estudantes no contexto acadêmico em que estão com o contexto similar em seu país. Propõem, portanto, a expansão do assunto abordado, relacionando-o com suas vivências acadêmicas e fazendo projeções quanto ao contexto universitário no qual se encontram (Figura 30).

Figura 30: Tarefa de compreensão oral em Passarela



### Discussão do vídeo

**Discuta com um colega**, se possível de outra nacionalidade, sobre as questões abaixo:

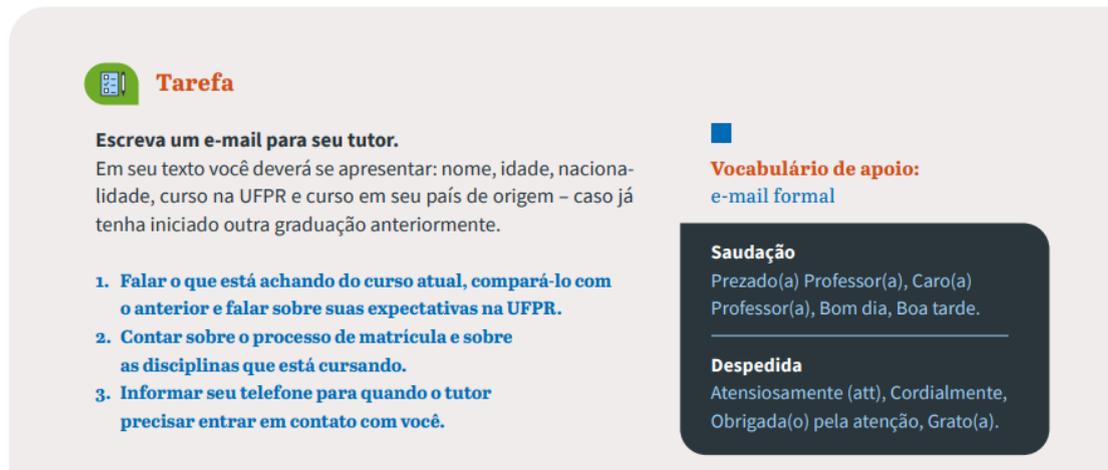
- a. O que mais chamou sua atenção no vídeo de apresentação da UFPR? Comente.
- b. A Universidade em que você estudava anteriormente funciona de forma similar?
- c. Quais as principais diferenças entre a sua antiga Universidade e a UFPR?
- d. Quais são as atividades diárias de um Reitor?
- e. Na Universidade do seu país existe algum tipo de acolhimento especial para os calouros?
- f. Como você imagina seus próximos anos na UFPR? Pense nas possíveis dificuldades e também nos pontos positivos.

Fonte: RUANO; CURSINO, 2021, p. 15.

Não há nesse ciclo de tarefas uma proposta de produção textual/oral explícita que responda ao vídeo selecionado. Suponho, com base nesse percurso, que esta primeira parte da unidade pretende focar em aspectos da cultura acadêmica brasileira - especificamente de Curitiba, nesse caso - e também familiarizá-los com elementos linguísticos, o que inclui aspectos fonéticos, que podem estar presentes no seu cotidiano.

A sequência da unidade apresenta outra tarefa de leitura, desta vez relacionada a um texto escrito que se refere à definição de tutoria. Novamente uma pré-tarefa é utilizada para ativar conhecimentos prévios a partir da imagem de uma Cartilha para Tutoria. Logo, a tarefa de compreensão sugere a leitura do texto para explicar “com as próprias palavras” seu conceito e refletir sobre o auxílio possível de um tutor no percurso universitário do aluno. A etapa seguinte focaliza na apresentação da estrutura de um e-mail, gênero que será utilizado para que o aluno entre em contato com seu tutor. Após essa sistematização orientada, a proposta de produção textual convida à escrita de um email para seu tutor. Os propósitos de escrita estão explicitados no enunciado e a tarefa tem claros o contexto e a interlocução projetada. A discussão levada a cabo a partir do vídeo possibilita que o aluno comente sobre sua experiência na universidade e faça comparações sobre o universo acadêmico vivenciado no país de origem. Em outras palavras, a primeira tarefa convida o estudante a refletir sobre o tema. As expectativas quanto ao curso atual também são abordadas com base no episódio da série visualizado e se apresentam aqui como um dos tópicos a serem mencionados no email.

Figura 31: Tarefa de produção textual em Passarela



**Tarefa**

**Escreva um e-mail para seu tutor.**  
Em seu texto você deverá se apresentar: nome, idade, nacionalidade, curso na UFPR e curso em seu país de origem – caso já tenha iniciado outra graduação anteriormente.

1. **Falar o que está achando do curso atual, compará-lo com o anterior e falar sobre suas expectativas na UFPR.**
2. **Contar sobre o processo de matrícula e sobre as disciplinas que está cursando.**
3. **Informar seu telefone para quando o tutor precisar entrar em contato com você.**

**Vocabulário de apoio: e-mail formal**

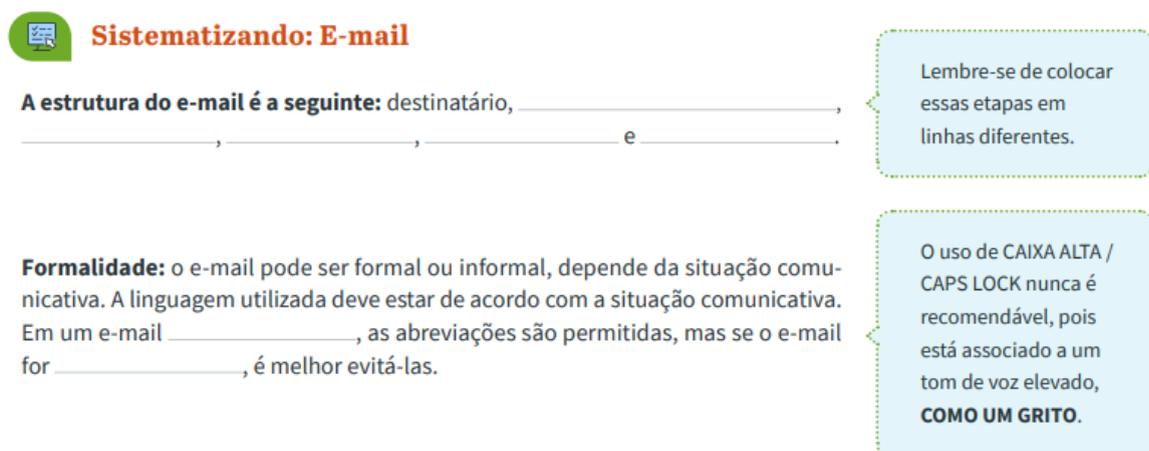
**Saudação**  
Prezado(a) Professor(a), Caro(a) Professor(a), Bom dia, Boa tarde.

**Despedida**  
Atenciosamente (att), Cordialmente, Obrigada(o) pela atenção, Grato(a).

Fonte: RUANO; CURSINO, 2021, p. 17.

A produção final cuja interação social possui propósitos reais dá mais sentido à tarefa, que, possivelmente, será concretizada com o envio da mensagem ao tutor. A proposta de Passarela trabalha nesta unidade com o gênero e-mail, e não se restringe a abordá-lo como apenas um formato de texto, mas sim o considera a partir de “todas as relações implicadas na situação de enunciação” (SCHOFFEN, 2009, p. 97). Segundo Schoffen (2009, p. 102), é preciso levar em conta na composição do gênero “as esferas de atividades humanas, o autor, sua individualidade e seu lugar no mundo, e o interlocutor, sua posição no mundo e em relação autor”. São esses fatores que determinarão a composição do texto, seu conteúdo, sua organização e seus elementos linguísticos. Uma oportunidade de pautar essas relações se dá no tópico anterior à tarefa de produção, e se apresenta da seguinte maneira (Figura 32):

Figura 32: Tarefa de sistematização do gênero e-mail em Passarela



**Sistematizando: E-mail**

**A estrutura do e-mail é a seguinte:** destinatário, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

**Formalidade:** o e-mail pode ser formal ou informal, depende da situação comunicativa. A linguagem utilizada deve estar de acordo com a situação comunicativa. Em um e-mail \_\_\_\_\_, as abreviações são permitidas, mas se o e-mail for \_\_\_\_\_, é melhor evitá-las.

Lembre-se de colocar essas etapas em linhas diferentes.

O uso de CAIXA ALTA / CAPS LOCK nunca é recomendável, pois está associado a um tom de voz elevado, **COMO UM GRITO.**

Fonte: RUANO; CURSINO, 2021, p. 17.

Segundo as organizadoras de Passarela, as diferentes unidades do material podem ser usadas separadamente, a partir da demanda de cada contexto de ensino. Apesar de ser possível perceber um fio-condutor entre as unidades (fazendo-se uso da mesma série *Se liga, Calouro* em unidades diferentes, por exemplo; ou comparando gêneros discursivos abordados em unidades distintas), as unidades estão fechadas em si mesmas em termos de propósitos a serem alcançados. Em relação à estrutura interna, o livro segue uma organização similar em cada unidade, oportunizando recursos que dão conta de auxiliar o aluno na produção solicitada ao final de cada conjunto de tarefas. No quadro abaixo apresento como se organizam as seções de Passarela:

Quadro 12: Organização das seções de Passarela

<b>Seções</b>	<b>Características</b>
Abertura	Apresenta o eixo temático e os objetivos do Dossiê.
Tarefa introdutória	Vale-se geralmente de imagens e perguntas para que o aluno possa formular hipóteses sobre o tema bem como ativar seus conhecimentos prévios.
Compreensão de vídeo	Propõe práticas de compreensão oral para identificação de informações.
Leitura e compreensão	Direciona para o estudo do texto de modo mais detalhado.
Discussão (do vídeo ou do texto)	Incentiva a reflexão a partir do texto e para além dele. Se encontram geralmente após a tarefa de leitura e compreensão.
Reflexão Linguística	Acompanha algumas propostas de unidade mais explicitamente. As autoras utilizam-se de uma metodologia indutiva em relação a esse tópico, de modo que os alunos cheguem autonomamente a conclusões quanto ao uso de determinados recursos linguísticos.
Sistematizando	Sistematiza as características do gênero discursivo proposto para a produção.
Tarefa	Pratica o gênero discursivo abordado na unidade, com contexto comunicativo orientado.
Diversidade Cultural	Reflete sobre tópicos culturais e de encontros entre culturas ao longo do material.

Fonte: elaborado pela autora.

Levando em conta que Passarela segue uma organização similar em cada unidade, a partir da análise da Unidade 1 foi possível identificar a filiação da obra a uma perspectiva de uso da linguagem para fazer coisas no mundo (CLARK, 2000) utilizando, para isso, gêneros do discurso em sua relativa estabilidade (BAKHTIN, 2011), atentando-se para os papéis de cada interlocutor e o contexto comunicativo nas propostas de produção. Cada capítulo possui uma tarefa final de produção, cujo caminho de preparação e as condições para tal foram trilhadas ao longo da unidade através da tarefa introdutória, das tarefas de compreensão e de

reflexão linguística e dos momentos de sistematização do gênero. Configura-se, portanto, como um material possível de ser usado, com as adaptações necessárias a partir do grupo de alunos, em contexto de ensino em trânsito.

Sobre o livro *Entre Nós*, este anuncia em seu texto de apresentação o caráter cíclico e não linear da proposta didática (ARANTES, 2018, apresentação, s. p.): “É cíclico porque as chegadas e saídas no curso seguem fluxo contínuo e é circular porque não se prende a uma linearidade de apresentação de estruturas, mas centraliza-se nas temáticas importantes elegidas pelos próprios alunos”, explicam as organizadoras. Ainda no texto de apresentação, menciona-se que a publicação sem páginas numeradas e dividida em fascículos se justifica por possibilitar mais autonomia ao grupo o qual usará o material.

Sobre ser caracterizado como não linear, essa informação se confirma ao longo do material. Cada unidade - que é chamada de fascículo pelas organizadoras - está fechada em si mesma, não dependendo de outros conjuntos de tarefas para fazer sentido e cumprir os propósitos estabelecidos. Com o intuito de analisar como essa informação se materializa, passo a comentar a unidade cujo título é *Mobilidade Urbana*.

A tarefa inicia com um conjunto de imagens de meios de transporte utilizados no estado do Rio de Janeiro (RJ), região na qual foi utilizado o material. O objetivo aqui é escrever o nome dos meios de transporte apresentados nas figuras. Uma pré-tarefa, portanto, que pretende acionar vocabulário possível de ser utilizado no cumprimento das próximas ações. A seguir, surgem perguntas sobre a experiência dos alunos com transporte público no seu país e no RJ e pede-se que em uma delas os estudantes identifiquem no mapa o caminho que fazem para ir até o local das aulas. O verbo utilizado para dar a instrução é “aponte”. Não há, portanto, uma orientação clara no enunciado quanto à produção oral ou escrita nesse momento e não há recursos linguísticos apresentados como suporte para responder a questão. Perde-se aqui uma oportunidade de prática visando a um propósito comunicativo.

Na sequência, mencionam-se orientações sobre os bilhetes de transporte público em um pequeno texto, que se pressupõe elaborado especificamente para o livro. Esse momento acontece no ícone *Você sabia?*, que ao longo do material apresenta textos informativos. A seguir, na seção *Conhecendo mais*, a tarefa consiste em avaliar qual a melhor opção de bilhete para o aluno. Para isso, sugere-se a leitura de um texto que descreve as características de cada bilhete de transporte. Apesar de não veicular fonte, o insumo parece ser retirado do site informativo das empresas de transporte público. Pode-se dizer que esse é o texto central da unidade, cuja leitura é fundamental para cumprir o propósito estabelecido. Levando em conta os conceitos de tarefa mencionados por Prabhu (1987) esta seria nomeada lacuna de

raciocínio (*reasoning gap*), que abrange, para sua completude, alguma forma de raciocínio, como a percepção de relações e inferências. Nesse caso, utilizando um texto de referência, o aluno analisa qual cartão é mais adequado para suas necessidades. A negociação de sentidos é limitada já que as possibilidades de respostas também o são, mas ainda assim, exige certa análise por parte dos estudantes.

Na sequência do fascículo, na seção intitulada *Vivendo melhor*, está um trecho de letra de canção (Figura 33). Nela, menciona-se alguns nomes de bairros e cidades do Rio de Janeiro. A tarefa consiste em localizar no mapa as regiões citadas na canção e indicar quais cartões de transporte são adequados para se locomover até eles. Uma vez mais é preciso perceber as relações entre as informações sobre os bilhetes de transporte público e os lugares específicos. Sobre a canção, sua inclusão se dá apenas pelo propósito de ensino do léxico, não abordando a produção de sentidos presentes nela nem mencionando os aspectos de cultura e função social que a envolve, visto que se configura como um texto autêntico.

Figura 33: Trecho da seção Vivendo melhor em Entre Nós

**C – Vivendo melhor**

Você conhece a música "Nosso sonho", de Claudinho e Buchecha? Vamos ouvi-la.

Na praça da play-boy ou em <b>Niterói</b>	Vigário Geral, Rocinha e Vidigal
Na fazenda Chumbada ou no Coez	Coronel, Mutuapira, Itaguaí e Sacy
Quitungo, Guaporé, nos locais do Jacaré	Andaraí, Irirí, Salgueiro, Catiri
Taquara, Furna e Faz-quem-quer	Engenho Novo, <b>Gramacho</b> , <b>Méier</b> ,
Barata, Cidade de Deus, Borel e a Gambá	Inhaúma, Arará
Marechal, Urucânia, <b>Irajá</b>	Vila Aliança, Mineira, Mangueira e Vintém
Cosmorana, Guadalupe, Sangue-areia	Em Posse e <b>Madureira</b> , Nilópolis, Xerém
e Pombal	Ou em qualquer lugar, eu vou te admirar

O trecho da música cita nomes de alguns bairros e cidades do Rio de Janeiro. Localize os nomes em negrito no mapa a seguir e indique qual bilhete seria necessário para os moradores dessas localidades irem ao centro do Rio de Janeiro.



Fonte: ARANTES et al, 2018, s.p.

Em relação à estrutura interna de Entre Nós, cada unidade/fascículo possui uma organização padrão, cujas seções correspondentes comento no quadro 13, a seguir:

Quadro 13: Organização das seções em Entre Nós

Seções	Características
A. Trocando ideias	Apresenta o tema a ser trabalhado na unidade, podendo ser considerada uma pré-tarefa; possibilita troca de experiências entre culturas;
B. Conhecendo mais	Aprofunda o tema apresentado na seção A. Estudo do texto, leitura e compreensão.
C. Vivendo melhor	Discute o texto e o tema em sua amplitude. Apresenta textos informativos ou estende o tópico trabalhado com novas tarefas de leitura e compreensão.

Fonte: elaborado pela autora

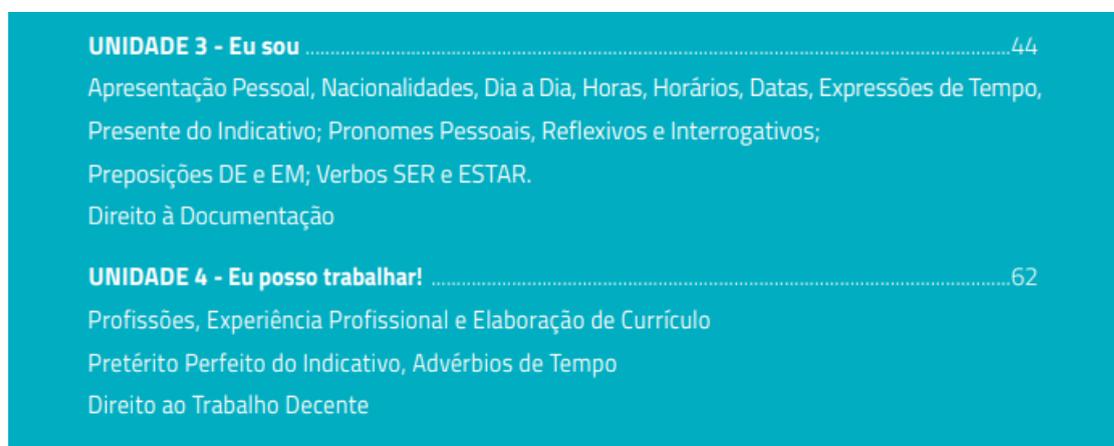
A partir de uma mirada holística de Entre Nós, chama a atenção a pouca variedade de gêneros do discurso presentes nas unidades. A recorrência recai sobre textos informativos, e, mesmo sobre eles, não há um trabalho voltado para suas características e condições de produção. Além disso, são escassas as propostas de produção textual orientadas nos enunciados. Currículo, receita e formulário são os gêneros em que há uma instrução para escrita. No entanto, não há um contexto de produção projetado (interlocutores, propósito, lugar), cuja proposta incentive usos próximos da realidade social e cultural em que os alunos possam estar circulando e interagindo. É necessário reconhecer a atenção dada no material aos textos autênticos. Há uma seleção de canções como oportunidade para abordar aspectos culturais do país, por exemplo. Essa proposta de trabalho, porém, fica a cargo do docente, já que as tarefas relacionadas a esses textos se limitam a fazer perguntas de compreensão, não explorando-os como um gênero que contém informações linguísticas e sociais significativamente ricas de serem trabalhadas.

Por meio da leitura analítica de Entre Nós, considero-o como parcialmente adequado para o Ensino em Trânsito. Suas unidades/fascículos possuem início, meio e fim. Ou seja, há um ciclo fechado em si mesmo, não dependendo de aulas anteriores para fazer sentido e possibilitar aprendizagem. As ressalvas se relacionam à fragilidade das tarefas em termos do desenvolvimento de repertório linguístico capaz de auxiliar o aluno para ações pontuais de que necessita cumprir nas tarefas e que são possíveis de serem vivenciadas em situações de seu cotidiano. Na unidade Mobilidade urbana, por exemplo, incluir expressões para indicar localização traria um suporte para o aluno responder às questões. Além disso, há escassez de orientações que levem os alunos a refletirem sobre o gênero a que estão sendo expostos no material, seja para leitura seja para produção. Em se tratando desta última, produções textuais orientadas para contextos reais de uso da língua, cuja situação interlocutiva esteja explícita, não estão presentes nas unidades. As tarefas finais de cada fascículo, sobretudo, poderiam

promover oportunidades de construção discursiva relevantes para o contexto migrante, que fossem, de fato, convites para interagir em práticas sociais através do uso da língua (ANDRIGHETTI, 2009).

Em Portas Abertas as tarefas vão se complexificando à medida que o livro avança. As duas primeiras unidades constituem-se de um trabalho com os sons e o alfabeto da língua portuguesa, de modo a orientar pronúncia e também escrita para alunos que não dominam o alfabeto latino. Na terceira unidade começam a surgir pequenos textos que ao longo do material se alternam entre textos autênticos e textos construídos especificamente para o material. Para os propósitos nessa etapa da análise, me debruço sobre a UD 3 para identificar como se dá o percurso de tarefas oferecidas para instrumentalizar o aluno a desenvolver suas habilidades linguísticas em português. Não há em Portas Abertas uma estrutura interna padrão que organize as etapas das tarefas em cada unidade. O que é possível perceber em termos de informações de conteúdos no sumário é a subdivisão entre funções comunicativas, vocabulário, gramática e direitos do migrante. Mas a ordem de aparição de cada tópico não é rígida. A Figura 34 exemplifica essa constatação.

Figura 34: Trecho de sumário de Portas Abertas



<b>UNIDADE 3 - Eu sou</b> .....	44
Apresentação Pessoal, Nacionalidades, Dia a Dia, Horas, Horários, Datas, Expressões de Tempo, Presente do Indicativo; Pronomes Pessoais, Reflexivos e Interrogativos; Preposições DE e EM; Verbos SER e ESTAR.	
Direito à Documentação	
<b>UNIDADE 4 - Eu posso trabalhar!</b> .....	62
Profissões, Experiência Profissional e Elaboração de Currículo	
Pretérito Perfeito do Indicativo, Advérbios de Tempo	
Direito ao Trabalho Decente	

Fonte: REINOLDES, MANDALÁ; AMADO, 2021, sumário.

A unidade 3 tem como título *Eu sou* e trata de questões relacionadas ao dia a dia e ao âmbito de informações pessoais. A UD começa com a autoapresentação de uma migrante síria, em um texto provavelmente construído especificamente para o material. A tarefa em torno dele tem a ver com um exercício de preencher lacunas com informações pessoais do aluno. Entende-se, pois, que o texto serve apenas como modelo de expressões possíveis em uma apresentação pessoal, não sendo trabalhado enquanto um gênero com características específicas. A seguir, há um pequeno quadro que sistematiza a preposição *de* e, logo,

apresenta-se um exercício de equivalências relacionadas a expressar origem (Figura 35). Com organização semelhante, seguem-se exercícios sobre estruturas linguísticas geralmente utilizadas para compartilhar informações pessoais (preposições e verbos ser e estar).

Figura 35: Tarefa com foco na forma em Portas Abertas

2. Complete com DE, DO ou DA e relacione o país com a nacionalidade:

- |                            |                |                             |
|----------------------------|----------------|-----------------------------|
| a) <b>Eu sou do México</b> | _____          | a) sueco/sueca              |
| Eu sou _____               | Argentina      | b) estadunidense            |
| b) Eu sou _____            | Itália         | c) inglês/inglesa           |
| c) Eu sou _____            | Estados Unidos | d) holandês/holandesa       |
| d) Eu sou _____            | Síria          | <b>e) mexicano/mexicana</b> |
| e) Eu sou _____            | Suécia         | f) japonês/japonesa         |
| f) Eu sou _____            | Egito          | g) palestino/palestina      |
| g) Eu sou _____            | Inglaterra     | h) argentino/argentina      |
| h) Eu sou _____            | Arábia Saudita | i) saudita                  |
| i) Eu sou _____            | Japão          | j) italiano/italiana        |
| j) Eu sou _____            | Holanda        | k) português/ portuguesa    |
| k) Eu sou _____            | Portugal       | l) sírio/síria              |
| l) Eu sou _____            | Alemanha       | m) egípcio/egípcia          |
| m) Eu sou _____            | Palestina      | n) brasileiro/brasileira    |
| n) Eu sou _____            | Brasil         | o) alemão/alemã             |

Fonte: REINOLDES, MANDALÁ; AMADO, 2021, p.47.

O próximo tópico consiste em abordar expressões utilizadas para falar da rotina. Trata-se de uma tarefa que foca na ativação e ampliação lexical, mas sem vinculá-la a alguma situação de uso mais pontual. A sequência apresenta os usos dos verbos no presente do indicativo e suas conjugações. Como oportunidade de prática dos verbos e de vocabulário relacionado à rotina, exercícios que versam sobre dias da semana, horários e datas são sugeridos em forma de perguntas e de frases a serem completadas com informação pessoal. São abordados na mesma lógica, estações do ano e meses. No tópico *Fazendo perguntas com pronomes interrogativos* a unidade busca desenvolver linguisticamente a prática de fazer perguntas e respondê-las. Para tal, sugere a dinâmica de perguntas e respostas entre os alunos.

Depois da abordagem de outro aspecto linguístico (diferença entre *tudo* e *todo*) surgem duas tarefas de produção escrita. A primeira propõe a escrita de uma autoapresentação para redes sociais com o seguinte enunciado: *a) Faça uma autoapresentação para a sua rede social. Em seguida, fale para a turma.* A segunda, uma autoapresentação para uma entrevista de trabalho, propõe: *b) Faça uma autoapresentação para uma entrevista de trabalho.* Uma vez mais não se reflete possíveis circunstâncias de uso que poderiam dar mais elementos à produção dos alunos. Levando em conta que os diferentes tipos de enunciados estão relacionados com suas funções nas interações sociais, seria interessante explicitar os interlocutores e identificar propósito sugerido para a produção, como por exemplo informar

para qual rede social o texto será publicado ou identificar para que tipo de empresa e em que contexto de interação será feita a autoapresentação.

As informações sobre documentação brasileira, uma das necessidades do público migrante que pretende se estabelecer no país, é abordada a partir de um exercício que solicita a conjugação de verbos no presente do indicativo. As frases a serem completadas é que dão notícia sobre as características de alguns documentos e o processo para solicitá-los. Neste item não há uma ação a ser executada a fim de que a forma é que esteja a serviço do uso. O enunciado não sugere questões relacionadas às informações contidas nas orações. Porém, enquanto tarefa integrada à próxima proposta, me parece um insumo que pode contextualizar a produção. No que tange a esta última, prevê-se um contexto de uso mais demarcado, sendo possível identificar um potencial de autenticidade (Figura 36).

Figura 36: Tarefa de produção do gênero e-mail em Portas Abertas

**23.** Escreva um e-mail para o CRAI: [recepcao.crai@sefras.org.br](mailto:recepcao.crai@sefras.org.br)

Você precisa:

- Cumprimentar
- Perguntar quais são os documentos necessários para tirar CRNM
- Fazer a despedida

---

---

---

---

---

Fonte: REINOLDES, MANDALÁ; AMADO, 2021, p. 58.

Na tarefa seguinte, está previsto o preenchimento de uma ficha de inscrição. Não há informação que especifique o direcionamento deste preenchimento, nem o propósito para tal. A unidade finaliza com informação de caráter cultural, sinalizada pelo título *Um pouco sobre o Brasil*. Trata-se da apresentação da cantora Gal Costa, com uma breve biografia e a proposta de pesquisa aos alunos sobre a artista e a busca de alguma de suas canções.

Se considerarmos que o propósito de cada aula em uma perspectiva de Ensino em Trânsito é construir e fortalecer elementos linguísticos para que o aluno desenvolva uma tarefa comunicativa pontual, Portas Abertas necessita de adaptações e seleção atenta do professor em relação às tarefas propostas ao longo do material para tornar possível a aula nesse formato. Como bem comenta B. Oliveira (2017), a quantidade de recursos linguísticos em uma única unidade pode dificultar a apreensão desses pelos alunos, principalmente se

forem conteúdos novos. É o que acontece na unidade analisada, na qual preposições e verbos são apresentados seguidos de vocabulário, pronomes interrogativos e diferença entre *tudo* e *todo*. Além disso, apesar de haver relativo alinhamento entre os tópicos gramaticais, estes não se configuram em uma lógica sequencial em todos os momentos da unidade. Em termos de continuidade, dificulta-se a relação coerente de uso das estruturas em vários momentos.

Na Figura 37 exemplifico a asserção recorrendo ao material. No trecho, a proposta de prática se refere à escrita de datas por extenso. Na sequência, apresenta-se um exercício sobre pronomes interrogativos, sem vínculo coerente com a sugestão de prática anterior.

Figura 37: Sequência de tarefas não relacionadas em Portas Abertas

**13. Escrevendo datas**

Exemplo: 13/12/2020 - treze de dezembro de dois mil e vinte

Data	Data por extenso
Sua data de nascimento / /	
Data da sua chegada ao Brasil / /	
Data de hoje / /	

**FAZENDO PERGUNTAS COM PRONOMES INTERROGATIVOS**

**14. Complete usando:**

ONDE	COMO	QUANDO
------	------	--------

- a) \_\_\_\_\_ você mora?
- b) \_\_\_\_\_ soletra o seu nome?
- c) \_\_\_\_\_ começa a aula?

Fonte: REINOLDES, MANDALÁ; AMADO, 2021, p. 57.

Entendo que para que o aluno produza um gênero específico, é interessante que este esteja incluído como possibilidade de leitura. A UD 3 propõe a autoapresentação como gênero de recepção. Me parece que este poderia ser o propósito de produção pontual da unidade, e os recursos linguísticos selecionados seriam os considerados relevantes para o contexto comunicativo proposto, direcionando para eles o foco do trabalho (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 147). Há sim na unidade propostas que giram em torno a estruturas gramaticais e de vocabulário que são úteis para a escrita de uma autoapresentação. O que não está presente é a relação entre esses recursos a serviço do uso em tipos específicos de enunciados e em

contextos possíveis de interação. A orientação de interlocução e o gênero estabelecido são fatores que podem ajudar o aluno a mobilizar os recursos necessários para a escrita. A maneira como essa relação se apresenta é uma ressalva na UD 3 da apostila Portas Abertas.

Ainda no que tange à apostila Portas Abertas, cabe reiterar a necessidade do olhar atento do professor para cada unidade, de modo a adaptá-la a partir das necessidades dos grupos cuja alta rotatividade é característica presente. Reforço essa questão para comentar que a unidade subsequente (UD 4), relacionada ao tema trabalho, conta com uma proposta em termos de produção de tarefas e de gêneros do discurso bastante apropriada para os objetivos de uma aula não-linear. Constrói-se um caminho possível de repertório linguístico e discursivo para a produção de um currículo e para a simulação de uma entrevista de emprego nos tópicos finais da unidade. Diferentemente do que acontece nas tarefas analisadas na UD 3, na unidade posterior há o cuidado em incluir situações concretas de uso da linguagem nas propostas de produção. Além disso, as tarefas de leitura se mostram mais engajadas em trabalhar com os sentidos dos textos. Essa diferença em um mesmo material revela o desafio de superar a centralidade da gramática nas publicações bem como a presença de propostas cujos aspectos linguísticos se encontram desvinculados de situações reais de uso. Em Portas Abertas, propostas nas quais o ciclo de uma tarefa está organizado para se chegar à construção de uma atividade comunicativa se alternam com unidades em que os tópicos gramaticais vão se apresentando sem uma sequência lógica que os agreguem.

No que concerne à Pode Entrar, nota-se que a apostila didática não se relaciona diretamente a uma abordagem que tome os gêneros do discurso ou o ensino por tarefas como eixo organizador do trabalho didático. E, apesar de os títulos das unidades se referirem a temas prementes ao público migrante, as práticas de compreensão e produção das UD's estão direcionadas mais centralmente às estruturas linguísticas e ao ensino do léxico, abordando superficialmente o assunto e os textos selecionados para discuti-lo. A seguir, discorro sobre a unidade 2 do referido material, como exemplo de como as tarefas transcorrem em Pode Entrar.

Raça e etnia é o título da unidade 2. Em sua abertura, o capítulo antecipa os tópicos que serão abordados: nacionalidades, adjetivos pessoais e pronomes interrogativos. Tendo em vista esses itens, infere-se que o foco está em conhecimentos relacionados às formas linguísticas. A seção de abertura, como nas demais unidades, apresenta um diálogo. Cabe aqui destacar que a seleção deste gênero, tendo em vista o necessário contato com situações cotidianas dos aprendizes em contexto de migração de crise, é bastante positiva. Nesta ocasião, um oficial brasileiro dá as boas-vindas e pergunta o país de origem de alguns

migrantes, ao passo que eles respondem com as estruturas *Eu vim do/da* e *Eu sou*. Têm-se aqui exemplos de expressões que serão retomadas para prática conjunta entre os alunos em tarefa posterior. Uma sequência interessante de integração entre leitura e produção.

Após a abertura, cujo encadeamento de tarefas tem uma lógica coerente, há duas seções centradas na apresentação de vocabulário. *Como me sinto e como sou* corresponde a um apanhado de figuras com seus respectivos sentidos relacionados a estados de ânimo e características físicas. A tarefa segue com a solicitação *Utilize o vocabulário acima e escreva um pouco sobre você no dia de hoje*. Além de estar deslocada em termos de continuidade do tópico anterior, a proposta não se vincula a um contexto determinado (pensar quem é o interlocutor a quem vou me dirigir influencia minha resposta, por exemplo). O enunciado genérico e amplo pode dificultar a seleção de recursos linguísticos, fazendo com que a tarefa não seja satisfatoriamente desenvolvida. Em *Conhecendo os números*, uma lista deles é apresentada com seus respectivos nomes escritos por extenso. Logo, solicita-se na tarefa, a partir de um texto sobre o Brasil, o preenchimento dos espaços em branco com os números escritos (Figura 38). As informações do texto giram em torno das características populacionais e dados históricos do país. Não há orientação de trabalho com o texto, perguntas ou reflexão sobre os dados presentes nele que pudessem gerar uma atitude responsiva por parte do aluno em relação ao que leu.

Figura 38: Tarefa com foco na forma em Pode Entrar

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).



Fonte: T. OLIVEIRA, 2015, p. 20.

A seção voltada explicitamente à gramática surge a seguir sistematizando os pronomes interrogativos, os verbos no gerúndio e o tempo verbal presente do indicativo, recursos linguísticos que não são necessariamente recorrentes ao longo da unidade. Para esse tópico, algumas frases são apresentadas como exemplo e propõe-se exercícios para relacionar os pronomes a seus sentidos e, logo, completar as orações com eles. Quanto aos verbos, a seção centra-se na conjugação e na identificação dos verbos irregulares dados, a partir do conceito apresentado sobre eles.

A última seção, intitulada *Memória*, é padrão na organização interna da apostila e apresenta-se como a tarefa final de grande parte das unidades. Cabe mencionar o caráter sensível da proposta, em sugerir que o aluno fale/escreva sobre sua cultura e compartilhe essas informações com os colegas. O que não é possível garantir aqui é o desenvolvimento dessa produção de modo satisfatório, já que a seleção de recursos para falar sobre o país de origem não foi abordada ao longo do material. Um texto de leitura que poderia auxiliar na reflexão sobre os elementos possíveis para falar sobre o próprio país está presente na tarefa relacionada aos números (Figura 38). No entanto, o foco no trabalho com esse texto resumiu-se à prática de vocabulário. O texto seria melhor explorado se os elementos que o constituem enquanto gênero fossem abordados como um exemplo possível para a produção da

tarefa final.

No que se refere à estrutura interna, Pode Entrar é dividido em 12 unidades, chamadas de Capítulos, sendo esses geralmente subdivididos nas seções que estão no Quadro 14, a seguir.

Quadro 14: Organização das seções em Pode Entrar

Seções	Características
Diálogo	Apresenta um diálogo não autêntico sobre situações relacionadas à temática da unidade. É a seção de abertura, ora pressupondo apenas leitura, ora vinculando-se a tarefas de leitura e compreensão.
Vocabulário	Apresenta vocabulário acompanhado de imagens. Geralmente sucede a seção Diálogo.
Gramática	Sistematiza conteúdo gramatical em foco na unidade, incluindo proposta de exercícios após a explicação.
Verbos	Sistematiza especificamente os verbos. Privilegia exercício de conjugação verbal. Geralmente se localiza após a seção Gramática.
Aplicando a Gramática	Propõe exercícios com foco nas estruturas linguísticas apresentadas nas seções Gramática e Verbos. Preenchimento de lacuna e exercícios de equivalências são recorrentes.
Memória	Sugere a produção final da unidade, propondo um momento de reflexão sobre questões culturais do país de origem e a comparação entre culturas. Está presente na maioria das unidades.

Fonte: elaborado pela autora.

Após a seção *Vocabulário*, seções com distintos títulos se apresentam na apostila, propondo tarefas que variam entre trabalhos com novo vocabulário ou tarefas de leitura e compreensão. Assim como em *Portas Abertas*, *Pode Entrar* necessita de adaptações para que possa ser utilizada em um contexto de ensino *Porta giratória*. A apostila traz uma proposta de produção ao final de cada unidade. No entanto, há a definição de gênero em apenas duas delas (formulário para Registro Nacional de Estrangeiros (RNE) e currículo). E mesmo com a presença de gêneros na proposta de escrita, as tarefas anteriores não se configuram de modo a trilhar um caminho para o produto a ser construído, a partir de uma preparação que faça com que os alunos trabalhem com o tema e com os recursos linguísticos e discursivos necessários para cumprir tal propósito. Considero o caráter intercultural da proposta da seção *Memória*, presente em 7 das 12 unidades de *Pode Entrar*, bastante relevante para o contexto de migração de crise. É um momento no qual os estudantes podem imprimir suas vivências e sua cultura materna, tomando seu espaço no texto em português. Entendo também que a diversificação de gêneros nas propostas didáticas me parece necessária, já que as possibilidades da atividade humana são igualmente diversas e o aluno precisa ter contato com elas para participar

socialmente podendo utilizar o português.

No que concerne à Língua Portuguesa para Haitianos, o foco das unidades, nomeadas por sequência de números (*unidade 1, unidade 2,...*), é o código linguístico. Mesmo em momentos cujo tema parece ser o norteador da escolha das tarefas e dos tópicos de aprendizagem de língua, a organização das oportunidades de prática no material está vinculada à apresentação e desenvolvimento de questões estruturais da comunicação. Os textos presentes no material estão, portanto, unicamente a serviço do estudo de aspectos gramaticais e de vocabulário.

Me detenho à unidade 3 como exemplo de como se organiza o material em relação ao encadeamento de tarefas presentes no conjunto de um capítulo. A tarefa inicial gira em torno de um pequeno diálogo chamado *No Shopping*. Trata-se de uma conversa entre amigas em uma loja de roupas. A figura 39 ilustra esse momento.

Figura 39: Texto *No Shopping* em Língua Portuguesa para Haitianos

## Texto 1

### *No shopping*

**Ana** – Eu gostei dessa blusa.  
**Bianca** – Eu também.  
**Ana** – Quanto ela custa?  
**Bianca** – Eu não sei. Ela está sem a etiqueta de preço.  
**Rita** – Pergunte ao balconista.  
**Bianca** – Eu vou perguntar.  
**Ana** – Olhe. Aqui está outra blusa igual.  
**Bianca** – Será que ela tem o preço marcado?  
**Rita** – Sim! Custa apenas 30 reais.  
**Bianca** – Este é um ótimo preço!  
**Ana** – Eu acho que vou comprar as duas.  
**Bianca** – É melhor você experimentá-las primeiro.



Fonte: PIMENTEL; COTINGUIBA, 2014, p. 44.

Por não haver referência à fonte, infere-se que é um texto elaborado especificamente para o material didático. Em relação a ele, apenas perguntas de localização de informações encontradas na superfície do texto estão programadas. Posterior a esse momento, visualiza-se a apresentação de uma lista com números cardinais e ordinais. Nota-se que o diálogo entre amigas está propositalmente remetendo ao tópico de vocabulário, a partir do preço das roupas e da quantidade dessas, e tem o objetivo direcionado a introduzi-lo. Após a lista de algarismos e seus respectivos nomes por extenso tem-se a prática com frases a serem completadas, com cardinais e ordinais presentes em um mesmo exercício de preenchimento de lacuna.

Sem estabelecer conexão coerente, o tópico que segue apresenta uma tabela com substantivos e seus respectivos aumentativos e diminutivos. Na lista com vários itens, há termos que em relação ao uso em práticas sociais cotidianas não são tão comuns, como *manopla* (aumentativo de mão) e *naviarra* (aumentativo de navio). Ainda, há outros que ao apresentar sufixos relacionados à determinar tamanho adquirem sentidos distintos, como os termos *gente* e *jornal*, que podem assumir carga semântica pejorativa em seus diminutivos *gentinha* e *jornaleco*. Como não há uma prática contextualizada que permita o trabalho com os sentidos dessas expressões em contextos específicos, o material não oportuniza momentos de reflexão sobre essa e outras questões socioculturais integradas à língua. Para isso, um material extra necessitaria ser elaborado, a fim de que os alunos tivessem a oportunidade de conhecer os sentidos de tais palavras em determinadas situações. A proposta de trabalho, porém, segue apenas exercícios com foco no código linguístico, que solicita o preenchimento dos espaços com os aumentativos ou diminutivos dos termos sugeridos.

Pronomes possessivos e pronomes demonstrativos são apresentados da mesma forma. Um quadro com variação de gênero e número e, logo, exercícios que se alternam entre identificar e circular os pronomes e preencher lacunas com as expressões adequadas a partir de frases elaboradas para tal fim. A apresentação de mensagens enviadas em rede social poderia ser uma oportunidade de tarefa de leitura e produção em contextos reais possíveis de interação. No entanto, a proposta se apresenta com baixa autenticidade, já que, em geral, enviamos mensagens de maneira privada na situação apresentada, e está no material apenas para que o aluno identifique os pronomes indicadores de posse (Figura 40).



texto presente na unidade não é retomado enquanto elemento discursivo com características específicas, já que o foco das tarefas recai nos fatores gramaticais, com destaque para os exercícios de preenchimento de lacunas e de identificação de termos.

A UD analisada se limita a seguir apenas sistematizações de recursos linguísticos sem contexto de uso. Por esse procedimento, percebo que o material não está adequado para os objetivos da perspectiva de Ensino em Trânsito visto que não há desafios, problemas que façam o aluno se engajar em práticas de língua na busca por resolvê-los; ou alinhados ao propósito de agir no mundo usando a língua.

Em *Estudando e Trabalhando*, volume de Vamos Juntos(as), recorro novamente à unidade 1 para identificar a possibilidade de um trabalho didático-pedagógico a partir da perspectiva de Ensino em Trânsito. Na apresentação do material, uma das informações mencionadas tem a ver com a previsão de duração de cada unidade e suas subdivisões. Um ícone de relógio sinaliza a média de tempo para a mobilização das tarefas levadas a cabo no bloco temático da unidade. Planeja-se que cada uma se estenda por duas aulas de 1h40min. Também temos notícia sobre a independência das unidades, que apesar de ter uma relação de tema com as demais, configura-se como um ciclo cujas condições para que os alunos realizem as tarefas estão dadas no caminho da proposta de trabalho. Por isso, elas podem ser abordadas a partir da ordem decidida e estabelecida entre professores e alunos.

A unidade 1, composta por duas partes, propõe tarefas de leitura e reflexão linguística centradas em alguns textos. A pré-tarefa da primeira parte trata-se de uma breve discussão sobre os propósitos sociais de um teaser de um projeto chamado *Classificados: um Recomeço*, desenvolvido por estudantes de jornalismo da USP. Um teaser é um gênero que quer despertar o interesse das pessoas para a campanha ou produto que logo será veiculado. Nesse caso, as experiências de alguns migrantes e refugiados no Brasil é o tema central e mobilizador de expectativas e hipóteses quanto ao que virá na unidade. A hashtag *#partiu* identifica as tarefas introdutórias no material, marcando os momentos de aquecimento antes do texto principal. Como já mencionado, configura-se como uma etapa importante ao considerar que nela os alunos poderão ativar seu conhecimento prévio bem como ter contato com conhecimento necessário (recursos linguísticos situados) para falar sobre o tema e também compreender o texto que se seguirá. Em um dos itens da tarefa introdutória sugere-se, a partir de perguntas, uma conversa sobre percursos e horizontes profissionais, tópico que voltará ao final de uma das etapas da unidade.

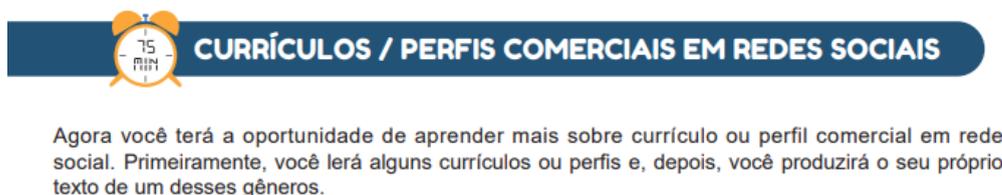
Em *O percurso profissional de Anas Obaid*, uma das tarefas de compreensão da unidade, a proposta gira em torno ao vídeo-depoimento de um migrante sírio, que compartilha

momentos de sua vida e a trajetória que o fez vir para o Brasil. Por ser um material didático para grupos multiníveis, a tarefa se diferencia a partir do conhecimento em língua portuguesa de cada aluno. Esta etapa, com mais ou menos suporte, configura-se como um estudo do texto, em que perguntas são feitas para orientar o olhar do estudante a determinadas informações importantes para o entendimento dos sentidos do insumo a que teve contato. Na sequência, aborda-se *gênero e trabalho* através da leitura de um gráfico com informações sobre áreas de atividade econômica que migrantes homens, mulheres ou pessoas de outros gêneros exerciam em seu país de origem. Em outra proposta de estudo do texto, as tarefas para lidar com o gráfico trabalham a comparação das porcentagens entre os diferentes gêneros, sugerindo uma análise crítica dessa presença em distintas áreas. Para contribuir com o debate sobre o tema, o material propõe uma pesquisa entre a turma relacionada à área de atividade laboral de cada aluno e logo, a partir de perguntas, sugere a conversa.

A segunda parte da unidade se organiza em dois momentos: *expressando objetivos e planos e currículo / perfis comerciais em redes sociais*. No primeiro, sugere-se o trabalho com expressões para indicar planos, desejos e sonhos. Ao final desta etapa, a tarefa propõe a mesma pergunta do início da unidade, relacionada aos desejos profissionais dos alunos. Com o trabalho de ampliação de repertório linguístico feito até o momento, os alunos são incitados a falarem sobre o tema agora em português.

A seção *Currículos / perfis comerciais em redes sociais* dá sequência à unidade. Já no início desse momento o enunciado antecipa os objetivos do módulo (Figura 41):

Figura 41: Início da seção *Currículos / perfis comerciais em redes sociais* em Vamos Juntos(as)



Fonte: BIZON; DINIZ; CAMARGO, 2021, p. 24.

Nas tarefas relacionadas à currículo os alunos têm contato com exemplos do gênero, fazendo a leitura e atividades de compreensão relacionadas a dois textos. No primeiro, perguntas sobre o currículo de Alba são feitas de modo a oportunizar a compreensão sobre os tópicos do texto e sobre quais conteúdos são explorados em cada um desses tópicos. Questões como: *Que instituição contratou Alba em janeiro de 2018?* e *Alba continua nesse emprego?* dão conta de chamar a atenção para essas particularidades.

Após a leitura dos dois textos, perguntas de comparação entre eles reforçam a reflexão sobre as diferenças de construção de currículo e de informações a partir da posição enunciativa de cada perfil ali apresentado, bem como as diferenças entre os currículos no Brasil e nos países nos quais os alunos tiveram mais experiências. Na atividade posterior, uma tarefa de identificação das seções de um currículo (experiência profissional, dados pessoais, formação acadêmica, etc) fortalece a atenção necessária a esse tópico. Importante destacar que as tarefas desta seção são feitas em grupos de quatro pessoas, o que oportuniza a construção conjunta de conhecimentos a partir da interação do grupo, na qual os alunos mais experientes podem dar suporte e estudantes menos experientes podem solicitar ajuda, entre outras várias possibilidades de trocas.

Em relação à opção por elaborar um perfil comercial em rede social, as etapas levam os alunos a explorar o gênero bio da rede social Instagram e o gênero postagem de serviços e produtos, um formato de anúncio publicitário dessa rede social. Como nas etapas relacionadas ao currículo, apresenta-se nesta parte exemplos de texto de divulgação em rede social: o perfil do Instagram e a postagem de produtos e serviços. Perguntas são feitas para que se perceba as características do gênero e sua função social (Figura 42).

Figura 42: Tarefa que mobiliza o entendimento do gênero Bio em Vamos Juntos(as)

**15.5** Se você deseja **divulgar** determinados produtos ou serviços, você pode criar um perfil em rede social, como cada vez mais pessoas têm feito. No Instagram, por exemplo, todos os perfis apresentam uma biografia, chamada de **bio**. Leia as bios de dois estabelecimentos e responda às perguntas:

**Vai uma ajudinha?**  
 divulgar = promover ou anunciar  
 divulgar → divulgação

**Perfil I**



Disponível em: <https://www.instagram.com/papelonysabordevenezuela/?hl=pt-br>. Campinas São Paulo - Acesso em: 01 jun. 2020.

**Perfil II**



Disponível em: <https://www.instagram.com/upanebrasil/?hl=pt-br>. Campinas São Paulo - Acesso em: 01 jun. 2020.

a. Que tipo de produtos são anunciados nos perfis I e II?

.....

b. Como podemos entrar em contato com eles para fazer pedidos?

.....

c. Em quais cidades os comércios anunciados nos perfis I e II estão localizados?



Figura 44: Tarefa para planejamento de escrita de currículo em Vamos Juntos(as)

16.1 Para os que escreverão seu currículo:

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

Em primeiro lugar, reflita:

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

Ao produzir seu currículo, não se esqueça de:

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



Fonte: BIZON; DINIZ; CAMARGO, 2021, p. 32.

A etapa que fecha a unidade propõe uma revisão coletiva das produções textuais (figura 45). Esta tarefa de resposta ao texto (SCHLATTER, 2009) é uma oportunidade de participar e colaborar com a produção dos colegas bem como de refletir sobre a própria escrita. As perguntas presentes no material didático e mobilizadas em aula pelo(a) professor(a) podem gerar momentos produtivos de trocas de saberes e de colaboração para a reescrita dos textos.

Figura 45: Tarefa de revisão em pares em Vamos Juntos(as)



17 Cada estudante lerá o currículo ou a bio e o post, produzido por outro(a) colega de seu grupo. Você teria sugestões para aprimorá-los? Quais?

- Se você está lendo um currículo, coloque-se na posição de um(a) empregador(a) que poderia recebê-lo. O(a) empregador(a), a seu ver, teria uma primeira impressão positiva da pessoa interessada na vaga?
- Se você está lendo uma bio e um post, coloque-se na posição de um(a) possível novo(a) cliente. Esse(a) cliente se interessaria em conhecer o produto/serviço anunciado?

Você poderá aprimorar seu currículo ou sua bio e post, em sua casa, conforme seu interesse. Se possível peça ajuda para seu (sua) professor(a) para revisar essa nova versão.

Fonte: BIZON; DINIZ; CAMARGO, 2021, p. 36.

#### 4.3.1 Considerações sobre o PLAc Porta giratória nos materiais didáticos

A partir da seleção de algumas unidades dos materiais didáticos analisados, cuja organização interna segue um padrão mais ou menos similar, foquei em identificar se e como os materiais didáticos de PLAc são suportes possíveis para que a prática-pedagógica Porta giratória seja operacionalizada.

Vamos Juntos (as) e Passarela são os materiais que mais se alinham a uma perspectiva relacionada ao ensino por tarefas e aos gêneros do discurso, concepções as quais o PLAc Porta giratória está atento e do qual faz uso. Esses materiais se preocupam em manter a coerência na sequência das propostas de tarefas de modo a conduzir um caminho para que o aluno tenha condições de usar os recursos linguísticos solicitados nas produções de cada unidade. Dessa forma, há a preocupação com um ciclo de tarefas cujos recursos seguem uma lógica coerente com os propósitos e os temas definidos no capítulo. Além disso, ambas as publicações oportunizam, com suas particularidades, práticas independentes nos blocos de tarefas, não dependendo das demais unidades para fazer sentido.

Ações pontuais através do uso da língua é o que perspectiva o Ensino em Trânsito. Considerando esse propósito, entendo que a relação entre gêneros de recepção e de produção e os tipos de tarefas em torno desses podem dar notícia sobre como se configuram as proposições de ação/produção nas unidades. Na tabela abaixo explicito, a partir das 3 primeiras partes de Passarela e de Vamos Juntos(as), os gêneros de recepção e de produção e os tipos de tarefas que são propostas para trabalhar com os diferentes textos das unidades. Para mais de uma ocorrência em cada gênero e tipo de tarefa a quantidade está entre parênteses.

Quadro 15: Gêneros do discurso e tipos de tarefas a eles vinculadas em Passarela e Vamos Juntos(as)

	<b>Gêneros do discurso nas tarefas de leitura</b>	<b>Gêneros do discurso nas tarefas de produção</b>	<b>Tipos de tarefa propostas em torno aos gêneros do discurso</b>
Passarela UD 1, 2 e 3	Reportagem de canal do Youtube (3), Série de canal do Youtube, Verbetes de Wikipédia, Biografia (2), ficha biográfica, autobiografia (2), romance.	email (2), biografia oralizada, autobiografia, diário.	Compreensão leitora (escrito/oral) (17); perguntas de opinião (18); ordenar sequência de ações ou informações (2); preenchimento de lacunas relacionada à compreensão (6); Preenchimento de lacuna relacionada à recurso linguístico (5); classificação de informações; identificação de informação verdadeira/adequada (6); produção de gênero escrito/oral (5).
Vamos Juntos (as) Seções 1, 2 e 3 da	Teaser, depoimento em vídeo, gráfico, relato, currículo (2), perfil em rede social, post em rede social, cartilha, artigo de	exposição oral, currículo, bio em rede social, post em rede social	perguntas de opinião (2); relacionar imagens/itens a vocabulário (8); troca de informações (8); ordenar sequência de ações ou informações; compreensão leitora (5); preenchimento de lacuna recurso linguístico (3); Preenchimento de lacuna

UD 1	Declaração, vídeo de campanha institucional		compreensão; análise de informações (4); identificação de informação verdadeira/apropriada (4); produzir frases com recurso específico (2); produção de gênero escrito/oral (2).
------	---	--	--

Fonte: elaborada pela autora.

Como é possível observar no quadro, Passarela oferece uma variedade significativa de gêneros do discurso (orais e escritos), priorizando a seleção de textos autênticos, com função comunicativa para além do material. É relevante mencionar o olhar atento do material em oportunizar contato na leitura com gêneros que serão produzidos na tarefa final, de modo a familiarizar os alunos para características discursivas que deverão estar presentes na sua própria produção. Vamos Juntos(as) também segue a mesma lógica de explorar o gênero de produção abrindo espaço para o contato com ele nas tarefas de leitura, como exemplificado na seção anterior em relação ao currículo e ao perfil e post de rede social, as ações propostas se vinculam ao gênero que será produzido.

Já os tipos de tarefas nos materiais nos mostram a presença de propostas diversificadas, capazes de contemplar diferentes perfis de alunos. Em Vamos Juntos(as) há tarefas mais e menos controladas devido à proposta multinível do material. Assim, identificar informação e relacionar itens são tarefas presentes nos níveis elementar e básico. Perguntas que exigem respostas dissertativas são direcionadas para o nível intermediário. Além disso, há significativos momentos de troca de informações entre colegas, centralizando o papel da interação no processo de aprendizagem. Passarela também possui uma interessante diversidade de propostas, capazes de auxiliar o aluno na resolução das questões e de oportunizar elementos para as produções subsequentes. Importante mencionar que mesmo as propostas de preenchimento de lacunas, geralmente encontradas em tarefas centralizadas no código linguístico, em Passarela são vinculadas a um texto trabalhado ao longo da unidade, cuja compreensão de sentidos é que está em jogo e é incentivada.

Sobre Entre Nós, a construção de repertório para materializar uma tarefa comunicativa é parcialmente desenvolvida. Falta ao material propostas de leitura que promovam atitude responsiva (Bakhtin, 2011) por parte do aluno em tarefas de produção. Visto que em contextos de uso da língua cotidianos estamos constantemente respondendo a distintos textos, trabalhar de maneira integrada leitura e escrita é se aproximar de situações possíveis de o aluno migrante vivenciar, já que para responder, criticar, contrapor, concordar, e outras muitas possibilidades, é necessário estar em contato com outros textos, construindo repertório a partir dessas leituras e aprendendo a respondê-las.

Como é possível acompanhar no quadro 16, os tipos de tarefas propostas para mobilizar compreensão sobre os textos estão limitadas a perguntas de opinião, em que na maioria das vezes não é necessário recorrer ao texto para responder; e produção direcionada a utilizar um recurso linguístico específico a partir do tema do texto (como na tarefa de completar as orações com características: “Cariocas não têm paciência - Cariocas são...”). Além disso, tarefas de relacionar elementos e outras de identificar informação adequada dentre um conjunto de possibilidades também se fazem presentes nas unidades. Como já mencionado, Entre Nós quase não apresenta tarefas de produção. Apesar de a publicação manter uma coesão em termos temáticos, as experiências com a língua portuguesa estão limitadas devido à ausência de propostas de produção mais autônomas.

Quadro 16: Gêneros discurso e tipos de tarefas a eles vinculadas em Entre Nós

	<b>Gêneros do discurso nas tarefas de leitura</b>	<b>Gêneros do discurso nas tarefas de produção</b>	<b>Tipos de tarefa propostas em torno aos gêneros do discurso</b>
Entre Nós UD 1, 2 e 3	canção, texto informativo (5), diálogo, folder de campanha institucional; mapa	receita	perguntas de opinião (10); busca de informação (2); produção direcionada a um recurso linguístico (5); preenchimento de lacuna; compreensão leitora; Identificação de informação apropriada (2); relacionar imagens/itens a vocabulário; análise de informação (2); produção textual.

Fonte: elaborado pela autora

Ao fazer um levantamento em relação aos tipos de tarefas do livro Língua Portuguesa para Haitianos, a pouca variedade dessas me permite mencionar a limitação em termos do papel do aluno, cuja atividade recorrente no material é o preenchimento de espaços em branco, com conteúdo linguístico sem direcionamento para o uso comunicativo. Não há tarefas de produção final que mobilizem em uma aula com início-meio-e-fim a construção de repertório para agir no mundo em contexto específico. Neste material, os principais tipos de tarefas vinculadas a um texto propõem perguntas de informação pessoal ou de opinião cuja leitura do texto apresentado não é necessária para respondê-las. Como é possível visualizar no quadro 17, o preenchimento de lacunas ou a produção de frases relacionadas a um recurso linguístico específico são as ações que mais se solicitam nas propostas de tarefa. Isso nos confirma que o foco da publicação é a prática do código linguístico, mantendo distância de práticas de uso em situações que possam acontecer nos meios nos quais os migrantes circulam ou circularão.

Quadro 17: Gêneros do discurso e tipos de tarefas a eles vinculadas em Língua Portuguesa para Haitianos

	<b>Gêneros do discurso nas tarefas de leitura</b>	<b>Gêneros do discurso nas tarefas de produção</b>	<b>Tipos de tarefa propostas em torno aos gêneros do discurso</b>
Língua Portuguesa para Haitianos	Apresentação pessoal; diálogo (2), poema, mensagem em rede social	-	perguntas de opinião/informação pessoal (5); substituição (2); identificação de informação verdadeira/apropriada (4); preenchimento de lacuna (29); produzir frases com recurso específico (7); interpretação textual.

Fonte: elaborado pela autora.

Em *Pode Entrar* e em *Portas Abertas* há uma diversificação significativa em termos de tipos de tarefas, que se apresentam oferecendo mais e menos recursos de apoio ao longo das unidades analisadas. Para que o aluno possa executar a tarefa, há, por exemplo, propostas de identificação de informação apropriada a partir de um conjunto de alternativas possíveis. Recorre-se também à prática de escrita voltada a um recurso linguístico específico, como a escrita de números por extenso em *Portas Abertas*. Em relação ao nível de ensino, ambas as publicações podem ser consideradas direcionadas para níveis iniciais de aprendizagem da língua portuguesa e esse fato pode justificar tarefas mais estruturadas e menos textos presentes nas unidades. Sobre a última constatação, corroboro com Bressan (2000) quando afirma que a gradação deve estar relacionada às tarefas e não ao texto. Por isso, considero possível o trabalho com gêneros do discurso, como pode-se acompanhar em *Vamos Juntos (as)*, de modo a oferecer mais e menos ajudas nas tarefas, conforme o desenvolvimento do grupo de alunos.

Ainda sobre a presença de textos em *Pode Entrar* e *Portas Abertas*, as tarefas vinculadas a eles trabalham minimamente os sentidos do que foi lido, oferecendo em número reduzido questões de compreensão. Assim, embora haja propostas de produção textual ao longo das publicações, para que elas se efetivem será preciso complementação trazida pelo professor para oportunizar o entendimento das características daquele gênero e para o contato com ele. As tarefas possíveis de serem consideradas integradas em termos de leitura e produção estão em torno dos gêneros diálogo, em *Pode Entrar*, e apresentação pessoal, em *Portas Abertas*. Excetuando-se os referidos gêneros, as propostas de escrita e oralidade estão sem vínculo coerente com as tarefas de leitura, dificultando assim a promoção de práticas de uso da língua contextualizadas, com foco no sentido e não apenas em estruturas linguísticas.

Quadro 18: Gêneros do discurso e tipos de tarefas a eles vinculadas em Pode Entrar e Portas Abertas

	<b>Gêneros do discurso nas tarefas de leitura</b>	<b>Gêneros do discurso nas tarefas de produção</b>	<b>Tipos de tarefa propostas em torno aos gêneros do discurso</b>
Pode Entrar UD 1, 2 e 3	Diálogo (3); biografia	Diálogo (2); apresentação oral de uma pessoa; formulário; relato (3); teatro	preenchimento de lacuna (10); busca de informação; produção direcionada a um recurso linguístico (2); compreensão leitora (2); Identificação de informação apropriada (5); relacionar imagens/itens a vocabulário (4); troca de informação.
Portas Abertas UD 1, 2 e 3	Apresentação pessoal; biografia	Diálogo, apresentação pessoal; apresentação pessoal para rede social; apresentação pessoal para entrevista de trabalho; email; ficha de inscrição	preenchimento de lacuna (12); perguntas de opinião/informação pessoal (8); busca de informação (4); produção direcionada a um recurso linguístico (13); Identificação de informação apropriada (14); relacionar imagens/itens a vocabulário (2); ordenar sequência de informação; troca de informação; produção textual (6).

Fonte: elaborado pela autora.

A leitura da sequência de tarefas das unidades analisadas possibilitou constatar a necessidade de adaptação dos materiais para que se possa contemplar as características de um ensino sob a perspectiva Porta Giratória ou Ensino em Trânsito. O livro Entre Nós chega a mencionar o viés cíclico e não-linear da proposta em seu texto de apresentação. No entanto, como constatado, a falta de tarefas de produção cujo propósito seja materializar ações pontuais em língua portuguesa prejudica sua filiação ao PLAc nessa perspectiva.

Em termos gerais, a carência de propostas que alinhem compreensão e produção é recorrente nos materiais analisados e a apresentação de insumos relevantes para que os alunos se apoiem em suas produções não são atentadas na maioria das unidades analisadas. Em outras palavras, o caminho de tarefas que oportunizem a retomada dos recursos da língua para cumprir os propósitos de produção não é focado. Mesmo que em alguns momentos haja possibilidades interessantes de produção, sem a sequência de propostas que dê suporte a essa escrita, que oportunize o aprendizado dos recursos necessários para tal, será mais difícil para os alunos cumprirem os propósitos enunciados.

Cabe novamente reiterar a filiação de Vamos Juntos (as) e Passarela ao ensino por tarefas, oferecendo a partir dessa abordagem momentos de aprendizagem nas quais o uso da língua é vivenciado em situações de prática reais. Além disso, levando em conta o objetivo de mobilizar ações, com um propósito, para interlocutores específicos, usar a linguagem para opinar, elaborar currículos, escrever emails, são propostas que privilegiam a ação social, envolvendo, para isso, tarefas cujas habilidades que envolvem compreensão e produção estão integradas para que o aluno possa reagir aos textos lidos e ouvidos.

Na sequência, segue quadro de sistematização da presença do Ensino em Trânsito nos materiais a fim de facilitar a visualização dessa recorrência.

Quadro 19: Síntese da presença do Ensino em Trânsito/Porta Giratória nos materiais

Ensino em Trânsito					
Língua Portuguesa para Haitianos	Pode Entrar	Entre Nós	Portas Abertas	Passarela	Vamos Juntos(as)
O material não está adequado para os objetivos da perspectiva de Ensino em Trânsito visto que não há desafios que façam o aluno se engajar em práticas de língua na busca por resolvê-los. As tarefas de produção final não mobilizam repertório para a realização de uma tarefa pontual em contexto específico.	Necessita de adaptações para que possa ser utilizada em um contexto de Ensino em Trânsito. A apostila não se relaciona diretamente a uma abordagem que tome os gêneros do discurso ou o ensino por tarefas como eixo organizador do trabalho didático. As práticas de compreensão e produção das UD's estão direcionadas mais centralmente às estruturas linguísticas e ao ensino do léxico, abordando superficialmente o assunto e os textos selecionados para discuti-lo.	O próprio material se apresenta como uma proposta cíclica e não-linear. As unidades, de fato, estão organizadas para assim se constituírem. As ressalvas se relacionam à fragilidade das tarefas em termos do desenvolvimento de repertório linguístico capaz de auxiliar o aluno para ações pontuais de que necessita cumprir. Ademais, as produções textuais orientadas para contextos reais de uso da língua, cuja situação interlocutiva esteja explícita, são raras nas unidades.	Propostas nas quais o ciclo de uma tarefa está organizado para se chegar à construção de uma atividade comunicativa se alternam com unidades em que os tópicos gramaticais se apresentam sem uma sequência lógica que os agreguem. É necessário, portanto, adaptações e seleção atenta de tarefas pelo professor para tornar possível que o aluno desenvolva uma tarefa comunicativa pontual em cada encontro. A quantidade elevada de recursos linguísticos novos em uma mesma unidade e o não sequenciamento lógico de tarefas, pode dificultar a	Cada unidade segue organização similar, com tarefas de introdução ao tema, de leitura e estudo do texto, de reflexão linguística e de produção. O material se preocupa em manter uma sequência de tarefas coerentes, na condução de um caminho que cria condições para que o aluno produza em português. Configura-se, portanto, como um material possível de ser usado, com as adaptações necessárias a partir do grupo de alunos, em contexto de Ensino em Trânsito. Além disso, em cada bloco de tarefas oportuniza	O material sinaliza o tempo de duração previsto para cada unidade. Há a preocupação com um ciclo de tarefas fechado em si mesmo - ainda que com continuidade temática ao longo do livro - cujas condições para que os alunos realizem as produções estão dadas no percurso da proposta de trabalho. Assim, elas podem ser abordadas a partir da ordem decidida e estabelecida entre professores e alunos.

			construção de conhecimentos para cumprir propósitos concretos de uso da língua.	práticas independentes, não dependendo das demais unidades para fazer sentido.	
--	--	--	---	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

#### 4.4. Análise das tarefas relacionadas ao PLAc multinível

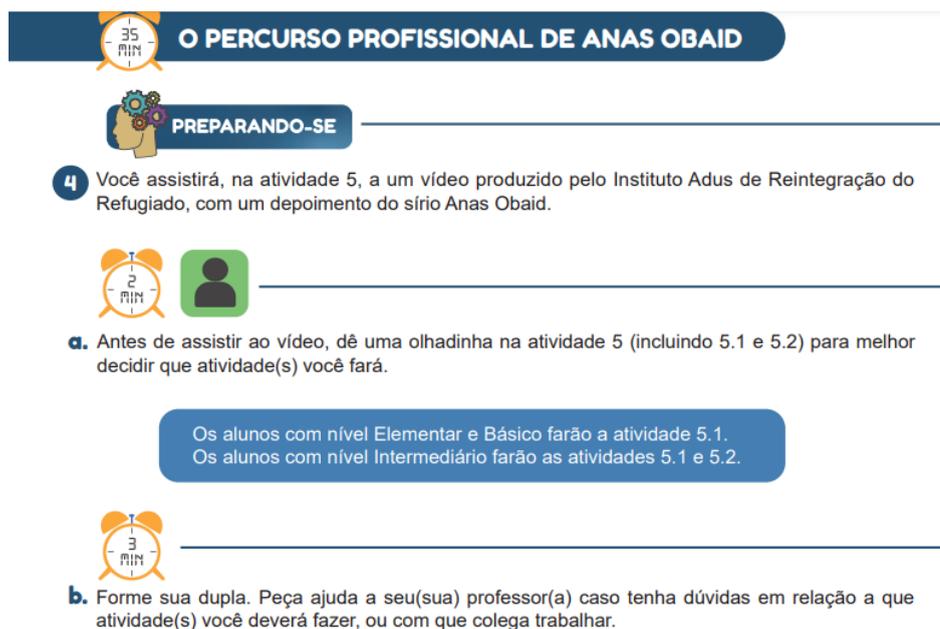
A leitura dos materiais didáticos selecionados que proponho nesta seção leva em consideração a perspectiva da instrução diferenciada (SOARES, 2019; J. OLIVEIRA, 2017), utilizada em contextos de sala de aula em que o público se destaca pela sua heterogeneidade, caso que contempla o perfil dos alunos de PLAc. Procedi à análise dos materiais buscando responder às seguintes perguntas: (i) O material didático propõe ou permite percursos diferenciados para cumprir objetivos semelhantes?; (ii) O material sugere trabalhos em pequenos grupos? e (iii) O material didático apresenta propostas de produto final diferenciadas para contemplar os perfis dos alunos de PLAc?

Em vista do discutido sobre salas de aula multiníveis e sobre a instrução diferenciada, divido esse processo a partir do leque de diferenciações possíveis em um contexto multinível, a saber: o processo, o ambiente de aprendizagem e o produto.

Diferenciar o processo diz respeito a diferenciar as tarefas elaboradas para lidar com os textos de cada unidade do material. Retomando J. Oliveira (2017), exemplos de um processo diferenciado é “a oferta de escolha para as tarefas a serem realizadas” (OLIVEIRA, 2017, p. 48), e a variação de níveis de complexidade relacionados a elas. Vejamos como se organizam as tarefas no livro didático *Vamos Juntos (as)*, material que contempla salas de aula multiníveis como uma de suas escolhas teórico-metodológicas.

No referido livro, são três os níveis de proficiência presentes em vários momentos de aprendizagem: elementar, básico e intermediário. Em relação ao processo diferenciado, há etapas das unidades que apresentam tarefas em comum. Em outros momentos, há atividades específicas para cada nível referido, de modo que o aluno escolhe, com a ajuda do professor, as tarefas mais adequadas para seu nível de proficiência. O recorte da figura 46, presente na unidade 1, exemplifica como está orientada essa proposta no material. O ícone *Preparando-se* indica que na sequência o enunciado auxiliará no direcionamento para as atividades.

Figura 46: Seção *Preparando-se* em Vamos Juntos(as)



**35 MIN** O PERCURSO PROFISSIONAL DE ANAS OBAID

**PREPARANDO-SE**

**4** Você assistirá, na atividade 5, a um vídeo produzido pelo Instituto Adus de Reintegração do Refugiado, com um depoimento do sírio Anas Obaid.

**2 MIN** 

**a.** Antes de assistir ao vídeo, dê uma olhadinha na atividade 5 (incluindo 5.1 e 5.2) para melhor decidir que atividade(s) você fará.

Os alunos com nível Elementar e Básico farão a atividade 5.1.  
Os alunos com nível Intermediário farão as atividades 5.1 e 5.2.

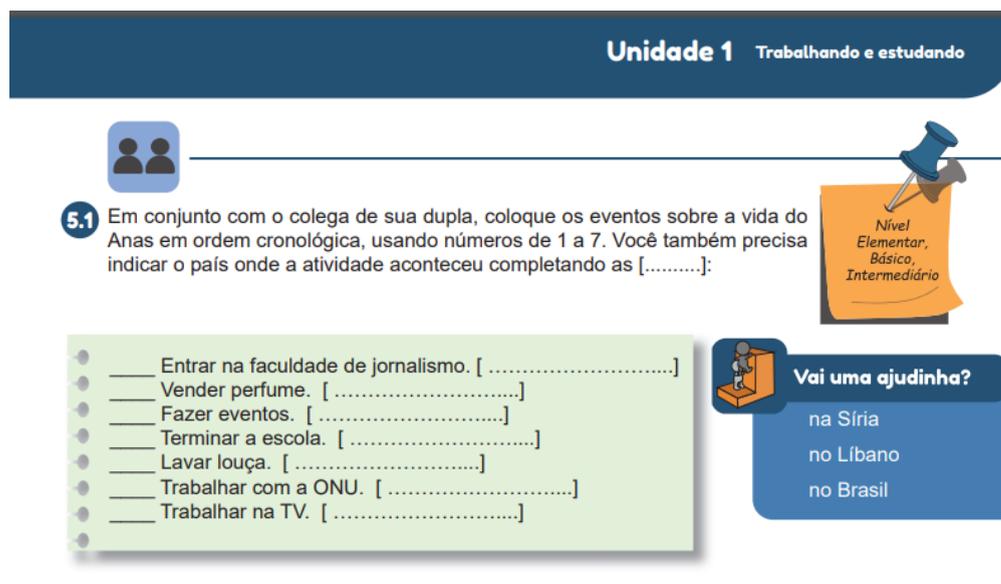
**3 MIN**

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

Fonte: BIZON; DINIZ; CAMARGO, 2021, p.4.

Como mencionado, algumas tarefas são indicadas para os três níveis, outras para dois deles. Na tarefa da figura 47 uma mesma proposta foi orientada para os três níveis de proficiência.

Figura 47: Tarefa multinível em Vamos Juntos(as)



**Unidade 1** Trabalhando e estudando

**5.1** Em conjunto com o colega de sua dupla, coloque os eventos sobre a vida do Anas em ordem cronológica, usando números de 1 a 7. Você também precisa indicar o país onde a atividade aconteceu completando as [.....]:

Nível Elementar, Básico, Intermediário

**Vai uma ajudinha?**

na Síria  
no Líbano  
no Brasil

- \_\_\_ Entrar na faculdade de jornalismo. [.....]
- \_\_\_ Vender perfume. [.....]
- \_\_\_ Fazer eventos. [.....]
- \_\_\_ Terminar a escola. [.....]
- \_\_\_ Lavar louça. [.....]
- \_\_\_ Trabalhar com a ONU. [.....]
- \_\_\_ Trabalhar na TV. [.....]

Fonte: BIZON; DINIZ; CAMARGO, 2021, p 5.

Já em 5.2 (figura 48) o material direciona a tarefa apenas para o nível intermediário. Nesse caso, é possível identificar que a complexidade para a resolução da atividade é maior,

exigindo que o aluno recorra aos recursos linguísticos que já possui para responder oralmente a perguntas abertas. Cabe destacar que aqui não ocorre gradação do nível de dificuldade da tarefa 5.2 para os demais níveis (elementar e básico). O nível de desafio e complexidade geralmente se dá pela adaptabilidade das tarefas, que oferecem mais recursos para o aluno menos proficiente lidar com os textos. No entanto, por vezes, esse nível de desafio pode se referir à quantidade de tarefas ao redor de um texto, que pode ser maior ou menor que nos demais níveis.

Figura 48: Tarefa para nível intermediário em Vamos Juntos(as)



**5.2** Responda oralmente, com o(a) colega de sua dupla, às perguntas abaixo, relativas à vida profissional de Anas Obaid:

**Nível Intermediário**

- a.** Qual era a área de atuação de Anas Obaid na Síria? Qual o nível de escolaridade necessário para desempenhar essa função?
- b.** Depois de chegar ao Brasil, Anas começou a vender perfumes. Como isso aconteceu?
- c.** Anas gosta de dizer "estou refugiado", e não "sou refugiado". Por quê? Que diferenças de sentido são produzidas pelo uso do verbo "ser" ou "estar" nesse contexto? Você concorda com a opinião expressa pelo sírio?
- d.** No vídeo, ele descreve suas diferentes atividades profissionais. Você conhece migrantes que também já tiveram diferentes atividades profissionais no Brasil?



Fonte: BIZON; DINIZ; CAMARGO, 2021, p. 5.

Na tarefa 12 e seus subitens a diferenciação de processo se dá com mais ajudas para os alunos de nível elementar. Os excertos de texto utilizados - relatos de migrantes em situação de crise - são os mesmos para os três níveis (Figura 49), a gradação de complexidade das tarefas muda, mas os objetivos de aprendizagem relacionados à reflexão linguística proposta são comuns a todos. Quanto à referida gradação de nível, em 12.1 há a utilização de imagens como recurso para auxiliar o aluno na resolução da tarefa (Figura 50). Além disso, estão presentes as alternativas de respostas, de modo que o aluno precisa marcar o item que melhor responde à questão.

Figura 49: Trecho de tarefa para nível elementar em Vamos Juntos(as)

 **12.1** Leia os trechos dos relatos, prestando atenção às palavras destacadas.

 **Nível Elementar**

*"Eu **quero** resgatar um sonho que eu tinha, desde que eu me interessei por jornalismo. Eu **quero** ser produtor de filme, diretor de filme. O Brasil (...) me acolheu como um filho. Eu **gostaria de** ser como um filho mesmo para este país. Eu **quero** fazer alguma coisa dentro deste país, dar resultado para mim e para o Brasil."*  
Anas Obaid, sírio, no vídeo da atividade 5

*"**Meu maior objetivo** é ser conhecida internacionalmente como uma especialista em cabelos. Montar um salão completo: manicure, cabelos (corte, penteado, tintura)."*  
mulher, guineense, cabeleireira

Disponível em: <<http://www.deslocamentocriativo.com.br/pesquisa-quantitativa>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

*"**Meu sonho no Brasil** é conseguir uma galeria e colocar as obras. **Pretendo** continuar seguindo meu sonho porque eu nasci artista, é isso que eu vou fazer se puder."*  
homem, congolês, artista plástico

Adaptado de: <<http://www.deslocamentocriativo.com.br/pesquisa-quantitativa>>.

Fonte: BIZON; DINIZ; CAMARGO, 2021, p. 18.

Figura 50: Trecho de tarefa com recurso de imagens para nível elementar em Vamos Juntos(as)

Responda às perguntas sobre os relatos anteriores:

a. As expressões em destaque indicam:

( ) arrependimentos

( ) desejos/sonhos/planos

( ) dúvida



Fonte: BIZON; DINIZ; CAMARGO, 2021, p. 19.

No nível básico (tarefa 12.3, figura 51) as perguntas são abertas e esperam respostas escritas dos alunos, que precisam identificar o que indicam as expressões utilizadas no texto da tarefa.

Figura 51: Trecho de tarefa para nível elementar em Vamos Juntos(as)



---



**12.3** Responda às perguntas sobre os relatos anteriores:

- a.** Quais verbos Anas usa para expressar seus desejos profissionais?  
.....
- b.** Qual estrutura a cabeleireira usa para falar sobre o seu sonho?  
.....
- c.** Qual verbo o congolês usa para expressar a sua intenção de continuar seguindo seu sonho de trabalhar como artista plástico?  
.....

Fonte: BIZON; DINIZ; CAMARGO, 2021, p 20.

No nível intermediário, além dos recursos para expressar objetivos, o tópico se amplia para o trabalho com elementos linguísticos que, atrelados a esses termos, indicam condição ou restrição temporal no futuro. Levando em conta a probabilidade de um aluno em nível intermediário conseguir compreender e finalizar mais rapidamente as questões sobre o texto, é interessante que haja propostas “a mais” para esse grupo de alunos. No entanto, a escolha por um tópico que não é comum aos demais níveis implica em pensar de que maneira abordar o conteúdo, já que o tópico vai além do propósito comum da tarefa. Soares (2019) aconselha, nesse caso, que “o foco da verificação de respostas seja para as tarefas comuns a todos os estudantes” (SOARES, 2019, p. 85). As tarefas adicionais podem, portanto, serem discutidas diretamente com os alunos que as realizaram.

Figura 52: Trecho de tarefa para nível intermediário em Vamos Juntos(as)



12.4 Responda às perguntas sobre os relatos anteriores:

a. Quais verbos Anas usa para expressar seus desejos profissionais?  
.....

b. Agora observe o relato do artista plástico:

"Pretendo continuar seguindo meu sonho porque eu nasci artista, e é isso o **que eu vou fazer, se (eu) puder.**"

A ideia em negrito está no *presente, passado* ou *futuro*?  
.....

c. Na mesma frase, enquanto "é isso que eu vou fazer" expressa uma intenção, "se eu puder" expressa:

- ( ) um fato do passado
- ( ) um fato certo no futuro
- ( ) uma possibilidade no futuro



Fonte: BIZON; DINIZ; CAMARGO, 2021, p. 21.

Comento a seguir sobre uma proposta em Entre Nós que permite ser lida a partir da especificidade aqui observada. Na seção C, *Vivendo Melhor*, do primeiro bloco de atividades, há uma extensão de tarefa que pode ser identificada como uma diferenciação de processo. A referida proposta abre a possibilidade de os alunos completarem ou não a oração pré-estabelecida usando recursos mais complexos. No item 2 (figura 53) vemos essa abertura a partir da expressão "se desejar". Assim, cabe ao estudante decidir se quer ou não "realizar tarefas mais ou menos complexas, respeitando seus limites." (SOARES, 2019, p. 89)

Figura 53: Trecho de tarefa com diferenciação de processo em Entre Nós

**C – Vivendo melhor**

1. Na letra da música, Adriana Calcanhoto expressa sua opinião, descrevendo os cariocas. E você como descreveria seus conterrâneos? Preencha o quadro, caracterizando as pessoas da sua localidade de origem.

Identificação	Verbo	Característica
	são	
	gostam de	
	não gostam de	

2. Se desejar, acrescente ainda uma razão que facilite a compreensão de sua frase.

_____ são _____	_____ porque _____
_____ são _____	_____ porque _____
_____ são _____	_____ porque _____

Fonte: ARANTES et al, 2018, s.p.

Os demais livros não se filiam a uma prática pedagógica relacionada a salas de aula multiníveis e, portanto, não há tarefas específicas que diferenciam a instrução levando em conta a diversidade de perfis em uma aula de PLAc. Ainda assim, observa-se que algumas tarefas podem ser suporte aos docentes a fim de abarcar as distintas demandas de aprendizagem dos alunos nesse contexto.

A segunda edição de Portas Abertas, por exemplo, foi revisada, atualizada e ampliada. Na nova publicação, o material se expande e conta agora com três volumes: básico, intermediário e avançado. Essa configuração já nos dá notícia, portanto, sobre uma progressão de níveis de proficiência linguística no material, o que, à primeira vista, inviabilizaria uma leitura dedicada a analisar tarefas multiníveis. Considero, no entanto, que a heterogeneidade de necessidades dos aprendizes de PLAc também se refere à experiência de escolarização e letramento destes, bem como as línguas que esses sujeitos falam (GROSSO, 2010). Por isso, mesmo que os materiais se direcionem a um perfil linguístico específico, a diversidade em relação aos demais motivos que fazem uma sala de aula multinível justifica a análise desses volumes em termos de outras diferenciações.

A diferenciação de ambiente de aprendizagem diz respeito a como se configuram os espaços em sala de aula em cada tarefa proposta. Trata-se de um ampliador de possibilidades de se relacionar com o conhecimento e com os colegas com mais ou menos experiência em determinado tema ou contexto de interação. Em Passarela coloca-se em prática essa perspectiva. Ao longo de toda sua extensão, o livro intercala dinâmicas em duplas, em pequenos grupos e individuais, possibilitando interações e troca de conhecimentos entre a

turma. Na figura 54 identifico o incentivo a essa diferenciação na proposta de pré-tarefa. Ao introduzir o tópico à turma, discussões em duplas ou pequenos grupos podem ativar recursos linguísticos relacionados ao tema que será abordado ou ajudar a inteirar-se dele a partir da percepção conjunta com os colegas, oportunizando, portanto, novas maneiras de obter informação (TOMLINSON, 2008). Assim, investe-se na cooperação para a resolução de objetivos que são comuns ao grupo.

Figura 54: Trecho de tarefa que mobiliza diferenciação de processo em Passarela

The image shows two parts of a task sheet. On the left, under the heading "Em pequenos grupos.", there is a section titled "DISCUTA SOBRE AS QUESTÕES A SEGUIR:" with four bullet points and horizontal lines for answers. On the right, under the heading "Tarefa", there is a paragraph of instructions. Below that, under "Pós-tarefa", there are two numbered tasks with sub-questions and checkboxes.

**Em pequenos grupos.**

**DISCUTA SOBRE AS QUESTÕES A SEGUIR:**

- Para você, qual é a função deste gênero textual dentro da Universidade?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- E fora dela, qual é a importância do resumo?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Você costumava fazer resumos na universidade do seu país? Por qual razão?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- E aqui no Brasil, você já fez algum? Sobre o quê?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Tarefa**

Escolha um resumo da sua área para apresentar para os professores na próxima aula. Comente se ele segue ou não as características que discutimos em sala e se você o considera um bom resumo e por quais razões. Diga sobre o que é o trabalho, quem o realizou, quando e como foi realizado, em que lugar esse resumo foi publicado e por que você o escolheu para compartilhar com a turma.

**Pós-tarefa**

1. Observe o resumo que você escolheu e diga quais das características abaixo ele possui:  
 introdução ao tema    objetivos    justificativa  
 metodologia    referências bibliográficas    resultados
2. Compare seu resumo com os dos colegas, acrescentando à discussão os seguintes elementos:
  - a. Quantos autores existem?  
\_\_\_\_\_
  - b. Todos possuem palavras-chave? Quais são? Quantas são?  
\_\_\_\_\_
  - c. O resumo possui quantas linhas/ palavras aproximadamente?  
\_\_\_\_\_
  - d. Existem alguns elementos e características linguísticas que parecem ser recorrentes nos resumos, mesmo em áreas diferentes?  
\_\_\_\_\_

Fonte: RUANO; CURSINO, 2020, p. 74.

Além das propostas de pré-tarefa, observa-se em Passarela outros momentos que mobilizam o trabalho colaborativo, cujo ambiente de aprendizagem se dinamiza. A tarefa presente no excerto da figura 54 trata-se de um processo de colaboração relacionado à identificação das características do gênero resumo. No desenvolvimento da reflexão sobre o tema em pauta, a organização do trabalho apresenta a discussão em pequenos grupos, em seguida um trabalho individual e finalmente, uma pós-tarefa que, dentre outros objetivos,

propõe uma comparação com o resumo do colega para que colaborativamente seja possível identificar os componentes essenciais do gênero.

Em Passarela, portanto, incluem-se momentos de trabalho coletivo, em grupos ou duplas, e individuais. Está em consonância com a instrução diferenciada já que a diversidade de organização entre os alunos é assumida como um recurso de aprendizagem, que, dessa forma, é capaz de contemplar diferentes perfis de estudantes. Aproveito para mencionar que este fato não acontece em Língua Portuguesa para Haitianos, no qual não há enunciados que orientam para tarefas entre pares ou grupos.

Sigo chamando a atenção para a configuração relacionada ao ambiente de aprendizagem nas tarefas dos materiais selecionados. O livro *Portas Abertas* apresenta em sua unidade 2 uma tarefa que sugere o trabalho colaborativo entre pares para fazer um crachá (Figura 55). Para praticar o nome das letras, um colega soletra o seu nome e sobrenome para que seu par escreva em um papel. Logo, o primeiro aluno escreve o nome e o sobrenome do colega que o ouviu. Com mais ou menos ajudas, é uma oportunidade para que alunos de níveis de proficiência diferentes, e de línguas distintas, pratiquem a compreensão oral a partir de nomes e sobrenomes os quais talvez não consigam inferir antes do final da soletração.

Figura 55: Tarefa que mobiliza diferenciação no ambiente de aprendizagem em *Portas Abertas*

## 2. Fazendo um CRACHÁ

- a) Soletre o seu nome e o seu sobrenome para o colega escrever em um papel;
- b) Escreva, em outro papel, o nome e o sobrenome do seu colega (ele vai soletrar para você);
- c) Veja se o seu colega escreveu certo o seu nome;
- d) Coloque o papel com o seu nome na sua frente, como na figura abaixo:



Fonte: REINOLDES; MANDALÁ; AMADO, 2021, p 36-37.

Também se encontram orientações de trabalho colaborativo em enunciados ao longo do material, tais como: conversar com o colega refletindo sobre alguma questão cultural entre

países (união de casais homoafetivos, diferenças sobre alimentação), contar uma experiência vivenciada no Brasil (contar para o colega sobre um lugar que conheceu) ou discutir sobre situações de uso de recursos linguísticos (como a expressão “me vê”). Entre as demais tarefas não há orientação explícita para dinâmicas em pequenos grupos ou enunciados que indiquem outras formas de organização dos alunos em sala de aula. Fica a cargo do professor essa mobilização. Além da tarefa referida na figura 55, outra exceção pode ser acompanhada na tarefa de simulação presente na unidade 7 (Figura 56). Nela propõe-se uma atuação em contexto de atendimento médico, cujos papéis de médico e paciente são assumidos pelos alunos. Sugerir que os estudantes apresentem o diálogo performando-o, é uma possibilidade de mobilizá-los e dinamizar a tarefa no espaço em que estão.

Figura 56: Tarefa voltada à prática oral que mobiliza diferenciação no ambiente de aprendizagem em Portas Abertas

**14.** Em duplas, simule um atendimento médico. Para ajudá-lo, veja algumas perguntas e afirmações:

- |                                 |   |
|---------------------------------|---|
| - O que aconteceu ?             | - Você tem alguma doença?               |
| - Eu tropecei e torci o pé.     | - Eu tenho pressão-alta.                |
| - Eu me queimei fazendo comida. | - Você tem alergia a algum medicamento? |
|                                 | - Tenho alergia a ibuprofeno.           |

Fonte: REINOLDES; MANDALÁ; AMADO, 2021, p.

Pode Entrar, assim como Portas Abertas, sugere momentos de interação colaborativa e dinâmicas de grupo. Neste material, os momentos de compreensão leitora são, em sua maioria, orientados para a realização em pares. Além disso, há mais momentos de simulação de situações em que cada aluno assume um papel. A atuação em torno de uma consulta médica também está presente aqui. Ademais, simulações de perda de objetos pessoais, diálogo em restaurante e informações em um metrô também são propostas que mobilizam a turma para a colaboração entre grupos.

Segundo Dudley e Osvath (2016 apud OLIVEIRA, 2017), dividir os alunos em grupos para a realização das tarefas é um gerador de oportunidades para que o aprendizado se configure de maneira mais personalizada. Destaco nas figuras 57 e 58 duas tarefas com foco na oralidade presentes nas unidades 1 e 2, respectivamente, cujas dinâmicas propostas estão marcadamente diferenciando o ambiente de aprendizagem e fomentando um trabalho colaborativo. A primeira se refere a uma transferência de informações pessoais entre pares. Na sequência, o propósito é apresentar o colega ao grande grupo com base nas informações da

entrevista feita. A segunda tarefa mencionada, por sua vez, propõe uma prática oral em dupla. Orienta-se para a formação dos pares colegas de outras nacionalidades, um arranjo de colaboração possível, que pode oportunizar mais desafios na negociação de significados em português.

Figura 57: Tarefa que mobiliza diferenciação no ambiente de aprendizagem em Pode Entrar

### 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	

Fonte: T. OLIVEIRA, 2015, p. 14.

Figura 58: Tarefa voltada à prática oral que mobiliza diferenciação no ambiente de aprendizagem em Pode Entrar

### 2.4 VAMOS FALAR?

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



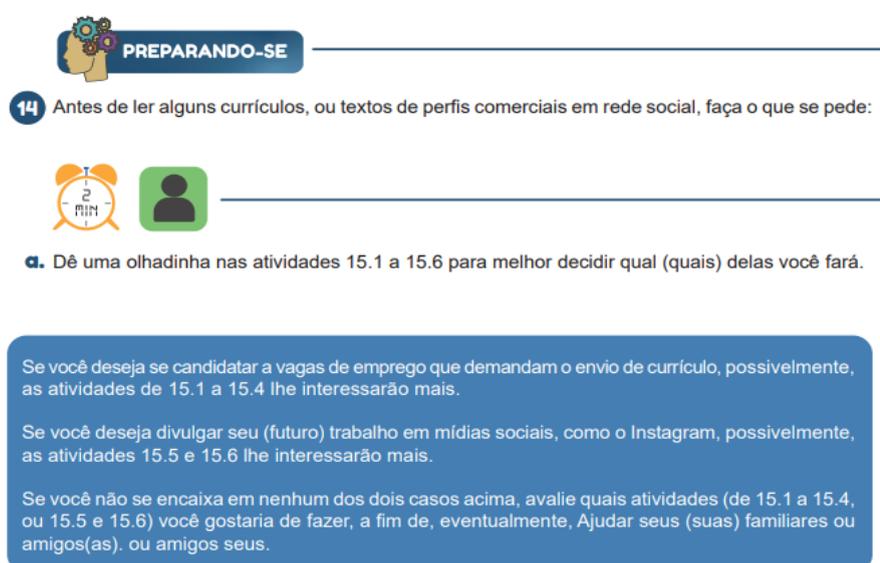
Fonte: T. OLIVEIRA, 2015, p. 18.

Um dos elementos que podem passar pela diferenciação é o produto, ou seja, a produção final que demonstra o quanto o aluno compreendeu e avançou no tópico proposto.

Menciono na sequência as propostas de Vamos Juntos(as) e de Passarela, relacionadas a esse elemento.

Destaco um momento de diferenciação de produto em Vamos Juntos(as) de modo a ilustrar outra possibilidade da qual a instrução diferenciada pode se valer. Em *Currículos/Perfis Comerciais em redes sociais*, na mesma unidade 1 já mencionada, abre-se a possibilidade de escolher entre duas alternativas: a produção de um currículo ou a elaboração de um perfil comercial em rede social. A unidade orienta o aluno para decidir sobre qual (quais) atividade(s) fará (Figura 59). Cabe destacar que não se operacionaliza essa dinâmica dando apenas mais recursos linguísticos para o aluno com menos experiência na língua; a instrução diferenciada também se mostra presente em relação à heterogeneidade de interesses do grupo de migrantes. Nesse sentido, o estudante poderá optar pelo percurso de construção de um currículo ou de elaboração de um perfil comercial em rede social. Ainda, caso não haja interesse pessoal em estudar os gêneros propostos, negocia-se a possibilidade de pensar seus estudos para colaborar com alguém que deles necessite.

Figura 59: Tarefa que mobiliza diferenciação de produto em Vamos Juntos(as)



**PREPARANDO-SE**

**14** Antes de ler alguns currículos, ou textos de perfis comerciais em rede social, faça o que se pede:

**2 MIN** 

**a.** Dê uma olhadinha nas atividades 15.1 a 15.6 para melhor decidir qual (quais) delas você fará.

Se você deseja se candidatar a vagas de emprego que demandam o envio de currículo, possivelmente, as atividades de 15.1 a 15.4 lhe interessarão mais.

Se você deseja divulgar seu (futuro) trabalho em mídias sociais, como o Instagram, possivelmente, as atividades 15.5 e 15.6 lhe interessarão mais.

Se você não se encaixa em nenhum dos dois casos acima, avalie quais atividades (de 15.1 a 15.4, ou 15.5 e 15.6) você gostaria de fazer, a fim de, eventualmente, Ajudar seus (suas) familiares ou amigos(as), ou amigos seus.

Fonte: BIZON; DINIZ; CAMARGO, 2021, p. 24.

Na unidade 3 a diferenciação de produto relacionada a interesses de uso da língua também se apresenta. Visto que a heterogeneidade do público migrante se dá também por seu tempo de vivência no país de acolhida, as opções de produção variam conforme as demandas dos estudantes naquele momento. Na tentativa de abarcar alguns desses contextos, a tarefa de produção dá as seguintes opções: simular uma entrevista de emprego, simular a interação entre um gestor de Recursos Humanos (RH) e um funcionário que está sofrendo

discriminação ou simular uma conversa entre um funcionário com dúvidas sobre o Regulamento Interno da empresa com o gestor de RH. A orientação presente no enunciado também tem a preocupação em dividir os grupos a partir da diferença de nível de proficiência, ativando a cooperação entre os alunos. A figura 60 ilustra essa orientação.

Figura 60: Tarefa de prática oral que mobiliza diferenciação de produto em Vamos Juntos(as)

**VAMOS CONVERSAR!** 50 MIN

**PREPARANDO-SE** 5 MIN

**16** Você simulará uma situação de entrevista de emprego ou de interação com um(a) superior(a) em seu trabalho.

**a.** Antes de simular o diálogo, dê uma olhadinha na atividade 17 (incluindo 17.1 e 17.2) para decidir que atividade(s) você fará.

**b.** Reúna-se com um(a) colega que queira simular a mesma situação que você, e que, preferencialmente, tenha um nível de proficiência em português diferente do seu.

Nível Elementar, Básico, Intermediário

A atividade 17.1 refere-se a uma entrevista de emprego.  
A atividade 17.2 refere-se a uma situação de discriminação no trabalho.  
A atividade 17.3 refere-se a uma conversa sobre o Regulamento Interno de uma empresa.

Fonte: BIZON; DINIZ; CAMARGO, 2021, p. 89.

No livro didático Passarela a diferenciação de produto se dá em uma das tarefas. Na unidade 4 do dossiê 1 a proposta gira em torno de vídeos do projeto 7 bilhões de outros, que compartilha depoimentos de pessoas de diferentes partes do mundo falando sobre temas como tolerância, felicidade e liberdade. Após as tarefas de compreensão, leitura e discussão, a produção final corresponde a um vídeo-depoimento semelhante ao do projeto apresentado no decorrer da unidade. Nesse momento, a lista de perguntas geradoras dos vídeos se apresenta para que o aluno selecione uma delas para construir sua produção. A diferenciação aqui ocorre pela possibilidade de o aluno poder definir qual pergunta responder, de modo a poder produzir o tema que se sente mais confortável, ou com o qual está mais familiarizado.

Figura 61: Tarefa que mobiliza diferenciação de produto em Passarela

**Tarefa 1**

**AGORA É SUA VEZ!**  
Que tal fazer o seu vídeo como o do projeto?

→ **Passo a passo:**

- Escolha uma das perguntas feitas pela equipe do projeto "7 Bilhões de Outros".
  - Você é feliz? Qual a sua maior alegria?
  - Você se sente livre?
  - Alguma vez foi vítima de discriminação?
  - Na sua opinião, o que é a guerra?
  - Cante uma canção.
  - Quais são os seus sonhos atuais?
  - O que você aprendeu com seus pais?
  - O que você gostaria de deixar aos seus filhos?
  - Você viu a natureza mudar desde a sua infância? O que você faz para preservá-la?
- Escolha um espaço silencioso para gravar seu vídeo. Posicione a câmera perto do seu rosto ou peça para que alguém o faça e grave a sua resposta.
- A sua resposta não precisa ser elaborada previamente, é importante que tenha espontaneidade, assim como foram os depoimentos dados no projeto.
- Compartilhe o seu depoimento com seu professor.
- Se preferir, coloque o seu vídeo em uma plataforma online para que outras pessoas também possam visualizar a sua resposta.

**Tarefa 2**

Escolha outra pergunta do projeto e dê seu **depoimento por escrito**.

---

---

---

---

---

---

---

---

Fonte: RUANO; CURSINO, 2020, p. 46.

#### 4.4.1. Considerações sobre o PLAc multinível nos materiais didáticos

Nesta etapa da análise, vali-me da leitura de cada tarefa dos materiais buscando as especificidades que contemplassem um ensino atento ao contexto multinível da sala de aula de PLAc (SOARES, 2019). Levando em conta um olhar quantitativo em relação a essa presença, pode-se constatar que há poucos indícios dessa discussão teórica espelhados nos materiais didáticos de PLAc. Vamos Juntos(as) é o único dos livros analisados que se assume como multinível em sua proposta teórico-metodológica. Nos demais, encontra-se possibilidades de trabalho com a instrução diferenciada principalmente a partir da diferenciação de ambiente de aprendizagem, que versa sobre como os espaços de sala de aula estão configurados, incluindo as dinâmicas entre pares, em grupos ou individuais.

Ao longo de Pode Entrar, Portas Abertas e Passarela visualizou-se a sugestão para a integração dessas diferentes modalidades de gestão do espaço, de modo a dar aos alunos oportunidades de interação e colaboração entre mais e menos experientes em relação aos conhecimentos em língua portuguesa. Atribuo essa recorrência ao provável acompanhamento, por parte dos autores dos materiais de PLAc, das tendências teóricas da área, notadamente as

que estão atentas à importância do caráter colaborativo no ensino de línguas (BULLA, 2007; 2014).

Antes de comentar a respeito das demais incidências dos aspectos de instrução diferenciada, apresento na tabela 3 como essa presença se dá de forma geral:

Tabela 3: Número de tarefas com presença de instrução diferenciada nos materiais

Indicador	Materiais didáticos					
	Entre Nós	Língua Portuguesa para Haitianos	Passarela	Pode Entrar	Portas Abertas	Vamos Juntos (as)
Processo	1	-	-	-	-	16
Ambiente de aprendizagem	1	-	42	15	16	74
Produto		-	1	-	-	5
Total de frequência	2	0	43	15	16	95

Fonte: elaborada pela autora

Por meio da tabela, pode-se observar que, embora em Entre Nós e Língua Portuguesa para Haitianos a diferenciação de ambiente praticamente não tenha sido explorada, esse indicador foi o mais abordado na soma das recorrências em todos os materiais sob análise. Tal constatação me permite dizer que, mesmo não se assumindo como material multinível, os professores-autores destes entendem a importância da colaboração na negociação de significados e na resolução de problemas. É válido ressaltar que no texto de apresentação de Entre Nós há a menção sobre trocas interculturais como um dos propósitos do livro. Os temas do material de fato indicam essa direção. Entretanto, nos enunciados das tarefas não há sugestão de práticas que privilegiem o diálogo entre culturas para fortalecer a interação e a colaboração entre os alunos. Novamente, cabe ao professor levar a cabo esse processo, para que a aula não esteja baseada em perguntas do professor e respostas individuais do aluno, sem que este fale e ouça os colegas, e assim tenha a oportunidade de construir em conjunto.

Em relação ao processo, apenas Vamos Juntos (as) possui caminhos diferenciados para lidar com os textos propostos. A sala de aula como espaço multinível é aqui prevista e considerada. Desse modo, a instrução diferenciada de processo perpassa todas as propostas do material. Nas tarefas já descritas, as quais compõem o indicador relacionado ao processo, pode-se verificar a preocupação em contemplar diferentes perfis linguísticos e identitários, perspectivando participações mais motivadas e empenhadas com a própria aprendizagem.

Assim, alunos mais e menos experientes em determinados contextos de uso da língua podem participar e caminhar em direção a objetivos semelhantes.

Da mesma forma, constata-se em *Vamos Juntos(as)* a presença da diferenciação em relação ao produto projetado pelas tarefas. Em unidades específicas, permite-se aos alunos outras formas de expressar o que aprenderam. Não há essa particularidade em todas as produções solicitadas no material citado, visto que outros aspectos individuais devem ser considerados na avaliação de progresso de cada aluno, mesmo em tarefas iguais. Sobre o tema, Cruz (2017), ao refletir sobre avaliação em contexto de PLAc, identifica a importância de buscar informações sobre os estudantes que compõem o grupo de modo a corresponder aos objetivos destes na avaliação. Assim, uma prática mais integradora e afinada às expectativas dos estudantes nesse contexto de ensino-aprendizagem pode ser conduzida, o que inclui os momentos avaliativos nos quais o que se diferencia é a expectativa em torno de cada aluno individualmente e não em comparação com os demais colegas.

Com base em Tomlinson e Allan (2002), entendo que diferenciar as práticas pedagógicas é a resposta do docente em relação às necessidades dos alunos, que, a partir de determinados elementos, como estratégias de gestão de sala de aula e ferramentas didáticas variadas podem abarcar os perfis de aprendizagem. O material didático é apenas um dos dispositivos que pode contribuir para auxiliar professores e alunos em suas apreensões linguísticas e culturais. Dessa forma, considero possível ajustamentos de tarefas em materiais de PLAc que não tenham na prática da diferenciação um dos seus princípios. Exigirá, pois, por parte do professor, uma organização flexível, para ajustar a melhor maneira de se comunicar com cada aluno.

Para sistematização da presença da perspectiva Multinível nos materiais, apresento a seguir quadro sintético da análise empreendida acima.

Quadro 20: Presença da perspectiva Multinível nos materiais

Perspectiva Multinível					
Língua Portuguesa para Haitianos	Pode Entrar	Entre Nós	Portas Abertas	Passarela	Vamos Juntos(as)
Não há enunciados que orientam para tarefas entre pares ou	A diferenciação tornada relevante nesse material se refere à diferenciação de	Apenas uma tarefa permite ser observada como diferenciação	Há orientações de trabalho colaborativo em enunciados ao longo do	O livro intercala dinâmicas em duplas, em pequenos grupos e individuais,	O material se assume como multinível em sua proposta teórico-metodoló

<p>grupos ou sugestões de tarefas diferenciadas para abarcar diferentes experiências em português brasileiro.</p>	<p>ambiente de aprendizagem. A publicação sugere momentos de interação colaborativa e dinâmicas de grupo. Os momentos de compreensão leitora são, em sua maioria, orientados para a realização em pares. Ademais, há consideráveis momentos de simulação de situações em que cada aluno assume um papel, dinâmicas que ao diferenciar o ambiente de aprendizagem fomenta um trabalho colaborativo.</p>	<p>de processo, abrindo a possibilidade de extensão da tarefa a partir da expressão “se desejar”, incluída no enunciado. Ao longo do recorte analisado não foi possível identificar elementos de instrução diferenciada nesse material.</p>	<p>material, tais como: conversar com o colega refletindo sobre alguma questão cultural entre países (união de casais homoafetivos, diferenças sobre alimentação), contar uma experiência vivenciada no Brasil (contar para o colega sobre um lugar que conheceu) ou discutir sobre situações de uso de recursos linguísticos (como a expressão “me vê”). Entre as demais tarefas não há orientação explícita para dinâmicas em pequenos grupos ou enunciados que indiquem outras formas de organização dos alunos em sala de aula.</p>	<p>possibilitando interações e troca de conhecimentos entre mais e menos experientes em relação à língua portuguesa. A diversidade de organização entre os alunos é assumida como um recurso de aprendizagem, que, dessa forma, é capaz de contemplar diferentes perfis de estudantes.</p>	<p>gica, e apresenta três níveis de proficiência em vários momentos de aprendizagem: elementar, básico e intermediário. Em geral, a gradação de complexidade das tarefas muda, mas os objetivos de aprendizagem relacionados à reflexão linguística proposta são comuns a todos. Além das diferenciação relacionada ao processo, em alguns momentos o produto também se diferencia, a partir dos interesses dos estudantes, é possível optar por uma produção ou outra.</p>
---	--	---	---	--	---

Fonte: elaborado pela autora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho lancei o olhar para os materiais didáticos voltados ao ensino de Português como Língua de Acolhimento. Busquei analisar como essas produções materializam as especificidades de PLAc que vêm sendo discutidas pelas pesquisas que se debruçam sobre o tema (GROSSO, 2010; AMADO, 2013; SÃO BERNARDO, 2016;

LOPEZ, 2016, 2018; SOARES, 2019; RUANO, 2019). Para cumprir tal propósito, objetivos específicos conduziram-me no percurso teórico e analítico desta pesquisa, a saber:

- a. Sistematizar subsídios teóricos para compreender o ensino de PLAc;
- b. Relacionar os subsídios teóricos elencados com os materiais didáticos voltados à essa especificidade de modo a identificar as convergências entre eles;
- c. Analisar as particularidades dos materiais didáticos de PLAc, de modo a identificar caminhos para elaboração de materiais específicos para o ensino de português a migrantes de crise.

No capítulo 2, busquei na revisão da literatura relacionada ao PLAc respaldo para sistematizar as principais concepções teóricas e práticas didático-pedagógicas vinculadas ao conceito. Contextualizei o PLAc apresentando sua origem portuguesa a partir de autoras que refletem sobre ele com base no surgimento do programa Português para Todos (PPT) do governo lusitano (ANÇÃ, 2003; GROSSO, 2010; CABETE, 2010). Em diálogo com autoras brasileiras, discorri sobre as problematizações relacionadas ao conceito e as ressignificações levadas a cabo nas pesquisas da área para pautá-lo a partir de outras perspectivas: que considerem a aprendizagem do português brasileiro como uma ampliação do repertório linguístico e cultural do alunado migrante, para fortalecê-lo na sociedade receptora, e não como um condicionante para acesso a direitos (ANUNCIACÃO, 2018).

Vimos que a diversidade e heterogeneidade dos fluxos migratórios têm se refletido no Brasil, um dos destinos da rota de migrações Sul-Sul (BAENINGER, 2018). Nesse cenário, o PLAc vem discutindo e experienciando o que pode ser específico do processo de ensino-aprendizagem de língua para migrantes de crise. A partir de trabalhos e pesquisas que mobilizam a área, sabe-se da importância de se levar em conta na aula de PLAc (i) a diversidade de línguas e culturas, (ii) a variação de experiências com escolarização (iii) a rotatividade do alunado nos cursos e (iv) os percursos migratórios e os objetivos variados em relação à língua portuguesa. O olhar atento ao migrante vinculou à área concepções teóricas e práticas didático-pedagógicas variadas, que vem se estabelecendo e embasando experiências diversas, incluindo-se aí a elaboração de materiais didáticos.

São nessas concepções teóricas e nessas práticas didático-pedagógicas que me concentrei para sistematizar as especificidades de PLAc que vem sendo tornadas relevantes pelas pesquisas da área e assim analisá-las nos materiais didáticos: a perspectiva crítica (LOPEZ, 2016, SÃO BERNARDO, 2016, PEREIRA, 2017, ANUNCIACÃO, 2017), o plurilinguismo (VAILATTI, 2019; BOTTURA, 2019, CAMARGO, 2019, CURSINO, 2020),

a perspectiva multinível (SOARES, 2019, ANUNCIACÃO et al., 2021) e o ensino em trânsito (RUANO; CURSINO, 2015; RUANO; GRAHL; PERETI, 2016, CURSINO et al, 2016, RUANO, 2019). Considerando tais perspectivas, retomo-as brevemente.

Para São Bernardo (2016), em relação ao ensino de PLAc, o uso da língua está ligado à “possibilidade de tornar-se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente, participando como sujeito dessa sociedade” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65). Na mesma direção, Anunciação (2017) relaciona o aprendizado da língua com a mobilização de agência e de identidade dos migrantes no país de acolhida; e Lopez (2016, 2018) advoga pelo viés crítico e emancipador do PLAc, que mobilize a capacidade de resposta do migrante. Essa mobilização passa também pela valorização da bagagem linguística dessas pessoas. Autoras como Vailatti (2020) Cursino (2020) e Camargo (2019), para citar algumas, defendem a presença da perspectiva plurilíngue como uma das práticas associadas ao ensino de PLAc. Essa vinculação leva em conta a amplitude de línguas e culturas presentes em sala de aula, compreendendo as experiências linguísticas dos alunos como um facilitador da negociação de sentidos em aula de PLAc.

Para contemplar a heterogeneidade e a complexidade dos perfis migratórios contemporâneos já mencionada, o ensino em trânsito (RUANO; CURSINO, 2015) propõe uma dinâmica diferenciada nas aulas de português, devido ao fluxo constante de entradas e saídas nas turmas: encontros fechados em si mesmo, com início, meio e fim em um mesmo dia, para cumprir uma tarefa comunicativa específica. Já a perspectiva multinível (SOARES 2019) pretende contemplar a variedade de níveis de proficiência em um mesmo grupo, prevendo caminhos diferentes para se chegar a um mesmo propósito comunicativo.

Foi a partir da discussão teórica referente às especificidades de PLAc que reuni critérios para responder **como se dá a materialização das especificidades relacionadas ao ensino de Português como Língua de Acolhimento nos materiais didáticos vinculados a essa área de ensino e pesquisa?** Com base nos dados analisados presentes no capítulo 4 - sintetizados nos quadros ao final de cada seção do referido capítulo -, há nos materiais didáticos a preocupação de incluir temas que sejam relevantes ao migrante de crise, de modo a auxiliá-lo na circulação em distintos espaços e contextos cujo uso da língua portuguesa pode facilitar a interação. Ressalto, no entanto, a necessidade de vinculação desses temas a tarefas que de fato oportunizem a prática em gêneros discursivos relevantes para sua vivência no país. A significativa inserção de textos informativos nos materiais, por exemplo, não vem acompanhada de propostas de ações que possam mobilizar reexistências no novo lugar. À exceção de Passarela e Vamos Juntos(as), mesmo em oportunidades de posicionamento e

reflexão entre-culturas, o caminho para que o aluno tenha repertório para falar sobre os temas em português apresenta-se pouco desenvolvido.

Em relação ao repertório comunicativo do aluno, essa diversidade de nacionalidades e línguas em contexto de ensino de português para migrantes mobiliza reflexões da área sobre o direito de aprender português, mas com o cuidado de não apagar o espaço de outras línguas (BIZON; CAMARGO, 2018). No que tange à perspectiva plurilíngue, a inclusão da língua dos alunos se dá de forma tímida nos primeiros materiais de PLAc publicados, estando presentes em tabelas de vocabulário e de similaridades fonéticas. Essa atenção estará mais presente em materiais mais recentes, como *Portas Abertas* e *Vamos Juntos(as)*. Sendo esse último, único material que de fato adota a didática do plurilinguismo como um dos recursos didático-pedagógicos do material.

Sobre a proposição de ações pontuais a partir do uso da língua em cada encontro, a leitura da sequência de tarefas do recorte analisado possibilita constatar a necessidade de adaptação dos materiais para que se possa contemplar as características do que propõe o *Ensino em Trânsito*. É frágil a viabilização de repertórios linguísticos capazes de auxiliar o aluno a cumprir as ações pontuais propostas. Além disso, as produções textuais orientadas para contextos reais de uso da língua, cuja situação interlocutiva esteja explícita, são raras nas unidades.

Quanto ao desafio de um cenário com diferentes níveis de experiência em língua portuguesa em um mesmo grupo, há poucos indícios dessa discussão teórica espelhados nos materiais didáticos de PLAc. *Vamos Juntos(as)* é o único dos livros analisados que se assume como multinível em sua proposta teórico-metodológica. Nos demais, encontra-se possibilidades de trabalho com a instrução diferenciada principalmente a partir da diferenciação de ambiente de aprendizagem, que versa sobre como os espaços de sala de aula estão configurados, incluindo as dinâmicas entre pares, em grupos ou individuais. *Podem Entrar*, *Portas Abertas* e *Passarela* sugerem a integração dessas diferentes modalidades de gestão do espaço, de modo a dar aos alunos oportunidades de interação e colaboração entre mais e menos experientes em relação aos conhecimentos em língua portuguesa.

Por meio da análise empreendida nesta pesquisa entendo que as concepções teóricas e as práticas didático-pedagógicas vinculadas ao PLAc são ainda incipientes nos materiais didáticos, já que a divulgação desses materiais e a discussão teórica em torno ao conceito não sugere uma convergência automática entre eles. O direcionamento das tarefas voltadas tradicionalmente para o código linguístico esvazia de sentido e de contexto muitas das sequências de unidades aqui apresentadas. Observo também que essa relação entre teoria e

operacionalização em propostas didáticas nos materiais está crescendo, haja vista a participação de especialistas no ensino de línguas na elaboração dos materiais de projetos de PLAc vinculados à ONGS; e de grupos de pesquisa que mobilizam a partir das novas discussões materiais didáticos que buscam transpor didaticamente as concepções teóricas que vêm sendo pautadas no PLAc.

Reitero, em relação ao corpus analisado, a necessidade de maior atenção (i) a propostas que oportunizem práticas em gêneros do discurso que ajudem o migrante a circular de modo mais autônomo no novo lugar, (ii) temas que os mobilize a agir em seu contexto de vivências de modo crítico, (iii) e propostas didáticas que considerem sua experiência com o português e com as demais línguas de seu repertório. Cabe aqui mencionar um interessante movimento: Pode Entrar, Entre Nós e Vamos Juntos(as) dão notícia de uma participação ativa de migrantes no processo de elaboração e/ou edição do material. Considero esta uma ação coletiva importante para que os materiais se direcionem ao que de fato promova participação, indo ao encontro de um acolhimento em línguas plural e de fortalecimento das vozes migrantes. Essa prática, ademais, fortalece o aprimoramento das publicações didáticas, que seguem se desenvolvendo e constituem-se como significativo instrumento de política linguística direcionada às pessoas que migram.

Sobre as possibilidades de investigação na área a partir deste estudo, entendo justamente relevante refletir sobre a visão do migrante em relação à experiência com o material didático nas aulas de PLAc. Processo que permitiria identificar caminhos para o aperfeiçoamento desses materiais. Além disso, uma análise cujo foco é a utilização dos materiais didáticos de PLAc por professores em cursos de português para migrantes em variados contextos também seria oportuno para esse mesmo propósito.

Este trabalho pretendeu contribuir com a pesquisa sobre materiais didáticos de PLAc. A partir da identificação de uma lacuna de trabalhos voltados ao tema, considerei a importância de visibilizá-los e, assim, colaborar para as discussões que mobilizam caminhos para a consolidação de políticas de línguas para o contexto migrante (incluídos aí subsídios para a elaboração de material didático). Busquei com essa análise mobilizar no professor de PLAc um olhar mais atento aos materiais já publicados, de modo a adotar e adaptar determinadas publicações a partir de um panorama prévio sobre elas. Além disso, acredito que recorrer às especificidades de PLAc discutidas nesse trabalho pode auxiliar na elaboração e na análise de novos materiais, contribuindo também para a reflexão sobre o fazer didático-pedagógico que se produz nesse campo.

Ressalto a importância de publicações que sejam suporte para o professor de PLAc em seus encontros com grupos de migrantes de crise. Ainda que tenhamos avançado em termos de pesquisa e prática didático-pedagógica, seguimos atuando nas horizontalidades, com a docência precarizada pelo contexto de voluntariado, e com a frágil assistência do Estado em relação às políticas públicas de acolhimento, o que inclui o contexto de políticas linguísticas e educacionais para e com migrantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACNUR. Global Trends - Forced Displacement in 2020, 2020. Disponível em: <https://www.unhcr.org/60b638e37/unhcr-global-trends-2020>. Acesso em: 30 dez 2020.

ALMEIDA FILHO, J. C. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: LOPES, A., & GOTHEIM, L. (Org). Materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras: processos de criação e contextos de uso. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

AMADO, R. S. O português como língua de acolhimento para refugiados. Revista da SIPLE. Brasília, Ano 4, n. 2, Out. 2013. [online]. Disponível em: <[http://www.siple.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113](http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113)>. Acesso em: 10 setembro. 2019.

ANÇÃ, M.. Português-língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. Congresso internacional sobre história e situação da educação em África e Timor, Lisboa: Universidade Nova de Lisboa- FCSH, 26-28 de Junho 2003.

ANDRIGHETTI, G.. A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais. 2009. Dissertação de Mestrado, PPGLetras – UFRGS, 2009.

\_\_\_\_\_; PERNA, C. B. L.; PORTO, M. M. Português como língua de acolhimento na Lomba do Pinheiro: relatos de práticas pedagógicas. BRAZILIAN ENGLISH LANGUAGE TEACHING JOURNAL, v. 8, p. 191-208, 2017.

ANUNCIAÇÃO, R. F. M. Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2017.

\_\_\_\_\_. língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”. Revista X, v. 13, n. 1, p.35-56, 2018.

\_\_\_\_\_; CAMARGO, H.; LOPEZ, A. Pressupostos teórico-metodológicos de um material didático decolonial, multilíngue e multinível para o ensino de português como língua de acolhimento no Brasil. In: BIZON, A.; DINIZ, L. (Orgs.). Português como Língua Adicional em uma perspectiva indisciplinar. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

ARANTES, P. et al. (Coord.). Entre Nós: português com refugiados. Rio de Janeiro, RJ: Editora Cartolina, 2018.

BAENINGER, R. O Brasil na rota das migrações internacionais recentes. Jornal da UNICAMP, Campinas, SP, Edição 226, ago. 2003.

\_\_\_\_\_. (orgs.). Migrações Sul-Sul. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” - Nepo/Unicamp, 2018.

\_\_\_\_\_. Contribuições da academia para o Pacto Global da Migração: o olhar do Sul. In: BAENINGER, R.; BÓGUS, L. M.; MOREIRA, J. B. Migrações Sul-Sul. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2018. p. 17-22.

\_\_\_\_\_; PERES, R. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. Revista Brasileira de Estudos de População, Belo Horizonte, v.34, n.1, p.119-143, 2017

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, L. M. de A.; SÃO BERNARDO, M. A. de. A importância da língua na integração dos/as haitianos no Brasil. Périplos: Revista de Estudos sobre Migrações, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 58–67, 2017. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra\\_periplos/article/view/5875](https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/5875). Acesso em: 10 jan 2021.

BAYAN, A.; BAYAN, H. Caderno de Formação Propostas de Atividades e Exercícios. Lisboa: ACM - Alto Comissariado para as Nações Unidas, 2015.

BIZON, A.. Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

\_\_\_\_\_; CAMARGO, H. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: Por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER et al (orgs.). Migrações Sul-Sul. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2018, p. 712-726.

\_\_\_\_\_; DINIZ, L. R. A.; CAMARGO, H. R. E. (Coords.). Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento: trabalhando e estudando. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População Elza Berquó, Nepo/Unicamp, 2020. Disponível em: <[https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/vamosjuntos/trabalhando\\_estudando.pdf](https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/vamosjuntos/trabalhando_estudando.pdf)> Acesso em: 10 jan 2021.

BOTTURA, E. B. “Como é no seu país?” Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em português língua de acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11460>. Acesso em: 8 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira. Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm). Acesso em:

BROCH, I. K. Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BULLA, G.. Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais. Tese (Doutorado em Letras) – IL, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

\_\_\_\_\_; 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 Horizontes de Linguística Aplicada , v. 11, p. 103-135, 2012.

\_\_\_\_\_; LAGES E SILVA, R.; OLIVEIRA, B.; CONCEIÇÃO, J.. Português para imigrantes e refugiados na UFRGS: ações de política linguística e educacional. In: Ferreira, Luciane C.; Perna, Cristina; Gualda, Ricardo; Leurquin, Eulália V. L. F.. (Orgs.). Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo. 1ed. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019.

\_\_\_\_\_; KUHN, T. Z. ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. ReVEL. vol. 18, n. 35, 2020. Disponível em < [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)>. Acesso em 04 abr 2022.

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

CAMARGO, H.. Portas entreabertas do Brasil: narrativas de migrantes de crise sobre políticas públicas de acolhimento. Revista X. Curitiba, v. 13, n. 1, p. 57-86, 2018.

\_\_\_\_\_. Diálogos transversais: narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise. 272 p. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2019

CANDELIER, M. Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. In: Recherches en didactique des langues et de culture, 5(1):65-90, 2008.

CAVALCANTI, L. et al. Dicionário crítico de migrações internacionais. Brasília: Ed. UnB, 2017.

CITADIN, R. O ensino da oralidade em um projeto de aprendizagem de português

desenvolvido por hispanofalantes. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras – UFRGS, 2016a.

\_\_\_\_\_; TIMBONI, K. . Caminhos da América Latina: produção de pacotes turísticos na aula de Português Língua Adicional. In: XI Salão de Ensino, 2015, Porto Alegre. XI Salão de Ensino - 2015.

\_\_\_\_\_. Ícones da cultura hispânica: um projeto de aprendizagem desenvolvido por hispanofalantes em contexto de português como língua adicional. In: XV FÓRUM FAPA, Porto Alegre, 2016b.

\_\_\_\_\_; MARTINS, L.. A formação de professores a partir da docência compartilhada: uma experiência no contexto de Português Língua Adicional. In: XII Salão de Ensino, 2016, Porto Alegre. XII Salão de Ensino - 2016.

CLARK, H. H. O uso da linguagem. Cadernos de Tradução, Porto Alegre, n. 9, p. 49-71, 2000.

CLOCHARD, Olivier. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. EchoGéo, n.2, p. 1-27, 2007. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/echogeo/1696>>. Acesso em: 07 nov. 2021

CONSELHO DA EUROPA. Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições Asa, 2001. 279 p. Disponível em <[https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf)>. Acesso em: 21 set, 2021.

CORACINI, M. J. (Org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. São Paulo: Pontes, 1999.

COSTA, E.; SILVA, F. Reflexões sobre o ensino do português como língua de acolhimento no contexto migratório em Minas Gerais. Português como Língua Estrangeira: múltiplos olhares, v. 9, n. 3, ago-dez, 2021

COSTA, E. J.; TAÑO, R. Ensino de Português como Língua de Acolhimento a Imigrantes e Refugiados em São Paulo. Revista CBTecLE. São Paulo, 2017.

COTINGUIBA, M.; COTINGUIBA, G.; PEREIRA, W. Ensino de português brasileiro na perspectiva língua-cultura: vivências na Amazônia brasileira e no Haiti. In: FERREIRA L. C.; PERNA, C.; Gualda, R.; LEURQUIN, E. V. L. F. (Orgs.). Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial. 2019.

CRUZ, I. S.. Português Língua de Acolhimento: reflexões sobre avaliação. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CURSINO, C.; ALBUQUERQUE, J.; SILVA, M.; GABRIEL, M.; ANUNCIÇÃO, R.. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): reflexões linguísticas e

pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e refúgio. In: RUANO, B. P.; SANTOS, J. M. P.; SALTINI, L. M. L. (Orgs.). Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula. Curitiba: UFPR, 2016. p. 321-338.

\_\_\_\_\_. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes / refugiados. *Calidoscópico*, v. 18, n. 2, p. 415-434. mai-ago, 2020.

DINIZ, L. Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. Dissertação (Mestrado em Linguística). Departamento de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

\_\_\_\_\_; STRADIOTTI, L.; SCARAMUCCI, M.. Uma análise panorâmica de livros didáticos de Português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L.. O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas, Mercado de Letras, 2009. p. 265-304.

DINIZ, I.; CRUZ, J.. Elaboração de material didático para o ensino de Português como Língua de Acolhimento: parâmetros e perspectivas. *The ESpecialist*, [S. l.], v. 39, n. 2. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/30650>. Acesso em: 15 ago. 2022.

ELLIS, R.. *Task-based language teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ESCUDE, P.; CALVO DEL OLMO, F. *Intercompreensão: a chave para as línguas*. São Paulo, Parábola, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra: São Paulo, 2002.

GERALDI, J. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GONZÁLEZ, V. Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2015a.

GROSSO, M.. As competências do Utilizador elementar no contexto de acolhimento. In: ANÇÃ, M. H. (Org.). *Actas do Seminário “Língua Portuguesa e Integração”*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.

\_\_\_\_\_; TAVARES, Ana; TAVARES, Marina. O português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento. Lisboa: DGIDC; ANQ; IEFP, 2008a.

\_\_\_\_\_. Língua de acolhimento, língua de integração. *Revista Horizontes de Linguística*

Aplicada, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 61, 2010. DOI: 10.26512/rhla.v9i2.886. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886>. Acesso em: 22 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Língua de acolhimento, língua de integração. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

GURGENIDZE, M. Methodology: Teaching Mixed Ability Classes. GESJ: Education Science and Psychology, n. 1, v. 20, p. 56- 63, 2012.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: Rocha, C.H.; Maciel, R. F. (Org.) Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 69-90, 2013.

JUNGER, G.; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. Refúgio em Números (7ª Edição). Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

KRAEMER, F. Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

KLEIMAN, A. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LEFFA, V. J. Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos. Pelotas: EDUCAT, 2006

LOPEZ, A. Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil. 2016. 261 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

\_\_\_\_\_. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? Revista X - Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens. BIZON & DINIZ (Orgs.) Curitiba, v. 13, n. 1, pp. 9-34, 2018.

\_\_\_\_\_; DINIZ, L.. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira, Brasília, Edição especial n. 9, 2018

LÜDI, G.; PY, B. Etre bilingue. Berne: Peter Lang, 2013.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilingüismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) Linguística aplicada: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MAMANI, Silvana Maria. O livro didático de português língua adicional e os parâmetros de referência do CELPE-BRAS: uma análise da competência comunicativa intercultural. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Expressões Literárias e Linguísticas) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2014.

MARQUES, A. A. M. Políticas linguísticas e ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes no Brasil: uma discussão a partir da oferta de cursos nas universidades federais (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MASON, J. Qualitative researching. Londres: Sage, 2002.

MENDES, K. A. Um olhar comunicativo sobre atividades de leitura em materiais didáticos de português como segunda língua. Dissertação de Mestrado. UFBA: Salvador, 2006.

MELO-PFEIFER, S. 2018. The multilingual turn in foreign language education. Facts and fallacies. In: A. BONNET; P. SIEMUND (eds.), Foreign language education in multilingual classrooms. p. 192-211

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (Orgs.). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011a. p. 128-140.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Migração e Tráfico Internacional de Pessoas - Guia de referência para o Ministério Público Federal. Brasília; 2016

MITTELSTADT, D. Orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado de português como língua adicional. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MOITA LOPES, L.. Oficina de Linguística Aplicada. Campinas: Mercado da Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

MOREIRA, J.; BORBA, J.. Invertendo o enfoque das “crises migratórias” para as “migrações de crise”: uma revisão conceitual no campo das migrações. Revista Brasileira De Estudos De População, 38, 1–20, 2021.

OLIVEIRA, A.. Processamento da linguagem num contexto migratório e de integração. In: GROSSO, M. Educação em Português e Migrações. Lisboa: Lidel, 2010, p. 30-47.

OLIVEIRA, B. Construindo o ensino de português como língua de acolhimento: uma análise da apostila didática Pode Entrar. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras – UFRGS, 2017.

OLIVEIRA, J. O ensino da produção oral em língua inglesa no Instituto Federal Farroupilha: uma experiência pedagógica com material didático autoral focado na instrução diferenciada. Dissertação de mestrado - Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2017.

OLIVEIRA, T. et al. 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](http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Entrar.pdf)>. Acesso em 10 setembro 2019.

PAIVA, V.. Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, A. Perspectivas (inter)culturais em séries didáticas de português língua estrangeira. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, 2009.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma linguística aplicada (in)disciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

PEREIRA, G. O Português como língua de acolhimento e interação: à busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. Cadernos de Pós-graduação em Letras. Editora Mackenzie, v. 17, n. 1, 2017.

PIMENTEL, M. L.; COTINGUIBA, G. C. (Org.) . Língua portuguesa para haitianos. 1. ed. Florianópolis: SESI, 2014.

PRABHU. Second Language Pedagogy. New York, Toronto: Oxford University Press, 1987.

PRAXEDES, J.. A concepção de escrita no livro didático Novo Avenida Brasil 1: um olhar sobre o ensino de Português como língua estrangeira. UFPB: João Pessoa, 2010.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Curso de Português para Imigrantes – Inscrições Abertas. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/curso-de-portugues-para-imigrantes-inscricoes-abertas>. Acesso em: 10 ago 2021.

REINOLDES, M.; MANDALÁ, P. S.; AMADO, R. S. Portas Abertas: Português para imigrantes: caderno básico. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2021. Disponível em: <[https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos\\_humanos/caderno%20basico.pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/caderno%20basico.pdf)> Acesso em: 30 dez 2021.

RIZENTAL, S. S. O Imigrante Refugiado no Contato com a Língua Portuguesa do Brasil: uma Análise Discursiva sobre sua Relação com a Língua de Acolhimento. Revista SIPLÉ, n. 9, 2019.

ROCHA, Nildicéia Aparecida. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. *Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação*, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 101-114, abr. 2019.. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/8401>>. Acesso em: 09 ago. 2022.

RODRIGUES, C. ; SOARES, E.. Análise de livros didáticos de Português como Língua de Acolhimento: um estudo das variações linguísticas e socioculturais. *Sociodialeto*, v. 11, p. 253-271, 2020.

ROJO, R.. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 163-169.

\_\_\_\_\_ ; 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 (Anais completos). Ponta Grossa, 2015.

\_\_\_\_\_ ; GRAHL, J.; PERETI, E.. Português brasileiro para migração humanitária (PBMIH): construindo um projeto de integração linguística, cultural e social. In: RUANO, B. P; SANTOS, J. P; SALTINI, L. (org.). *Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula*. Curitiba: Editora UFPR, 2016. p. 291-316.

\_\_\_\_\_. Programa Reingresso-UFPR - aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados: ações de acolhimento. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2019.

\_\_\_\_\_ ; CURSINO, C. Multiletramentos e o second space no ensino-aprendizagem de PLAc: da teoria à prática. In: FERREIRA, L. C; PERNA, C.; LEURQUIN, E. V. F.; GUALDA, R. R. (org.). *Língua de Acolhimento: Experiências no Brasil e no Mundo*. Belo Horizonte: Mosaico, 2019. p. 41-62.

\_\_\_\_\_ ; CURSINO, C. Passarela: Português como língua de acolhimento para fins acadêmicos. Curitiba, PR: Editora Peregrina, 2020. Disponível em <[https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/08/Passarela\\_Portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-fins-academicos.pdf](https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/08/Passarela_Portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-fins-academicos.pdf)> Acesso em 10 jan 2021.

\_\_\_\_\_ ; FRANCISCO, B. Sensibilização à diversidade linguística através dos métodos visuais: um relato com migrantes e refugiados graduandos da UFPR. *Revista X*, v. 16, n. 2, p. 437-460, 2021.

SALAS, M. R. English Teachers as Materials developers. *Actualidades Investigativas en Educacion*. Vol. 4. N. 2, 2004.

SÃO BERNARDO, M.. Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 2016. 206 f. Tese (Doutorado). Universidade

Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126>>. Acesso em: 10 abril 2017.

\_\_\_\_\_; BARBOSA, L. Ensino de português como língua de acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil. *fólio - Revista de Letras*, [S. l.], v. 10, n. 1, 2018. DOI: 10.22481/folio.v10i1.4045. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4045>. Acesso em: 2 set 2021.

SCARAMUCCI, M.. O projeto CELPE-Bras no âmbito do MERCOSUL: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Português para Estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 2001.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P; SCARAMUCCI, M.. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, 2004, p. 345-378

\_\_\_\_\_; GARCEZ, P.. Línguas adicionais (espanhol e inglês). *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 1, p. 127-172.

\_\_\_\_\_; GARCEZ, P.. Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

\_\_\_\_\_; BULLA, G.; SCHOFFEN, J.. O Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS: uma retrospectiva histórica. In: BULLA, G. S.; UFLACKER, C. M.; SCHLATTER, M. (Orgs.). *Práticas Pedagógicas e Materiais Didáticos para o ensino de Português como Língua Adicional*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019. p. 13-46.

SCHOFFEN, J. R. Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

\_\_\_\_\_; GOMES, M.; SCHLATTER, M. Tarefas de leitura e produção de texto com base na noção bakhtiniana de gêneros do discurso. In: SILVA, K.; TORRES, D. (Orgs.). *Português como língua (inter)nacional: faces e interfaces*. Campinas: Pontes, 2013.

SENE, L. S. Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, I. da. “Bota fogo nesses vagabundos!”: entextualizações de xenofobia na trajetória textual de uma fake news. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 59, n. 3, p. 2123–2161, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8659789>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SILVEIRA, T. Português como Língua Adicional e saúde: análise de materiais didáticos. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2021.

SIMÕES, L. J.; RAMOS, J. W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SOARES, L.. Proposta de material didático multinível para a aula de português como língua de acolhimento. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

\_\_\_\_\_; SIRIANNI, G. Concepções de letramento subjacentes em um material didático de Português Língua de Acolhimento (PLAc). *Matraga*, Rio de Janeiro, v.25, n.44, p.428-453, mai./ag. 2018.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, B.. Análise de materiais didáticos de Português Língua de Acolhimento (PLAC). *Intercâmbio*, [S. l.], v. 47, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/42825>. Acesso em: 10 ago. 2022.

TILIO, R. C. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: Jesus, D.M.; Zolin-Vesz, F.; Carbonieri, D. (org), *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, pp. 19-31.

TOMLINSON, C. A. *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2001.

TOSSATI, N. M. O Aspecto Funcional dos Gêneros Textuais em Livros Didáticos para Ensino de Português como Segunda Língua. Dissertação de Mestrado. UFMG: Belo Horizonte, 2009.

UR, P. A. *Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

VAILATTI, T. F.. Contribuições do plurilinguismo para o aprendizado do português brasileiro como língua de acolhimento em contexto migratório. *Revista Interfaces*, v. 11, p. 104-117, 2020. Disponível em: [https://revistas.unicentro.br/index.php/revista\\_interfaces/article/view/6220](https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6220). Acesso em: 10 abr. 2021.

\_\_\_\_\_; CALVO DEL OLMO, F. Resignificações do conceito de português como língua de acolhimento a partir da didática do plurilinguismo. *ReVEL*. vol. 18, n. 35, 2020.

VALENTE, P.. Português como Língua de Acolhimento para acesso a direitos humanos: políticas linguísticas e reflexões a partir da análise de materiais didáticos para migrantes. *Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades*, [S. l.], v. 7, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/2706>. Acesso em: 15 ago. 2022.

VIEIRA, M. E. Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os Migrantes

bolivianos em São Paulo. Uma aproximação sociocultural. Tese (doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

VILAÇA, M.. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades 8 (30), p. 01-14, jul./set., Rio de Janeiro, 2009.

\_\_\_\_\_ ; C. Web 2.0 e materiais didáticos de línguas: reflexões necessárias. Cadernos do CNLF, Vol. XV, N° 5, t. 1. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xv\\_cnlf/tomo\\_1/90.pdf](http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/90.pdf)> Acesso em: 20 abr. 2021.

WILLIS, J.. A framework for task-based learning. Harlow,U.K.: Longman Addison-Wesley, 1996.

ZAMBRANO, C. E. G. Português como Língua de Acolhimento em Roraima: da falta de formação específica à necessidade social. Revista X. Curitiba, v. 14, n. 3, p. 16-32, 2019.