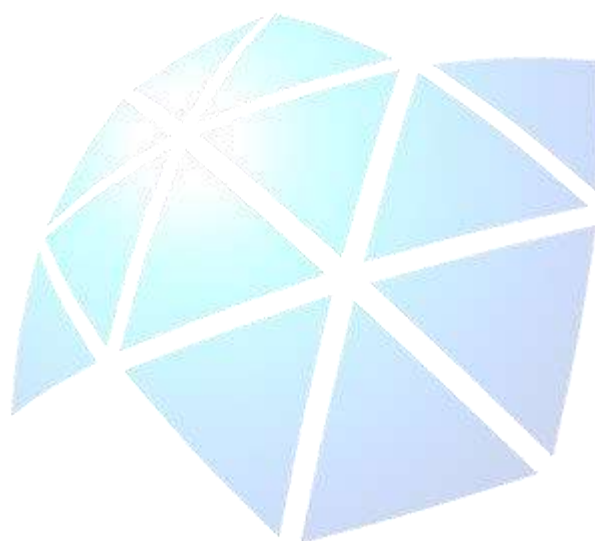




**UNIVERSIDAD ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara – SP**

THAINÁ CRISTINA DA SILVA FERREIRA

**ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA
ESTRANGEIROS NO CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUA DE
ACOLHIMENTO**



**ARARAQUARA- S.P.
2022**

THAINÁ CRISTINA DA SILVA FERREIRA

**ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA
ESTRANGEIROS NO CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUA DE
ACOLHIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras Unesp/Araraquara em cumprimento às exigências para a obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem de Língua

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nildicéia Aparecida Rocha

Bolsa: CNPq

**ARARAQUARA- S.P.
2022**

F383a	<p>Ferreira, Thainá Cristina da Silva</p> <p>ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS NO CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUA DE ACOLHIMENTO / Thainá Cristina da Silva Ferreira. – Araraquara, 2022</p> <p>82 p.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara</p> <p>Orientadora: Nildiceia Aparecida Rocha</p> <p>1. Análise de livros didáticos. 2. Português Língua de Acolhimento. 3. Português para Estrangeiros. 4. Ensino e aprendizagem de línguas.</p> <p>I. Título</p>
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESSA PESQUISA

Nessa pesquisa, propomos uma análise de livros didáticos de português aplicados ao ensino para refugiados. Em termos sociais, tal pesquisa pode contribuir para a inclusão e integração desses indivíduos em suas novas comunidades, proporcionando-lhes uma maior eficiência quanto ao uso de ferramentas linguísticas essenciais para se comunicarem e se adaptarem melhor. Além disso, ao melhor selecionar e adequar materiais didáticos para atender às necessidades específicas dos refugiados, pode-se promover o acolhimento e a valorização de suas identidades. No contexto educacional, essa pesquisa pode auxiliar a criação de métodos de ensino mais eficazes, que levem em conta os desafios específicos enfrentados por esses grupos, ajudando assim a reduzir as disparidades no acesso a direitos de todos os cidadãos e aumentando suas chances de sucesso profissional e integração social. Em suma, uma pesquisa nessa área tem o potencial de promover uma educação mais acolhedora e eficiente, ao mesmo tempo em que fortalece os laços sociais e culturais dentro das comunidades receptoras.

IMPACTO POTENCIAL DE ESTA INVESTIGACIÓN

En esta investigación, proponemos un análisis de libros de texto de portugués aplicados a la enseñanza para refugiados. En términos sociales, tal investigación podría contribuir a la inclusión e integración de estos individuos en sus nuevas comunidades, proporcionándoles una mayor eficiencia en el uso de herramientas lingüísticas esenciales para comunicarse y adaptarse mejor. Además, al seleccionar y adaptar mejor los materiales didáticos para satisfacer las necesidades específicas de los refugiados, se podría promover la aceptación y valoración de sus identidades. En el contexto educativo, esta investigación podría ayudar a crear métodos de enseñanza más efectivos, que tengan en cuenta los desafíos específicos enfrentados por estos grupos, ayudando así a reducir las disparidades en el acceso a los derechos de todos los ciudadanos y aumentando sus posibilidades de éxito profesional e integración social. En resumen, una investigación en esta área tiene el potencial de promover una educación más inclusiva y eficaz, al mismo tiempo que fortalece los lazos sociales y culturales dentro de las comunidades receptoras.

THAINÁ CRISTINA DA SILVA FERREIRA

**ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA
ESTRANGEIROS NO CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUA DE
ACOLHIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras Unesp/Araraquara em cumprimento às exigências para a obtenção do título de Mestre

Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem de Língua

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nildicéia Aparecida Rocha

Bolsa: CNPq

Data da defesa: 11/02/2022

Membros componentes da banca examinadora:

Presidente e Orientador: Prof^a Dr^a Nildicéia Aparecida Rocha
UNESP – Campus de Araraquara.

Membro Titular: Nelson Viana
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos.

Membro Titular: Rosangela Sanches da Silveira Gileno
UNESP – Campus de Araraquara.

Membro Suplente: Adriana Celia Alves
Universidad Mayor de San Andres

Membro Suplente: Egisvanda Isys de Almeida Sandes
UNESP – Campus de Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

RESUMO

Nas últimas décadas, o termo Língua de Acolhimento começa a ser utilizado para se referir ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua voltado a pessoas em imersão em um novo país em decorrência de uma situação de deslocamento forçado. Instaura-se como uma nova vertente visto que muitos fatores particulares do contexto de imigração, interferem ativa e diretamente na aquisição da língua-alvo (OLIVEIRA, 2010). Portanto, a organização do curso, a seleção ou a elaboração de materiais didáticos e também o preparo das aulas e das atividades propostas devem visar resultados práticos que ofereçam ferramentas para que os aprendizes interajam e se tornem cidadãos ativos na sociedade de acolhimento, de modo que consigam deixar sua condição de vulnerabilidade social (SENE, 2017). Com a participação no *Projeto Português Língua de Acolhimento para Venezuelanos(as) em Araraquara/SP*, ministrando aulas desde seu início em novembro de 2018, percebemos a escassez de materiais didáticos próprios para o ensino de Português Língua de Acolhimento (PLAc), bem como certa dificuldade no uso de alguns materiais didáticos de Português Língua Estrangeira (PLE) nestas circunstâncias. Assim, nos propomos a analisar dois livros didáticos de PLE, juntamente com um terceiro voltado especificamente para o ensino de PLAc (para estabelecer parâmetros e contrapontos), a fim de investigar em que medida materiais de PLE (não desenvolvidos para PLAc) se aproximam ou se afastam das necessidades e objetivos das aulas de PLAc. Partimos do pressuposto, verificado em sala de aula, que os materiais de PLE utilizados para PLAc exigem maior adequação por parte do professor, visto que não são pensados para atender às necessidades e demais questões motivacionais específicas dos alunos e às pressões socioeconômicas singulares deste contexto de ensino-aprendizagem. Deste modo, analisamos a seleção e a organização dos temas das unidades, textos selecionados e atividades propostas e a apresentação e discussão a respeito de aspectos culturais, para verificar a pertinência do uso desses materiais para PLAc e estabelecer parâmetros norteadores que auxiliem professores na escolha ou preparo de materiais para suas aulas. Com base nos estudos teóricos em PLAc, com dados coletados por meio de um questionário e com a experiência no ensino de PLAc, estabelecemos parâmetros para verificar a aproximação ou o distanciamento das propostas dos três livros didáticos em relação às necessidades e aos objetivos da língua de acolhimento. Foi possível constatar que a maior aproximação ocorre quando há a presença de aspectos coincidentes ou que tangenciam temas de interesse ou situações práticas próprias ou presentes no cotidiano do contexto de migração e refúgio, de modo que os livros de PLE apresentam aproximações, distanciamentos e aspectos adaptáveis, mas não atingem objetivamente os propósitos principais para a língua de acolhimento como faz o livro de PLAc.

Palavras chave: português língua estrangeira; língua de acolhimento; livros didáticos.

RESUMEN

En las últimas décadas, el término lengua de acogida comienza a utilizarse para referirse al proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua dirigido a la inmersión de personas en un nuevo país como consecuencia de una situación de desplazamiento forzado. Se establece como un aspecto nuevo ya que muchos factores particulares del contexto migratorio interfieren activa y directamente en la adquisición de la lengua meta (OLIVEIRA, 2010). Por lo tanto, la organización del curso, la selección o elaboración de materiales didácticos y también la preparación de las clases y las actividades propuestas deben apuntar a resultados prácticos que ofrezcan herramientas para que los educandos interactúen y se conviertan en ciudadanos activos en la sociedad receptora, de manera que logran salir de su condición de vulnerabilidad social (SENE, 2017). Con la participación en el Proyecto *Portugués Lengua de Acojida para Venezolanos (as)* en Araraquara/SP, impartiendo clases desde su inicio en noviembre de 2018, notamos la escasez de materiales didácticos específicos para la enseñanza de Portugués Lengua de Acojida (PLAc), así como cierta dificultad en el uso de algunos materiales didácticos de portugués como lengua extranjera (PLE) en estas circunstancias. Así, proponemos analizar dos libros de texto de PLE, junto con un tercero específicamente dirigido a la enseñanza de PLAc (para establecer parámetros y contrapuntos), con el fin de investigar la medida en que los materiales PLE (no diseñados para PLAc) se acercan o se alejan de las necesidades y objetivos de las clases PLAc. Tenemos como presupuesto el hecho de que los materiales PLE utilizados para PLAc requieren una mayor adecuación por parte del docente, ya que no están diseñados para satisfacer las necesidades y otras cuestiones motivacionales específicas de los estudiantes y las presiones socioeconómicas propias de este contexto de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, analizamos la selección y organización de los temas de las unidades, textos seleccionados y actividades propuestas y la presentación y discusión sobre aspectos culturales, para verificar la pertinencia del uso de estos materiales para el PLAc y establecer parámetros orientadores que ayuden profesores en la elección o preparación de materiales para sus clases. Con base en estudios teóricos en PLAc, con datos recolectados a través de un cuestionario y con experiencia en la enseñanza de PLAc, establecimos parámetros para verificar la aproximación o el distanciamiento entre las propuestas de los tres libros didácticos en relación a las necesidades y objetivos de la lengua de acogida. Se pudo verificar que la mayor aproximación se da cuando hay la presencia de aspectos coincidentes o que tocan temas de interés o situaciones prácticas específicas o presentes en la cotidianidad del contexto de migración y refugio, por lo que los libros del PLE presentan aproximaciones, distancias y aspectos adaptables, pero no logran objetivamente los propósitos principales para el idioma anfitrión como el libro PLAc.

Palabras clave: portugués lengua extranjera; lengua de acogida; libros didácticos.

*“Un pueblo que se siente protagonista de su propia
acción la avala y se convierte en un verdadero
actor de la transformación y del cambio”*

(Miguel de Cervantes)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Atividade Dinheiro – Muito Prazer.....	56
Figura 2: Pergunta temas de interesse / Questionário PLAc Araraquara.....	59
Figura 3: Resultado temas de interesse alunos novos.....	60
Figura 4: Resultado temas de interesse alunos antigos.....	60
Figura 5: Exemplo de texto e atividade no Muito Prazer.....	64
Figura 6: Exemplo de atividade com texto informativo.....	65
Figura 7: Atividade escreva um folheto no livro Brasil Intercultural.....	67
Figura 8: Material autêntico com atividade comunicativa no Portas Abertas.....	69
Figura 9 : Perguntas sobre a cultura do aluno no livro Muito Prazer (I).....	70
Figura 10: Perguntas sobre a cultura do aluno no livro Muito Prazer (II).....	71
Figura 11: Proposta de diálogo intercultural no livro Brasil Intercultural.....	72
Figura 12: Resgate de conhecimentos prévios no livro Portas Abertas.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pergunta de Pesquisa, Objetivos Gerais e Objetivos Específicos.....	19
Quadro 2: Principais métodos de ensino de LE durante século XX	24
Quadro 3: Dados do curso presencial do “Projeto Português Língua de Acolhimento para Venezuelanos(as)”	42
Quadro 4: Proposta de Ficha de Análise de Materiais, segundo Fernández López.....	48
Quadro 5: Descrição livro PLE – Brasil Intercultural.....	49
Quadro 6: Descrição livro PLE – Muito Prazer	50
Quadro 7: Descrição livro PLAc – Portas Abertas.....	50
Quadro 8: Abordagens declaradas nos livros analisados	52
Quadro 9: Títulos das unidades dos livros selecionados	54
Quadro 10: Princípios de configuração de atividades de Gonzáles (2015).....	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
LD	Livro didático
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
MD	Material didático
PLAc	Português Língua de Acolhimento
PLE	Português Língua Estrangeira
PLNM	Português Língua Não Materna

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1. Abordagens e metodologias no ensino de LE.....	22
2.1.1. As concepções de Língua e as metodologias de ensino	22
2.1.2. Abordagem Comunicativa e Abordagem Intercultural.....	26
2.2. Língua de Acolhimento	31
2.2.1. Breve panorama atual da imigração no Brasil	31
2.2.2. O ensino de Português como Língua de Acolhimento.....	33
3. METODOLOGIA.....	39
3.1. A natureza da pesquisa	40
3.2. Contexto da pesquisa	41
3.3. Composição e critério de seleção do corpus	43
3.4. Descrição dos livros didáticos selecionados	47
3.5. Critérios e estratégias de análise	53
4. ANÁLISE.....	54
4.1. Seleção e organização dos temas das unidades didáticas.....	54
4.2. A seleção dos textos e as atividades propostas	62
4.3. A apresentação e a discussão de questões culturais	70
4.4. Sobre a relação entre a língua de acolhimento e livros didáticos	75
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS.....	80

1. INTRODUÇÃO

Como é do conhecimento de profissionais e pesquisadores da área e podendo ser de grande surpresa para outros campos do conhecimento, o ensino de Português para falantes de outras línguas, isto é, para pessoas cuja língua materna não é a Língua Portuguesa, apresenta uma ampla gama de possibilidades de atuação e pesquisa, considerando diversas vertentes e particularidades de cada contexto de ensino-aprendizagem.

O ensino de Português se dá em território brasileiro desde o início da era colonial – de maneira que, visando à doutrinação e à dominação, os jesuítas foram os primeiros professores e os índios, seus primeiros alunos (ALMEIDA FILHO, 2012). Contudo, cabe ressaltar que, nesse contexto, não contávamos com um grupo de aprendizes com interesses e motivações em busca de aprender a Língua Portuguesa, mas com a imposição dessa língua pelo invasor com o objetivo de se instituir como um povo dominante e conquistador.

Atualmente, para se referir à área de ensino de Português para não-nativos, a terminologia recorrente varia conforme as especificidades de cada contexto e modalidade de ensino, a exemplificar:

- PLE: português língua estrangeira, pela extensão do termo;
- PLH: português língua de herança, pela especificidade do termo;
- PLA: português língua adicional, pela atualização do termo;
- PLAcolhimento: português língua de acolhimento, pela necessidade do termo; [...]
- PLNM: português língua não materna, pelo uso peninsular;
- PL2: português segunda língua, considerando os indígenas e contextos do sul brasileiro.” (ROCHA, 2019, p. 109-110)

Neste trabalho, para referir-nos à grande área do ensino de língua portuguesa voltada a estrangeiros, assume-se a opção por Português Língua Estrangeira, doravante PLE. As críticas referentes ao uso desta terminologia se direcionam especialmente ao uso do termo *estrangeiro*, que pode apresentar teor negativo, como definido na 6ª entrada do Dicionário Aulete Digital “*Quem veio de fora do lugar no qual está; FORASTEIRO*” (disponível em <https://aulete.com.br/estrangeiro>, acesso em julho/2021). A respeito deste aspecto, concordamos com Almeida Filho (1993), que defende que durante o

processo de ensino-aprendizagem, deve haver uma *desestrangeirização* da língua em questão.

Entendemos a *desestrangeirização* como o processo em que a língua aprendida deixa de ser estranha ao aluno, fazendo com que também seja sua, de modo que passe a lhe constituir, deixando de ocupar o lugar de *forasteiro*. Tal posicionamento não pressupõe qualquer assimilação da identidade linguística, cultural, histórica ou social do aprendiz, apenas maior familiaridade e reconhecimento com as esferas que rodeiam a língua. Ressaltamos que a postura adotada com relação à língua aprendida é um aspecto particular de cada indivíduo, de modo que a atitude e o lugar que deseja ocupar é uma decisão do aluno, cabendo aos professores e centros de ensino respeitá-la e contribuir durante a trajetória de aprendizagem.

Dessa forma, cientes da *desestrangeirização* ao longo do processo – entendida como o desenvolvimento de familiaridade com a língua-alvo, adotamos o termo PLE por sua abrangência, extensão e habitualidade de seu uso para nos referir ao ensino de Língua Portuguesa em sua forma mais geral e mais ampla – o que, mais adiante, será contraposto ao termo Português Língua de Acolhimento (doravante PLAc), que carrega especificidades próprias, quando comparada ao termo PLE. Consideramos, ainda, que a escolha pelo termo PLE é adequada por considerarmos, nesta pesquisa, aprendizes que não são nativos de países de língua portuguesa.

Ainda que o ensino de Português esteja presente em solo brasileiro desde o século XV, a área de PLE emerge a partir de uma série de movimentos ao longo das últimas décadas do século XX (ROCHA, 2019), sendo que desde os períodos Colonial e Imperial houve decisões que contribuíram para a imposição e futura disseminação da língua portuguesa.

Voltando-nos para os eventos mais recentes, nas últimas décadas do século XX, entre publicações de materiais didáticos, criações de cursos e trabalhos acadêmicos, Rocha (2019) destaca: a publicação de um dos primeiros livros didáticos de PLE, em 1957, *O ensino de Português para estrangeiros*, de Mercedes Marchand, pela editora Sulina, na Universidade Católica do Rio Grande do Sul; criações de cursos universitários de PLE em Universidades

americanas nos anos 60; Criação dos cursos de PLE na USP e na UNICAMP, PLE como disciplina nos anos 70; nos anos 80 temos os primeiros artigos de PLE publicados sob a coordenação do professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho; nos anos 90 houve a criação do SIPLE (Sociedade de Professores de Português Língua Estrangeira), criação do exame de proficiência CELPE-Bras, projetos de pesquisa de mestrado e doutorado na área, a criação do primeiro curso de Licenciatura em Português para falantes de outras línguas na UnB (1998), além de cursos de formação de professores na Argentina, entre outros (ROCHA, 2019).

No decorrer dos anos, ainda de acordo com Rocha (2019), vemos que diversos foram os fatores que contribuíram para aumentar a visibilidade do Brasil e, conseqüentemente, da língua portuguesa, contribuindo também para a consolidação da área de Português Língua Estrangeira (PLE). Eventos recentes de alcance mundial como a Copa do Mundo FIFA (2014) e os Jogos Olímpicos (2016) sediados no Brasil, bem como a participação do país no grupo de países de mercado emergente BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), atraíram o interesse dos demais países para nossa cultura e para a variante brasileira da Língua Portuguesa.

Com o avanço dos estudos no campo da Linguística e da Linguística Aplicada, os processos de ensino-aprendizagem de PLE – e de todas as línguas estrangeiras de forma geral – começaram a ser repensados e revistos de forma que, ao longo dos anos, diversas abordagens e métodos foram empregados em conformidade com os objetivos de aprendizagem e concepções de língua em cada época.

Em um panorama sincrônico e diacrônico dos principais métodos de ensino de línguas, Leffa (1988) discorre sobre cada uma das principais abordagens e métodos, suas metodologias, o papel do professor e os pontos satisfatórios e insatisfatórios. Dentre as principais e mais significativas abordagens, estão: a Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT), Abordagem Direta (AD), Abordagem para Leitura (AL), Abordagem Audiolingual (AAL) (LEFFA, 1988) e, avançando na linha do tempo, temos também a Abordagem Comunicativa e a Abordagem Intercultural (SCHNEIDER, 2010).

Nesse ponto, vale salientar que, dadas as divergências acerca da terminologia, Leffa (1988) considera que “Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. [...] O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem.” (LEFFA, 1988, p. 212).

Dado que, ao longo da história do ensino de línguas, as diversas abordagens e métodos acompanham o desenvolvimento dos estudos linguísticos, bem como os objetivos e necessidades de cada público em sua respectiva época, no contexto histórico-social em que se insere esta pesquisa, temos as necessidades de um grupo de aprendizes diferente do que estávamos habituados, uma vez que se insere na especificidade de Acolhimento.

Nas últimas décadas, devido ao grande fluxo migratório global, houve maior atenção voltada a um novo público aprendente de língua estrangeira: pessoas em situação de deslocamento forçado em busca de refúgio em outros países. Perante conflitos humanitários decorrentes de tragédias naturais, guerras, conflitos político-sociais, crises econômicas, entre outros fatores, a população que tem seus direitos humanos postos em risco inicia seu deslocamento para outros países em busca de melhores condições de vida. A partir disso, tem-se o contexto de ensino de Língua de Acolhimento.

Atualmente, o Brasil recebe pessoas que buscam refúgio motivadas por diversas situações. A título de exemplo, podemos citar os haitianos que sofreram com desastres naturais; sírios, libaneses, palestinos, iraquianos, entre outros que enfrentam situações de guerra ou venezuelanos e tantos outros que são atingidos por crises econômicas/político/sociais. Segundo estimativa do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) (2021), as solicitações de refúgio no Brasil chegaram a quase 29 mil.

Seja em situação de migrante, refugiado ou outro, o estrangeiro que chega a um novo país se encontra em uma situação de vulnerabilidade social e esta influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Isto se dá uma vez que não se trata apenas de aprender a língua em contexto de imersão, mas de uma necessidade primária de comunicação para a sobrevivência e a inserção sociocultural dos imigrantes refugiados no país.

Nesses casos, tem-se um novo contexto, dado que “a proficiência na língua-alvo ultrapassa a motivação turística ou acadêmica, interliga-se à realidade socioeconômica e político cultural em que se encontra” (GROSSO, 2010, p. 71). É sob essa perspectiva que surge o Português como Língua de Acolhimento (doravante PLAc).

Conforme o Artigo XXVI, a Declaração Universal dos Direitos Humanos assegura que:

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (DUDH, 1948)

A instrução é, portanto, um direito assegurado e, no que concerne especialmente ao ensino de línguas, sobretudo uma Língua de Acolhimento, aprender uma língua relaciona-se diretamente com a manutenção da paz entre os povos. Nesse sentido, esta pesquisa contempla o esforço de implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), da ONU, que compõe a Agenda 2030 e está alinhado com o ODS 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes, cujo propósito é “promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis” (ONU BR, 2015).

Além disso, conforme apontado por Pereira (2017), a Língua de Acolhimento muito dialoga com os estudos de Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido (1987), dado que a pedagogia freiriana ultrapassa as relações escolares de sala de aula e se estende a todo o contexto de opressão social e, do mesmo modo, deve se posicionar o ensino da língua de acolhimento, ou seja, deve extrapolar os limites da sala de aula e trabalhar com vivências e aspectos práticos do meio no qual os estudantes estão inseridos. Deste modo, os refugiados na situação de oprimidos buscam na língua seu processo de “reumanização”¹ para conseguirem a liberdade necessária para agir socialmente

¹ A autora utiliza o termo “reumanização”, mas cabe uma reflexão sobre o uso dessa palavra. Não consideramos que a condição de migrante faça com que as pessoas percam sua

e, logo, precisam de uma práxis educativa para se integrar ao mundo (PEREIRA, 2017).

Desse modo, para além da ODS 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes, a língua de acolhimento também atua em prol da ODS 4 – Educação de Qualidade e, fornecendo ferramentas para que os aprendizes assumam seus papéis de sujeitos ativos na sociedade que passam a compor, contribui com muitos outros objetivos, como por exemplo a ODS 1 – Erradicação da Pobreza, ODS 5 – Igualdade de Gênero, ODS 8 – Trabalho Decente e Crescimento Econômico e ODS 10 – Redução das Desigualdades (ONU BR, 2015).

Ainda que o Brasil tenha leis de autorização e regularização para que estrangeiros vivam legalmente no país, a acolhida a refugiados é realizada majoritariamente por ONGs e centros religiosos, edificada principalmente com trabalhos de cunho voluntário. É nesse ponto, com a criação do *Projeto Português Língua de Acolhimento para Venezuelanos(as)* realizado no município de Araraquara/SP, que iniciamos a prática e pesquisas em ensino de PLAc, com discussões e leituras teóricas entre os voluntários e a coordenação do projeto, promovendo semanalmente encontros para a organização das aulas e aprofundamento teórico e metodológico, bem como reuniões do grupo de pesquisa para a formação de toda a equipe envolvida.

O projeto teve início em novembro de 2018 e ao longo de meses de participação, constituída por meio de reflexões sobre a organização do curso, cronogramas, sequências didáticas e preparo de aulas, nos parecia que não era muito adequado a esse contexto a escolha de um livro didático de ensino de Português (em geral de PLE) e apenas seguir as unidades – como poderia ser feito em cenários de ensino-aprendizagem de língua com os quais havíamos tido algum contato anteriormente. Contudo, encontramos nesses materiais diversos conteúdos e atividades que julgamos relevantes e apropriadas para as aulas como material de apoio.

humanidade, de modo que seja necessário recuperá-la por meio do domínio da língua. Entendemos, então, que o termo se refira a uma retomada da cidadania, isto é, a participação na sociedade em cumprimento de seus direitos e deveres, sendo que, para isto, o conhecimento da língua é uma ferramenta de grande importância.

Deste modo, apoiado nesta experiência de prática docente, surgiu a seguinte indagação: “Os livros didáticos de PLE são adequados para o ensino voltado a imigrantes e refugiados, mesmo que não desenvolvidos para esta finalidade?”. A partir dessa interrogante, fez-se mister realizar uma pesquisa para analisar alguns livros didáticos de português para estrangeiros e verificar sua pertinência, sob a perspectiva da Língua de Acolhimento.

Assim sendo, ressaltamos que a motivação e a relevância deste trabalho residem no fato de que os materiais de PLE, ainda que não contemplem as necessidades de um curso de PLAc, frequentemente ocupam um papel central no aprendizado inicial devido à disponibilidade e acessibilidade desses recursos para professores e estudantes iniciantes e, além disso, é comum que professores voluntários não possuam formação especializada em PLAc, o que torna os materiais de PLE uma escolha natural para começar.

Os livros didáticos, de forma geral, pautam-se em uma ou mais abordagens que, como posto anteriormente, variam conforme os estudos linguísticos e conforme seu público alvo e suas demandas – ressaltando que esse público é composto por sujeitos agentes inseridos em um tempo e espaço histórico-social. Reitera-se que, de acordo com Fiorelli, Sene, Rocha e Balestrini (2021), o ensino de PLAc busca suprir as necessidades básicas imediatas de comunicação de seu público aprendente, de maneira que, com o uso da língua seja mais acessível sua inserção na sociedade e cultura do novo país.

Os livros didáticos de PLE selecionados para análise são “Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros” (2013)², de Cibele Nascente Barbosa e Giselle Nunes de Castro, e “Muito prazer: fale o português do Brasil” (2014)³, de Gláucia Roberta Rocha Fernandes, Telma de Lurdes São Bento Ferreira e Vera Lúcia Ramos. As autoras apresentam seus livros como materiais que seguem as abordagens intercultural e comunicativa,

² NUNES DE CASTRO, G. **Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros: ciclo básico níveis 1 e 2/** Giselle Nunes de Castro; Cibele Nascente Barbosa; Aline Moreira; coordenado por Edleise Mendes. 1ª edição: Cidade Autônoma de Buenos Aires: Casa do Brasil – Escola de Línguas, 2013, 150 pág.

³ FERNANDES, G. R. R. **Muito prazer: fale o português do Brasil 1: básico.** Gláucia Roberta Rocha Fernandes; Telma de Lurdes São Bento Ferreira; Vera Lúcia Ramos. – Barueri, SP: DISAL, 2014.

respectivamente. A fim de estabelecermos um contraponto, adicionamos para a análise na pesquisa o livro “Portas Abertas: Português para Imigrantes” (2018)⁴, de autoria de Marina Reinoldes, Paola de Souza Mandalá e Rosane de Sá Amado.

Com base nos pontos expostos anteriormente, o quadro a seguir ilustra, a partir do problema de pesquisa, os objetivos gerais e específicos desta pesquisa:

Quadro 1: Pergunta de Pesquisa, Objetivos Gerais e Objetivos Específicos

PERGUNTA DE PESQUISA	
Pensando nas relações de aproximação e distanciamento sobre os objetivos e necessidades de um curso de língua portuguesa voltado a imigrantes e refugiados (PLAc), em que medida o contexto de PLAc exige um material específico e como os materiais não específicos de PLE podem ou não ser apropriados?	
OBJETIVOS GERAIS	
Verificar se os conteúdos e as atividades propostas pelos livros didáticos a serem analisados desenvolvidos para PLE em comparação com um livro desenvolvido para PLAc são aplicáveis ao ensino-aprendizagem de PLAc no contexto de estudantes refugiados em situação de imersão no Brasil.	Propósito: Apresentar considerações que possam auxiliar professores a estabelecer princípios para a escolha de livros didáticos voltados ao ensino da Língua de Acolhimento, incentivando reflexões sobre a seleção de materiais didáticos não desenvolvidos especificamente para esse propósito.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
Examinar a seleção e organização dos temas das unidades e a forma como se relacionam com temas de necessidade e de interesse do público-alvo, advindas de pesquisa anterior.	Propósito: averiguar a pertinência de temas e formas de ensiná-los condizentes aos objetivos de aulas de PLAc..
Investigar a seleção dos textos e sua coerência com as atividades propostas e adequação ao tema de cada unidade, quanto ao contexto do público-alvo.	Propósito: verificar se textos e atividades são atrelados de maneira coerente e examinar sua produtividade para o contexto que se propõe e para PLAc.
Analisar a maneira como questões culturais são apresentadas nas unidades didáticas,	Propósito: averiguar se o ensino da cultura é feito de forma que considere a

⁴ REINOLDES., M.; MANDALÁ, P. S.; AMADO, R. S. **Portas Abertas: Português para imigrantes.** São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2018. 116 p.

verificando se propiciam espaços de diálogo e interação entre as culturas envolvidas.	cultura do aluno e possibilite trocas interculturais.
---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Este estudo contribui para o ensino de línguas estrangeiras pela investigação das relações de aproximação e distanciamento das propostas de livros didáticos com as necessidades e objetivos de um determinado público, refletindo sobre a pertinência de seus temas, gêneros textuais e atividades e o trabalho com a cultura postos sob a perspectiva de interesse do aluno em situação de imigrante ou refugiado. Assim, contribui também com os estudos sobre Português como Língua de Acolhimento ao estabelecer os parâmetros de análise com base nos interesses desta vertente e elucidar para professores da área aspectos importantes a serem considerados para a seleção de livros didáticos e para o preparo das aulas.

Assim, no que se refere a organização desta pesquisa, nesta **Introdução** apresentamos um panorama histórico sobre o ensino de PLE no Brasil e introduzimos a Língua de Acolhimento, bem como a justificativa, problema de pesquisa observado e os objetivos gerais e específicos.

Na **Fundamentação Teórica**, apresentamos as pautas teóricas que sustentam a pesquisa, portanto sobre Abordagem e Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira e o ensino de PLAc, no que se refere a sua história e especificidades.

Na **Metodologia**, tratamos dos pressupostos da metodologia da pesquisa que se insere em uma pesquisa qualitativa e interpretativista, da caracterização do corpus documental, bem como dos critérios de seleção e de análise e, ainda, da descrição dos livros didáticos selecionados.

Em seguida, temos a **Análise** da pesquisa, na qual examinamos os três livros didáticos selecionados (a serem descritos a posteriori), seguido de uma subseção dedicada à discussão dos pontos analisados, com uma reflexão acerca da seleção de livros didáticos para um curso de PLAc.

As **Considerações finais** encerram este texto e trazem à guisa de conclusão o percurso desenvolvido ao longo da pesquisa, assim como suas

contribuições e relevância. Por fim, as **Referências Bibliográficas** apresentam os trabalhos e informações que serviram de base para este estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos aspectos referentes a abordagens e metodologias no ensino de LE e também sobre questões a respeito de Língua de Acolhimento.

No que se refere às abordagens e metodologias no ensino de LE, comentamos as concepções de língua discutidas no século XX, apresentamos algumas características das principais metodologias desse intervalo e apontamos alguns aspectos das abordagens Comunicativa e Intercultural. Com relação à Língua de Acolhimento, trazemos um panorama conciso da imigração no Brasil e algumas questões teóricas e metodológicas desse contexto de ensino.

2.1. Abordagens e metodologias no ensino de LE

Atrelado ao preparo de uma aula de línguas estrangeiras, há uma série de fatores teóricos e práticos relacionados a métodos e abordagens que, por sua vez, seguem diferentes preceitos com base em diferentes objetivos e posturas frente ao entendimento do que é uma língua e como se deve ensiná-la e aprendê-la. A seguir, apresentamos algumas das concepções de língua compreendidas ao longo das décadas e características das principais abordagens e metodologias de ensino de línguas.

2.1.1. As concepções de Língua e as metodologias de ensino

A forma como ensinamos uma língua depende, inevitável e intrinsecamente, da forma como definimos nosso objeto. As discussões sobre o *que é a língua* remontam ao início do século XX com as ideias de Saussure, que se propôs a refletir sobre a sistematização, organização e estrutura das línguas. De acordo com Mendes (2012), o estruturalismo saussuriano teve repercussão no Brasil já nas décadas de 50/60, afetando os estudos em Letras no país.

Em um primeiro momento, reportando-se a uma tradição clássica, a língua era a ferramenta utilizada para a materialização do pensamento, isto é, o meio pelo qual as pessoas expressavam ou concretizavam no mundo a exposição de

suas ideias. A partir da primeira metade do século XX, as concepções passaram a considerar “a visão de língua como sistema estruturado, composto de um conjunto de elementos, cada um desses assumindo uma função específica dentro da engrenagem maior.” (MENDES, 2012, p. 669)

Inseridos no que chamamos de uma perspectiva *formalista*, temos, ainda a compreensão de língua trazida pelo linguista Noam Chomsky, para quem a estrutura da língua era gerada a partir de processos mentais inatos ao falante e cuja organização seguia princípios universais, isto é, aplicáveis a todas as línguas.

É sobre este tipo de visão formalista que se pautam abordagens tradicionais de ensino. No entanto, partir dos anos 60 e 70, com o avanço de teorias linguísticas que apresentavam tendências funcionalistas, como as da Escola de Praga e dos estudiosos Romam Jakobson e Charles Sanders Pierce, a língua passa a ser vista “como instrumento social de comunicação ou como conjunto de signos que tem como função estabelecer a comunicação”, recebendo seu caráter social e sua função de transmitir informações. (MENDES, 2012, p. 670)

É também a partir da segunda metade do século XX que o desenvolvimento de áreas como a pragmática e a sociolinguística trazem as tendências sociointeracionistas da linguagem. Assim, nesse momento a língua é vista sob a perspectiva de um “lugar de interação, como dimensão através da qual os indivíduos atuam no mundo e se constituem como sujeitos” (MENDES, 2012, p. 671).

Tendo em mente alguns dos percursos do entendimento de língua ao longo das últimas décadas, para melhor visualizar os impactos dessas discussões no ensino, trazemos no quadro a seguir os principais métodos utilizados durante século XX e alguns de seus principais pressupostos de operação:

Quadro 2: Principais métodos de ensino de LE durante século XX

Método	Método da Gramática – Tradução	Método Direto	Método Audiolingual	Método Comunicativo
Época	Até início do século XX	Início do século XX	Anos 40 a 60	Anos 70 e 80
Visão sobre a Língua	Estrutural – gramática a ser memorizada.	Estrutural - Deve ser aprendida e usada para a comunicação assim como a LM.	Estrutural - Conjunto de estruturas hierarquizadas adquiridas por estímulo.	Funcional - Expressão do significado para a comunicação
Objetivos	Tradução e versão de textos literários em línguas clássicas.	“pensar na língua estrangeira” – enfatiza o uso da LE em sala de aula	Domínio da pronúncia.	Sanar necessidades comunicacionais dos alunos
Habilidades em Foco	Produção textual e compreensão de leitura.	Mantem a produção e compreensão escrita, mas enfatiza a produção e compreensão oral.	Compreensão e produção oral.	Trabalho com as habilidades em prol da competência comunicativa
Tipos de atividades	Exercícios de substituição e/ou repetição.	Associação de ideias e vocabulário por meio de objetos e imagens	Diálogos, repetições e imitação de modelos.	Atividades contextualizadas em situações de uso
O professor	Papel central, detentor do saber.	Direciona e controla a aula, porém estimula a prática	Papel central que direciona para evitar erros.	Mediador da aprendizagem.
O aluno	Pouca iniciativa, mero receptor.	Realiza algumas interações e intervenções	Imita as formas produzidas pelo professor.	Papel mais ativo e participativo.

Baseado em Gesser (2010) e Jalil e Procailo (2009)

Desse modo, Oliveira (2017) apresenta algumas das características práticas de tarefas e ensino de línguas a partir das concepções de língua como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação:

- “Como expressão do pensamento: tarefas focadas no estudo das regras gramaticais; prática escrita pautada pela aplicação das estruturas gramaticais e produção de frases soltas, desconectadas de textos; leitura proposta como decodificação do texto que tem um único sentido de interpretação, com tarefas de leitura propostas para identificar informações.
- Como instrumento de comunicação: tarefas de repetição de estruturas, sem estudo das regras, apenas reprodução das estruturas observadas; tarefas para preenchimentos de lacunas em contextos de comunicação; processo de escrita a partir de cópia de modelos de textos existentes, sem promoção da interação do aluno com a complexidade dos gêneros textuais; tarefas no campo da escrita e da fala, quando pautadas pela repetição;
- Como forma de interação: tarefas que partem do estudo de textos de diferentes gêneros discursivos, preferencialmente textos autênticos; tarefas de leitura e escrita são pensadas para proporcionar a interação dos alunos com os textos; o estudo dos recursos linguísticos acontece pautado pelo estudo dos textos em contextos discursivos; tarefas que promovem a interação entre os estudantes. “(OLIVEIRA, 2017, p. 26)

Portanto, vemos que as formas de ensinar uma língua estrangeira eram – e ainda são – determinadas segundo uma tradição e esta, por sua vez, é repensada e remodelada conforme as discussões do momento histórico e conforme o que é julgado como mais pertinente ou proveitoso para determinado contexto de ensino.

Está claro que a concepção de língua desempenha um papel fundamental no ensino e aprendizado de idiomas, influenciando diretamente a abordagem pedagógica e os métodos de instrução. Defendemos que uma visão ampla e dinâmica da língua, que a considera não apenas como um conjunto de regras gramaticais, mas também como uma expressão cultural e social, pode enriquecer significativamente a experiência de aprendizado. Ao reconhecer a língua como um fenômeno vivo e em constante evolução, os educadores podem adotar estratégias mais flexíveis e contextualizadas, facilitando a conexão dos alunos com o idioma e sua aplicação prática.

Por outro lado, uma concepção restrita e estática da língua, que a reduz a um conjunto fixo de estruturas e vocabulário, pode limitar o potencial de aprendizado dos alunos e restringir sua capacidade de comunicação eficaz. Quando a língua é percebida apenas como um conjunto de regras a serem memorizadas e aplicadas mecanicamente, os estudantes podem enfrentar dificuldades em desenvolver habilidades comunicativas autênticas e em se adaptar a diferentes contextos linguísticos e culturais.

Assim, o impacto da concepção de língua no ensino e aprendizado de idiomas vai além da sala de aula, moldando as atitudes dos alunos em relação ao idioma e sua capacidade de utilizá-lo de forma eficaz na comunicação intercultural. Uma abordagem que valorize a diversidade linguística e cultural, e que reconheça a fluidez e a adaptabilidade da língua, pode inspirar os alunos a se engajarem de forma mais significativa com o processo de aprendizado, promovendo uma compreensão mais profunda e duradoura do idioma.

Na próxima seção, vemos algumas das características da Abordagem Comunicativa e os pressupostos de uma Abordagem Intercultural para o ensino de línguas, pois são as que têm maior relevância para este trabalho, uma vez que os materiais didáticos de PLE que nos propomos a analisar são apresentados sob essas abordagens.

2.1.2. Abordagem Comunicativa e Abordagem Intercultural

Conforme o QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (2001), enquanto a competência comunicativa se desenvolve a partir do trabalho com componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos, a intercultural está centrada no desenvolvimento da identidade do aprendiz a partir da experiência de contato e troca com novas línguas e culturas.

A competência comunicativa é um conceito chave no estudo da linguística aplicada e da pedagogia de línguas, definindo a capacidade de um indivíduo de comunicar efetivamente em uma língua específica em diferentes contextos e situações. Ela não se limita apenas ao conhecimento gramatical e vocabulário,

mas também envolve habilidades sociais, culturais e estratégicas que permitem ao falante interagir de forma apropriada e eficiente com os outros.

De acordo com a teoria proposta por Dell Hymes (1972), a competência comunicativa é composta por quatro componentes principais: competência gramatical, sociolinguística, estratégica e discursiva. A competência gramatical refere-se ao conhecimento das regras e estruturas da língua, enquanto a sociolinguística envolve a compreensão das normas sociais e culturais que governam a comunicação. A competência estratégica diz respeito às habilidades para superar obstáculos na comunicação, como utilizar paráfrases ou gestos, e a competência discursiva refere-se à capacidade de organizar e interpretar textos em diferentes gêneros e contextos.

Essa visão da competência comunicativa destaca a importância de abordagens de ensino de línguas que vão além do ensino de gramática e vocabulário, e que considerem o desenvolvimento de habilidades comunicativas autênticas e a compreensão das nuances culturais e sociais da língua-alvo. Portanto, a promoção da competência comunicativa requer uma abordagem holística e integrada que incorpore atividades comunicativas significativas e autênticas, interação social em sala de aula e a exploração de temas culturais relevantes.

Para maior promoção da competência comunicativa, tivemos o desenvolvimento da chamada Abordagem Comunicativa que, conforme Abrahão (2015), tem como característica o enfoque na competência comunicativa do aluno, tendo maior espaço durante o progresso da competência linguística. A autora, então, elenca os seguintes pontos norteadores para uma prática comunicativa:

1. organização do planejamento de ensino levando-se em conta os interesses e necessidades comunicativas dos alunos;
2. priorização, nos planejamentos, dos aspectos semânticos (e discursivos) da língua alvo, e não dos aspectos gramaticais;
3. ensino da gramática em nível discursivo e pragmático;

4. desenvolvimento das 4 habilidades, de forma integrada, desde o início do processo de ensino e aprendizagem;
5. uso de linguagem autêntica ou semi-autêntica em sala de aula;
6. promoção de compreensão intercultural;
7. envolvimento do aluno na interação em língua-alvo por meio do desenvolvimento de atividades (ou tarefas) comunicativas em pares ou em grupos, com foco na resolução de problemas;
8. tolerância com a função mediadora ou de suporte da língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira;
9. atenção a variáveis afetivas e aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos;
10. avaliação da proficiência por meio de unidades discursivas reais que o aprendiz pode, de fato, realizar. (ABRAHÃO, 2015, p. 27)

De acordo com Scheyerl, Barros e Espírito Santo (2014), temos, ainda, que a abordagem comunicativa não prioriza o conhecimento de gramática e de frases memorizadas, uma vez que o principal objetivo a ser atingido é a efetivação da comunicação. Ao trazer para sala de aula a língua como instrumento de caráter social e comunicativo, a abordagem comunicativa abre espaço para o ensino mais explícito de cultura por meio da língua alvo, reforçando a ideia de que língua e cultura são intrínsecas e, portanto, não há aprendizado sem a absorção da cultura do outro (SCHEYERL, BARROS, ESPÍRITO SANTO, 2014).

A respeito da perspectiva intercultural, Galelli (2015) aponta que um dos principais pontos dessa dimensão é a de promover a sensibilização do aluno quanto ao respeito às diversidades culturais (GALELLI, 2015, p. 14). Dessa forma, a interculturalidade nas aulas de língua estrangeira vem com o importante papel de desconstruir eventuais estereótipos e visões etnocêntricas por meio da indissociável relação entre língua e cultura – uma vez que o entendimento do sujeito “eu” só é possível a partir do contato, comparação e identificação do sujeito outro. A autora ainda acrescenta:

Sendo assim, entendemos que a aula de língua estrangeira não deve somente tratar de propiciar aos alunos a compreensão da cultura do estrangeiro pertencente às culturas da língua que se

está aprendendo, mas estender essa compreensão e o respeito a todos os indivíduos, desde os que mais se distanciam do próprio padrão cultural aos mais próximos culturalmente (culturas nacionais, regionais e/ou com traços característicos semelhantes) e aprendendo também a respeitar sua própria cultura. (GALELLI, 2015, p.15)

Assim, temos que a competência intercultural no ensino de línguas refere-se à capacidade dos alunos de compreender, respeitar e interagir eficazmente com pessoas de diferentes culturas enquanto aprendem uma nova língua. Esta competência é vital no mundo globalizado de hoje, onde a comunicação transcultural se tornou uma necessidade diária. Incorporar a competência intercultural no ensino de línguas ajuda a promover a compreensão mútua, reduzir preconceitos e desenvolver habilidades de comunicação mais eficazes e empáticas.

Para desenvolver a competência intercultural, os alunos precisam inicialmente desenvolver uma consciência das suas próprias culturas e das culturas dos falantes nativos da língua alvo. Isso envolve entender as normas sociais, valores, costumes e formas de comunicação dessas culturas. Além disso, é fundamental que os alunos adquiram conhecimento sobre a história, literatura, artes e tradições das culturas associadas à língua que estão aprendendo. Esse conhecimento ajuda a contextualizar o uso da língua e a enriquecer a experiência de aprendizado (Byram, 1997).

É crucial que os alunos adotem uma atitude aberta e curiosa em relação a outras culturas, estando dispostos a questionar seus próprios estereótipos e preconceitos e a valorizar as diferenças culturais. As habilidades linguísticas devem ser acompanhadas por habilidades comunicativas interculturais, como a capacidade de interpretar e relacionar eventos culturais, de interagir e mediar entre culturas diferentes, e de resolver mal-entendidos culturais (Deardorff, 2006).

A reflexão crítica sobre as próprias atitudes e sobre a interação com outras culturas é fundamental. Os alunos devem ser incentivados a refletir sobre suas experiências interculturais e sobre como essas experiências influenciam sua compreensão e uso da língua (Kramsch, 1993; Liddicoat & Scarino, 2013).

Portanto, a competência intercultural no ensino de línguas é uma combinação de habilidades, conhecimentos, atitudes e reflexões críticas que permitem aos alunos não apenas aprender uma nova língua, mas também se tornarem comunicadores eficazes e sensíveis em contextos culturais diversos.

Nota-se, conforme apontado pelos autores, que a abordagem comunicativa e a intercultural, ainda que divergentes no que diz respeito aos enfoques e objetivos, apresentam pontos em comum ao assumir, por exemplo, a indissociação de língua e cultura e o fato de que aprender uma língua – bem como a língua em si – está para além da simples memorização de estruturas gramaticais. O contato com uma nova língua possibilita o contato com o outro e sua cultura, de forma que propicia o reconhecimento do outro e também o reconhecimento do eu.

A competência intercultural, segundo o QECR (2001), não está incluída naquelas de ordem linguística, mas nas competências gerais da pessoa. Entretanto, no documento é destacada a importância de que a interculturalidade esteja presente nas aulas de língua uma vez que se trata de um conhecimento de mundo que pode não ser encontrado nas experiências e bagagens prévias do aprendiz, podendo estar perpassado por noções irreais, distorcidas e estereotipadas.

Com isso, temos que a abordagem é parte fundamental e norteadora para o ensino de línguas e perpassa as práticas e instrumentos a ele relacionados, por exemplo quando tratamos de materiais didáticos, seja na sua elaboração ou na seleção e aplicação. A respeito do material didático como instrumento de política linguística, Bizon e Diniz (2019) apontam:

“As diferentes escolhas – menos ou mais conscientes – que estão na base de um material didático são, como não poderiam deixar de ser, inexoravelmente políticas. Para que público-alvo o livro é concebido? Que língua – e que variedade(s) dessa língua – é eleita para o ensino? Que “amostras” linguísticas são selecionadas? Que objetivos de aprendizagem são estabelecidos? Que espaços-tempos são contemplados? Que construções culturais são focalizadas? Que sujeitos são visibilizados? Que práticas de linguagem são fomentadas? Que tipos de atividades são propostas? Diante de inúmeras possibilidades, toma-se, inevitavelmente, um caminho, e não outros. (BIZON e DINIZ, 2019, p. 161 – 162)

É, portanto, indispensável a reflexão a respeito desses aspectos no momento da seleção de um material didático e do preparo das aulas, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem seja o mais efetivo em cada contexto. Uma vez que os autores dos livros didáticos selecionados optam, inevitavelmente, por uma escolha e não outras, investigamos se as decisões tomadas podem ser um caminho pelo qual professores de PLAc conduzirão seus alunos e, para tal, a seção a seguir contempla um panorama e as características do ensino-aprendizagem de Língua de Acolhimento.

2.2. Língua de Acolhimento

Esta seção é dedicada aos estudos de Língua de Acolhimento. Antes, porém, de apresentarmos os pressupostos desta vertente de ensino e aprendizagem, passemos por um panorama sobre o tema da imigração no Brasil, uma vez que o público alvo dessa área é composta por imigrantes, refugiados, solicitantes de refúgio e demais pessoas em situação de deslocamento forçado.

2.2.1. Breve panorama atual da imigração no Brasil

O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) é a Agência da ONU para Refugiados, criada em 1950, para prestar auxílio aos europeus que perderam suas casas ou que tiveram que fugir após a Segunda Guerra Mundial. O trabalho da organização foi baseado inicialmente na Convenção de 1951 da ONU sobre Refugiados e teve seu alcance expandido com o Protocolo de 1967, sendo que, a partir de 1995, o ACNUR foi designado como órgão responsável pela proteção e assistência também dos apátridas ao redor do mundo.

Dados recentes disponíveis no site do ACNUR⁵ apontam que, motivados por perseguições, conflitos e grave violações dos direitos humanos, atualmente mais de 82,4 milhões de pessoas deixaram seus locais de origem, sendo 26,4

⁵ Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em Novembro de 2021.

milhões reconhecidas como refugiados e aproximadamente 10 milhões como apátridas, o que compõe a estimativa de que “1 em cada 5 pessoas na Terra fugiram de suas casas por causa de conflitos e perseguições” (ACNUR, 2021).

O Brasil foi um dos primeiros países integrantes do Comitê Executivo do ACNUR e também o primeiro país do Cone Sul a reconhecer, no ano de 1960, a Convenção relativa do Estatuto dos Refugiados de 1951. Assim, o governo brasileiro oferece proteção e documentação que permitem ao refugiado permanecer no país de forma legalizada e exercer os direitos de qualquer cidadão estrangeiro. Contudo, mesmo ganhando um reconhecimento como *um país acolhedor*, pessoas em situação de refúgio ainda enfrentam obstáculos para participar ativamente da sociedade brasileira.

De acordo com o Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) do ano de 2020, na última década o Brasil tem passado por um movimento particular no que diz respeito aos fluxos migratórios no país: ao contrário das imigrações que ocorriam entre o final do século XIX até os anos 1930, o perfil das pessoas em migração, na atualidade, deixa de ser composto principalmente por europeus e passa a apresentar imigrantes vindos do Sul Global. O coordenador geral do Relatório, Leonardo Cavalcanti, aponta que alguns fatores foram determinantes para este processo, como a crise econômica internacional de 2007 nos Estados Unidos e o desenvolvimento socioeconômico do Brasil no início deste século, fazendo com que o país recebesse maior visibilidade com grandes eventos mundiais (como a Copa do Mundo em 2014 e as Olimpíadas em 2016) e a participação do BRICS, que nos conferiu a imagem de uma potência emergente.

No primeiro quinquênio da última década, isto é, entre os anos de 2010 e 2015, o país recebeu imigrantes de diversos países do Sul Global, como Haiti, Senegal, Congo, entre outros. Nos últimos anos, porém, houve uma consolidação da imigração latino-americana, marcada principalmente pela vinda de haitianos e venezuelanos. No final de 2020, o número de refugiados

reconhecidos no Brasil era de aproximadamente 57 mil pessoas, com idade entre 25 e 39 anos em sua maioria⁶.

É, portanto, neste contexto de deslocamento forçado, motivado por perseguições e grave violação dos direitos humanos, que se tem o ensino de Língua de Acolhimento, como veremos na seção seguinte.

2.2.2. O ensino de Português como Língua de Acolhimento

Para primeiro conhecermos a formação desta raiz, partimos dos estudos de Grosso (2010) e Cabete (2010) para caracterizar a língua de acolhimento. O domínio da língua é um fator primordial na integração do deslocado forçado, pois a barreira linguística pode configurar um empecilho ao acesso a questões básicas de sobrevivência, visto que para este que acaba de adentrar uma realidade linguístico-cultural que lhe é estranha, “o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo.” (GROSSO, 2010, p. 68).

Deste modo, nesta apresentação inicial da Língua de Acolhimento, evidencia-se o papel comunicativo da língua, bem como seu uso para realização de tarefas práticas, porém relacionadas a questões básicas de sobrevivência, o que traz à tona um importante fator que diferencia a Língua de Acolhimento de outras vertentes de ensino de PLE: a língua serve a objetivos comunicativos, mas estes devem ser contextualizados com situações reais e práticas que podem ser enfrentadas durante o processo de adaptação do aluno no novo país, relacionadas a aspectos emergenciais para a garantia dos direitos humanos.

Cabete (2010) ressalta também que o não domínio da língua pode tornar o refugiado mais vulnerável. Em um primeiro momento, a língua se faz necessária para que os recém-chegados tenham consciência de seus direitos e deveres enquanto cidadãos ativos participantes na sociedade, não só durante o processo de legalização, mas durante toda sua estadia. Assim, com o

⁶ Segundo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) na 6ª edição do relatório “Refúgio em Números”, conforme site do ACNUR. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>> Acesso em Novembro de 2021.

desconhecimento da língua pode haver também o afastamento da sociedade de acolhimento por não conseguirem aproximar-se por motivos de incompatibilidade linguística. Com isso temos também um viés interacionista da língua, visto que fazem parte do processo de adaptação do refugiado o contato e o relacionamento com as pessoas que já estão ali e, para tanto, faz-se necessário certo domínio do código linguístico e as questões sociais, culturais e pragmáticas relacionadas.

Além destes fatores, a autora também assinala que o domínio da língua pode facilitar as relações interculturais "à medida em que ao ser proficiente numa língua que permita comunicação, mais facilmente as imagens estereotipadas poderão ser dissolvidas e os pontos de interesse comuns encontrados." (CABETE, 2010, p. 48).

A cultura é objeto de inúmeras discussões e definições ao longo da história. Neste trabalho, concordamos com Salomão (2012) ao entender o termo "como uma produção social e histórica, da qual o indivíduo se apropria, mas sobre a qual ele também age, (re)construindo-a, transformando-a; enfim, uma cultura da qual ele é, ao mesmo tempo, produto e produtor" (p. 73). Yonaha (2021) chama a atenção para os riscos da adoção de uma perspectiva reducionista a respeito do que é cultura:

Uma perspectiva reducionista de cultura também pode esconder relações de poder desiguais, incluindo pobreza, violência e racismo, além de ocultar a discussão sobre forças estruturais dominantes do capitalismo, racismo, colonialismo e sexismo. (YONAHA, 2021, p.41)

Estes pontos nos levam, também, para a característica intercultural da língua de acolhimento, uma vez que não há uma busca pelo apagamento ou assimilação dos sujeitos deslocados para que falem e se comportem como nativos do país de acolhida. O que há, de fato, é o empenho para que o público aprendiz tenha as ferramentas linguísticas necessárias para viver de forma digna e que se estabeleça um diálogo intercultural entre as diversas culturas que entram em contato.

Assim, de acordo com Oliveira (2010), temos que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua de acolhimento se difere dos demais ensinamentos

habituais, visto que está perpassada por uma série de fatores próprios do contexto de deslocamento forçado e estes influem diretamente em todo o processo, destacando, ainda, que há também importante papel de fatores sociopsicológicos influenciando o ensino e aquisição da língua. Assim, para validar suas afirmações, a autora apresenta três pontos específicos deste processo:

1. “a aquisição da segunda língua do migrante tem lugar em contextos tão variados como a sala de aula ou o meio que o envolve; [...]
2. [...] a aprendizagem da segunda língua tem lugar num ambiente de maior pressão social, legal, económica, etc, do que num contexto normal de aprendizagem. Têm necessidades linguísticas precisas, dependendo das necessidades e exigências práticas da sociedade em que estão integrados. Por este motivo, há que ter em conta, no ensino da língua segunda, as situações comunicativas específicas nos vários contextos psicossociais e psicolinguísticos;
3. a natureza multilíngue em situação de sala de aula. Tradicionalmente, falávamos de grupos homogêneos; com grupos de migrantes, a base linguística (uma ou mais línguas, nem sempre adquiridas correctamente, com eventual iliteracia), o contexto linguístico (o uso de diferentes línguas em casa e fora da sala de aula) e a motivação ou pressão para aprender uma língua difere do contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira.” (OLIVEIRA, 2010, p. 36).

Assim, com os dois primeiros aspectos, temos um público alvo que, para além da imersão linguística em um país diferente, está imerso em situações que conferem maior pressão à vida cotidiana, como irresoluções burocráticas, insegurança financeira, instabilidade emocional, distanciamentos pessoais movidos por preconceitos e demais estereótipos, entre muitos outros fatores que compõem a vulnerabilidade que nos referimos ao tratar deste contexto.

Pinheiro (2021) define a imersão como “a situação em que o aprendiz se encontra inserido no contexto das práticas sociais da língua que está aprendendo, geralmente o próprio país da língua-alvo” (p. 99) e ressalta que é

um fator a ser considerado, uma vez que orienta a conduta pedagógica para que contemple diferentes conhecimentos da língua.

Como cada realidade apresenta vivências e exigências específicas para a vida em cada um dos espaços – aqui empregados com o sentido geográfico, pois cada bairro, cidade ou estado possui uma dinâmica diferente com costumes e condutas próprios – o planejamento de um curso de PLAc requer um mapeamento para o reconhecimento das necessidades e possíveis situações que serão enfrentadas pelos alunos.

Em vista disso, Sene (2017) frisa que, para o preparo das aulas, o professor deve atentar-se cuidadosamente à seleção de temas, conteúdos, materiais e atividades, de maneira que as dinâmicas escolhidas para trabalhar a língua em sala de aula se aproximem a situações que os aprendentes possam verdadeiramente enfrentar em seu dia a dia, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem seja coerente, significativo e que aborde o uso efetivo e real da língua em aquisição (SENE, 2017, p. 32).

Pensar nas aulas em um contexto de acolhimento leva o professor a uma mudança de perspectiva para que analise seu espaço de um ângulo fora de sua zona de conforto. Tal prática também demanda grande sensibilidade, já que muitas vezes é necessário reconhecer nossos privilégios, mas com o cuidado de lidar com outros seres humanos evitando uma abordagem que enxergue os alunos apenas pela perspectiva da falta, como tem sido muito debatido por pesquisadores da área.

Portanto, nota-se que a língua de acolhimento demanda uma abordagem crítica a fim de promover a transformação social dos refugiados – novamente, não de maneira a assimilá-los à nova cultura, mas de forma que esta não lhes seja mais estranha e que possam ressignificar a percepção do eu e do outro por meio da língua – reconhecendo, também, toda sua história e vivência, possibilitando o diálogo e a troca entre todos os envolvidos, para que a construção do conhecimento seja mútua e não unilateral. Sob essa perspectiva, o ensino da língua de acolhimento requer do professor sua atuação como agente facilitador do processo de integração do refugiado na sociedade de acolhimento e exige também que os materiais utilizados sejam condizentes com as

necessidades emergenciais dos aprendentes (SÃO BERNARDO, BARBOSA, 2018).

A partir dos pontos expostos até o momento, percebemos que, quando se trata de Língua de Acolhimento, os alunos não são motivados por questões típicas de aprendizes de LE, como *achar a língua bonita* ou *querer viajar/ estudar em um país que fale a língua* – é evidente que essas razões não são descartadas e podem fortalecer a motivação –, mas o aspecto de maior peso é a necessidade imediata de comunicação, a fim de atingir certa segurança e autonomia para resolução de questões burocráticas e práticas cotidianas no país em que se encontram.

Ao investigar os interesses desse público-alvo – como ocorre em diversas categorizações de grupos – há certa generalização dos aspectos comuns entre os indivíduos participantes, ou seja, são preferíveis os dados coincidentes aos divergentes e é atribuído maior valor àquilo que é compartilhado pelo maior número de pessoas. Refletindo sobre um ambiente tão plural como a sala de aula, ainda que sejam feitas considerações de maneira geral, é indispensável considerar também o sujeito e suas particularidades. A respeito disso, Charlot (2005) afirma:

É preciso levar em consideração o sujeito na singularidade de sua história e as atividades que ele realiza – sem esquecer, no entanto, que essa história e essas atividades se desenvolvem em um mundo social, estruturado por processos de dominação [...] O indivíduo não se define somente por sua posição social ou pela de seus pais; ele tem uma história; passa por experiências; interpreta essa história e essa experiência; dá sentido (consciente ou inconscientemente) ao mundo, aos outros e a si mesmo. Em resumo, é um sujeito indissociavelmente social e singular. (CHARLOT, 2005, p, 40)

Desta forma, considerando que o processo de ensino-aprendizagem deve sempre respeitar o indivíduo, salientamos que, ao destacar os pontos de interesse e necessidades mais comuns de pessoas pertencentes a grupos de imigrantes e refugiados aprendendo língua portuguesa em situação de imersão no Brasil, não buscamos o apagamento de suas singularidades.

A respeito da aprendizagem, autor ainda acrescenta:

É o sujeito que aprende (ninguém pode fazê-lo em seu lugar), mas ele só pode aprender pela mediação do outro (frente a frente ou indiretamente) e participando de uma atividade. Essa atividade e o objeto sobre o qual ela diz respeito apresentam especificidades que devem ser levadas em conta para compreender a relação com o saber e ainda mais para compreender as relações com os saberes. (CHARLOT, 2005, p.45)

Assim, de acordo com Charlot (2005), a relação com o saber do aprendiz se refere a “relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (p.45) e está associada com “o patrimônio humano do qual deve apropriar-se de uma parte” (p. 45), isto é, com uma série de conhecimentos e práticas presentes no meio que são necessárias para sua interação com seu atual contexto. Diante disso, por partilharem espaços e vivências semelhantes, há certa recorrência entre as necessidades, os objetivos e os interesses de grupos de estudantes de PLAc em diferentes localidades.

Do mesmo modo, concordamos com Cabete (2010) ao afirmar que “ainda que cada indivíduo seja portador de características únicas que o distinguem de qualquer outro, existem, no entanto, algumas considerações gerais que se poderão fazer, sem cair em generalizações falaciosas” (CABETE, 2010, p. 108). Desta maneira, ao falarmos de forma geral sobre as especificidades do PLAc estabelecidas para a análise neste trabalho, não nos detemos nos anseios particulares dos, mas nas exigências das atividades impostas pelas circunstâncias em que se encontram.

3. METODOLOGIA

O método, segundo a definição do *Dicionário Aulete Digital*, se refere a um *conjunto de meios ou procedimentos racionais para atingir um objetivo*. Assim, a Metodologia – isto é, o estudo do método – nos conduz pelos procedimentos adotados para atingir os objetivos desta pesquisa.

Primeiramente, destacamos que este estudo está inserido na grande área da Linguística Aplicada (LA), que pode ser entendida como a disciplina científica entre as ciências que se ocupam da linguagem, cujo corpo teórico sustenta pesquisas em diversos âmbitos que apresentam como característica comum o uso da linguagem dentro de uma comunidade linguística (SANTOS GARGALLO, 1999, p. 7).

Moita Lopes (2009) aponta para o fato de que a Linguística Aplicada, em seu início, dedicava-se à aplicação da Linguística para a descrição de línguas ou para o ensino de línguas estrangeiras e que, por muitos anos, foi considerada uma área centrada na resolução de problemas do uso da linguagem, inseridos ou não no contexto de ensino-aprendizagem.

Com o avanço das discussões e estudos na área, a Linguística Aplicada nos dias atuais, para Moita Lopes (2009), extrapola as fronteiras disciplinares e deixa de se limitar a componentes teóricos essencialmente linguísticos, estando aberta a perspectivas advindas de outros campos do conhecimento – razão pela qual o autor entende a LA como *indisciplinar*, visto que, na atualidade, a linguística não se limita ao estudo da linguagem por si só, mas se estende a diversos âmbitos da vida social (MOITA LOPES, 2009, p.19)

Assim, considera-se que durante todo processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é necessário estar atento a questões que vão além de características sistêmicas das línguas envolvidas, uma vez que temos um cenário composto por sujeitos vivos, ativos e inseridos em um contexto social, histórico e cultural. Desta forma, ao pensarmos na Linguística Aplicada, como bem aponta Moita Lopes (2009), é importante explorar outros campos como geografia, antropologia, psicologia e diversas outras áreas do conhecimento que se dedicam ao estudo da condição humana, para entender

melhor os sujeitos envolvidos nas práticas linguísticas e, assim, promover políticas linguísticas mais eficazes ao contexto em que se inserem.

Lopez e Diniz (2018), do mesmo modo, destacam a importância de reconhecer o PLAc como uma especialidade transdisciplinar, ou seja, “que demanda um contínuo diálogo com diferentes campos [...], bem como com distintas entidades da sociedade civil” (LOPES; DINIZ, 2018, p. 4), exemplificando com o entrelaçamento de campos como a Antropologia, o Direito e a Psicanálise, para além da Linguística.

Assim, temos um campo científico que não se reduz ao próprio objeto principal de pesquisa, mas que, com o decorrer dos anos, passa a considerar fatores de diversos outros âmbitos, o que não poderia ser diferente, uma vez que a língua está presente em tantas outras, se não em todas as esferas da vida humana. Tendo isto claro, seguimos para a natureza da pesquisa.

3.1. A natureza da pesquisa

No que se refere à sua natureza, esta pesquisa é caracterizada como uma pesquisa qualitativa interpretativista. No método qualitativo, uma vez que os dados não são compostos por quantificação, não há preocupação com representações numéricas e, assim, o principal objetivo é a produção de novas informações e o aprofundamento da compreensão (DESLAURIERS, 1991, apud SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

O interpretativismo, de acordo com Creswell (2014), parte do pressuposto de que a realidade é uma construção de mundo a partir da perspectiva do indivíduo e, dessa forma, os significados e interpretações são traçados a partir das experiências do próprio pesquisador, de modo que as significações são construídas, portanto, com base em suas percepções. (CRESWELL, 2014)

Assim, os métodos qualitativo e interpretativista são pertinentes aos objetivos desta pesquisa uma vez que o caráter qualitativo reside no fato de que não buscamos resultados numéricos, mas a análise e reflexão acerca das informações encontradas no corpus analisado e no contexto em questão, por sua vez o caráter interpretativista mostra-se pela presença da perspectiva e

experiência da pesquisadora que perpassa as análises e contribui para a construção dos significados na interpretação dos dados verificados.

3.2. Contexto da pesquisa

Como foi comentado na introdução, este trabalho nasce da participação no *Projeto Português Língua de Acolhimento para Venezuelanos(as)* realizado no município de Araraquara/SP. O projeto surge por meio de uma importante parceria iniciada no ano de 2018⁷. Entre os meses de outubro e novembro, três famílias venezuelanas chegaram a Araraquara amparadas por uma organização religiosa, que lhes forneceu moradia, auxílio para locomoção e adaptação nos primeiros meses no Brasil. Os dirigentes dessa igreja entraram em contato com a Prefeitura de Araraquara, com a unidade da escola de idiomas Cultura Inglesa, com a Secretaria de Educação Estadual e Diretoria de Ensino e também com a Faculdade de Ciências e Letras (UNESP), e uma vez formalizada a parceria e traçados o cronograma das atividades, deu-se o início ao curso de língua portuguesa para essas famílias⁸.

Inicialmente, tratou-se de um curso de caráter emergencial que foi realizado com encontros semanais aos sábados durante os meses de novembro e dezembro de 2018, visando atender às necessidades das três famílias venezuelanas recém-chegadas. Nos dois semestres seguintes em 2019, o curso passou por reestruturações devido ao aumento considerável do número de estudantes atendidos – dado que, com o passar dos meses, novas famílias chegavam e passavam a participar das aulas. A tabela a seguir traz dados sobre o curso presencial, realizado de novembro/2018 a dezembro/2019, antes de sua nova reformulação para o formato on-line, devido à pandemia de COVID-19.

⁷ O percurso completo e detalhado do projeto pode ser lido no artigo *O ensino de Português Língua de Acolhimento (PLAc) para venezuelanos no interior paulista: Trajetória e Perspectiva*, de Fiorelli, Sene, Rocha e Balestrini (2021).

⁸ Cf 3º Termo Aditivo ao convênio celebrado entre a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), através da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara, e a Prefeitura Municipal de Araraquara. Araraquara, 2019.

Quadro 3: Dados do curso presencial do “Projeto Português Língua de Acolhimento para Venezuelanos(as)”

Período	Nov. / 2018	1º sem. / 2019	2º sem. 2019
Número de famílias	3 famílias	15 famílias	30 famílias
Total de alunos	20 pessoas	35 pessoas	100 pessoas
Número de Turmas	1 turma com adultos e jovens.	1 turma de adultos e jovens; 1 turma com crianças;	3 turmas de adultos e jovens: 1 intermediário (AC2) e 2 básico (AC1); 2 turmas de crianças: Placzinho (Baby) e Placzinho (Maior).
Horário das aulas	Sábados – das 9h00 às 16h00 (5 horas de curso – sendo 15 minutos de intervalo às 10h30 e 1 hora e 45 minutos para o almoço às 12h00).	Sábados – das 9h00 às 13h00 (3 horas de curso – sendo 30 minutos de intervalo às 10h30)	Sábados – das 9h00 às 12h30 (3 horas de curso – sendo 30 minutos de intervalo às 10h30)).
Professores voluntários	9 voluntários (entre professores e monitores).	6 professores voluntários.	17 voluntários (entre professores e monitores).

Fonte: baseado em FIORELLI; SENE; ROCHA; BALESTRINI (2021).

A partir de abril de 2020, com a suspensão das atividades presenciais em decorrência da quarentena instaurada por conta da pandemia, as atividades realizadas pelo grupo precisaram ser repensadas. Decidiu-se, então, manter o contato com os estudantes do trabalho presencial por meio da abertura de um grupo no aplicativo de comunicação *WhatsApp* e de um canal na plataforma *on-line YouTube*, onde seriam postadas vídeo-aulas semanais para os estudantes. A partir disso, houve uma ramificação do projeto, que recebeu o nome de *PLAc on-line*.

No primeiro ano na modalidade de ensino remoto, considerando que os alunos do projeto poderiam não ter o acesso à internet ou os aparelhos eletrônicos necessários para encontros síncronos, foram gravadas vídeo-aulas de curta duração e, uma vez por mês, eram realizados encontros síncronos pela plataforma *Google Meet*, em que eram discutidas e ampliadas as temáticas mensais dos vídeos.

No ano de 2021, com a assiduidade e o retorno positivo da participação dos alunos nos encontros síncronos, decidiu-se realizar minicursos mensais temáticos, normalmente com três encontros por mês, de 2h cada, aos sábados. Mantivemos o uso da plataforma *Google Meet*, com inscrições prévias por meio de formulário *on-line*.

Atualmente, o projeto conta com alunos estrangeiros regulares, que acompanham todas as atividades, sendo alguns ainda procedentes da modalidade presencial, mas também alcançando um público novo todo mês de acordo com o minicurso oferecido e o interesse dos alunos. A cada mês é oferecido um novo minicurso, que é organizado por um dos voluntários no projeto (alunos de graduação em Letras e Pedagogia, assim como mestrandos e doutorandos, que atuam como professores de português para os estrangeiros) e mantemos com regularidade a publicação de vídeos no canal do *YouTube* – com séries de vídeos e resumos dos conteúdos do minicurso.

Cabe ressaltar que, desde 2021, o projeto conta com uma bolsa para alunos da graduação, vinculada ao Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Faculdade de Ciências e Letras (UNESP/ FCLAr) e, assim, também é ofertada semanalmente uma hora de monitoria com a bolsista do projeto.

3.3. Composição e critério de seleção do corpus

O corpus da pesquisa está constituído por três (3) livros didáticos de português para estrangeiros (2 dirigidos a PLE e um dirigido a PLAc), o que configura este trabalho, também, como uma pesquisa do tipo documental. Nesse sentido, são considerados como documentos quaisquer fontes escritas nas quais se pode buscar informações, (cf. LUDKE; ANDRÉ, 1986 apud MARFAN, 1986 p. 48). O corpus está composto pelos seguintes livros didáticos:

- a) *Brasil Intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros* (2013), de Giselle Nunes de Castro;
- b) *Muito prazer: fale o português do Brasil* (2014), de Gláucia Roberta Rocha Fernandes;

- c) *Portas Abertas: Português para Imigrantes* (2018), de Marina Reinoldes, Paola de Souza Mandalá e Rosane de Sá Amado.

Para ensinar, o professor conta com uma série ferramentas de apoio que podem servir de insumo e auxílio no preparo de suas aulas: o livro didático (LD) é uma delas e, possivelmente, é um dos instrumentos mais comuns em processos de ensino-aprendizagem. Paiva (2009) define LD como:

“O LD refere-se ao material (nas configurações específicas de livro: paginação, capa, organizações textual, temática e sequencial) publicado, em grande parte, por editoras, a partir do trabalho de uma equipe (autores, revisores *designers*, editores etc.) a qual propõe um conteúdo e uma sequência específicos, assim como nivela a complexidade do insumo e, em alguns casos, sugere procedimentos didáticos aos professores.” (PAIVA, 2009, p. 27)

Como forma de estabelecer a diferença entre livro e material didático (MD), Gonzales (2015) indica que MD diz respeito ao “insumo codificado e codificações de ação para que professores e alunos produzam ações para experimentar a nova língua nas salas de aula e nas suas extensões” (p.30) e segue com alguns contrapontos, por exemplo: enquanto o LD apresenta uma sequência pré-estabelecida, o MD cria experiências para a aprendizagem; professores e alunos podem complementar o MD, mas o LD, por sua vez, pode limitar e inibir a criatividade em sala de aula (GONZALES, 2015, p.30).

Consideramos importante indicar qual definição de LD seguimos, por ser o objeto principal deste estudo. O *Portas Abertas*, um dos livros selecionados, por vezes é citado na literatura (e inclusive na página oficial da Prefeitura da cidade de São Paulo) como uma *cartilha*. Dicionários como Aulete Digital e Priberam definem a cartilha como um livro utilizado na alfabetização. Optamos por nos referirmos a ele como um livro, considerando sua materialização, organização e sequenciação pensada para o ensino de línguas.

De acordo com Fernández López (2005), entre os motivos para um pesquisador analisar um material didático, pode-se citar:

- Conhecer e tornar conhecido o material selecionado a todo aquele que possa se interessar;
- Comparar manuais semelhantes para facilitar a seleção;

- Organizar os diferentes materiais didáticos disponíveis em determinado centro de ensino;
- Comprovar os resultados que as diferentes metodologias didáticas oferecem ao serem aplicadas em sala de aula;⁹

Tendo em mente esses quatro motivos, os que mais se aproximam ao propósito deste estudo são o segundo e o quarto: comparar manuais semelhantes para facilitar a seleção e, também, comprovar os resultados que as diferentes metodologias didáticas oferecem ao serem aplicadas em sala de aula. Dessa forma, esta pesquisa se justifica, pois, dado o caráter recente da área de PLAc e as particularidades desse contexto, poucos são os livros didáticos publicados desenvolvidos de maneira específica e, por conta disso, os professores buscam apoio em livros didáticos de Português (Língua Materna ou Língua Estrangeira) ou eventualmente elaboram o próprio material para suas aulas.

Tem-se como principal critério para a escolha dos livros didáticos selecionados o seu ano de publicação¹⁰. Buscou-se por livros cuja elaboração e lançamento (ou versão revisada) fossem contemporâneos aos estudos de Língua de Acolhimento, de modo que não houvesse discrepância diacrônica no que se refere a teorias linguísticas, abordagens e metodologias. Estamos cientes de que o ano de publicação não garante (e nem esperamos que garanta) a mesma perspectiva de língua, práticas, metodologia e abordagens nos três livros, mas a proximidade temporal entre eles torna possível discussões teóricas e metodologias de ensino similares, dado o momento histórico-social em que estão inseridos.

Além disso, a seleção dos livros de PLE foi feita entre os livros impressos disponíveis pertencentes ao Grupo de Pesquisa de Português Língua Estrangeira, da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara-SP, considerando a necessidade de ter o material impresso para a análise. Ressaltamos, também, que os livros escolhidos são importantes no cenário de

⁹ FERNÁNDEZ LÓPEZ, 2005, p. 715 – 716, tradução nossa.

¹⁰ O livro *Muito Prazer: Fale o Português do Brasil*, conforme informações do site da Editora Disal, tem sua primeira reimpressão no ano de 2008, sendo a edição revisada de um volume único. Para este estudo, optamos pela edição de 2014, já dividida em três volumes, dentre os quais selecionamos apenas o Volume 1 – Básico.

PLE por sua grande aceitação, uso abrangente e significativo número de pesquisas a seu respeito.

O material de PLAc foi encontrado por meio de buscas em sites de pesquisa, considerando não haver muitos livros didáticos para PLAc publicados ou disponíveis para acesso virtual. Naquele momento, além do livro escolhido, havia também o livro *Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados* (FEITOSA et al, 2015). Optamos pelo *Portas Abertas* por ter sido o livro publicado mais recentemente e de fácil acesso no momento da elaboração e desenvolvimento da pesquisa, além da existência de trabalhos já realizados e publicados com análises sobre o *Pode Entrar*, como o de Oliveira (2017)¹¹.

Como fonte de dados para esta investigação, também foram consultadas as respostas de um questionário elaborado para obter informações sobre as necessidades e interesses dos alunos estrangeiros aprendizes de PLAc e que também serviu para outras pesquisas, como a de Fiorelli e Sene (doutorados em desenvolvimento).

O questionário “é um instrumento de pesquisa construído por uma série de perguntas organizadas com o objetivo de levantar dados para uma pesquisa” (FONSECA, 2002, p. 58). Assim, para fornecer a fundamentação dos argumentos da pesquisadora a partir da sua experiência e prática com aulas de PLAc, em determinados momentos nos embasamos nos resultados obtidos por meio da aplicação do questionário acima mencionado ao grupo de alunos do curso presencial do *Projeto Português como Língua de Acolhimento para venezuelanos (as)* na cidade de Araraquara.

Esse questionário foi aplicado presencialmente nas aulas iniciais do segundo semestre de 2019. O intuito inicial dessa aplicação foi realizar o mapeamento do contexto de ensino, traçar o perfil dos estudantes, bem como conhecer sua cultura de aprender línguas e seus objetivos, afinidades e interesses a respeito da língua alvo. O questionário foi composto por quatro

¹¹ OLIVEIRA, B. S. **Construindo o ensino de Português como Língua de Acolhimento: Uma Análise da apostila didática *Pode Entrar***. Porto Alegre: UFRGS, 67 fs, Trabalho de conclusão de curso. 2017.

partes: 1. Dados pessoais; 2. Vivência no Brasil; 3. Escolaridade e cultura de aprender línguas e 4. Objetivos e interesses com o curso de português.

Não se trata de um questionário elaborado exclusivamente pela pesquisadora com a finalidade de servir a esta pesquisa, mas tratou-se de realizar mapeamento de um grupo de alunos de PLAc e que tem fornecido dados significativos que são visitados neste trabalho e estão disponíveis para investigações propostas pelos membros do Grupo de Pesquisa de PLE da FCLAr. Assim, recorreremos aos dados obtidos quando pertinente/necessário para a corroboração da interpretação e dos pontos defendidos.

3.4. Descrição dos livros didáticos selecionados

Quanto à identificação dos livros didáticos, é utilizado como parâmetro a ficha de análise de Fernández López (2004, p. 731, tradução nossa), a qual está composta por: *descrição externa do material* (título, autor, dados bibliográficos, material), *descrição interna do material* (objetivos, habilidade, nível, público-alvo, organização do material, organização de cada unidade), *análise do material* (conteúdos comunicativos, conteúdos linguísticos, conteúdos culturais) e *observações*, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4: Proposta de Ficha de Análise de Materiais, segundo Fernández López

3. PROPUESTA DE FICHA DE ANÁLISIS DE MATERIALES

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MATERIAL	
Título	
Autor/es	
Datos bibliográficos	
Material (impreso / sonoro / visual / multimedia)	
DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MATERIAL	
Objetivos	
Destreza	
Nivel	
Destinatario	
Organización del material	
Organización de cada unidad	
ANÁLISIS DEL MATERIAL	
Contenidos comunicativos	
Contenidos lingüísticos	
Contenidos culturales	
OBSERVACIONES	

(Fonte: Fernández López [1995] (2004), p. 731)

Como a ficha apresenta uma perspectiva descritiva, a seguir realizamos a descrição externa e interna de cada livro didático selecionado, e, por sua vez na seção de análise traremos a perspectiva analítica e interpretativa dos referidos livros. As informações foram extraídas a partir do que é proposto em cada livro, ou seja, nos detivemos na sua ficha catalográfica, *Apresentação e Índice*. Assim, seguem as três tabelas com a descrição externa e interna de cada um dos três livros didáticos selecionados.

Quadro 5: Descrição livro PLE – Brasil Intercultural

Descrição externa do material	
Título	<i>Brasil intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros</i>
Autor(es)	Cibele Nascente Barbosa, Giselle Nunes de Castro e Aline Moreira (Nível 1 – unidades de 0 a 3)
Dados bibliográficos	1ª edição: Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Casa do Brasil – Escola de Línguas, 2013, 150 páginas.
Material	Impresso, 28 x 19 cm
Descrição interna do material	
Objetivos	“desenvolver as capacidades de comunicação e interação em nível inicial, na produção e recepção de gêneros orais e escritos de baixa e média complexidade” (Apresentação)
Habilidades	“desenvolvimento das capacidades de ler, escrever, falar e ouvir, de modo crítico e intercultural” (Apresentação)
Nível	Ciclo Básico – Níveis 1 e 2
Destinatário	“falantes de outras línguas, com enfoque mais específico nos falantes de língua espanhola (Apresentação)
Organização do material	8 unidades organizadas a partir de temas: 0. Conhecendo o Brasil; 1. Interagindo em português; 2. Quebrando a Rotina; 3. Descobrimo o mundo; 4. Infância; 5. Sonho de Consumo; 6. Notoriedade; 7. Túnel do Tempo. Há ainda um Apêndice Gramatical e um anexo de Fonética.
Organização de cada unidade	As unidades são divididas entre <i>Pontos de Partida</i> (textos autênticos orais, escritos e multimodais), <i>Interação</i> (trabalho com gêneros textuais para a leitura, compreensão oral, produção oral e escrita) e a seção de <i>Análise Linguística</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro livro selecionado foi publicado na Argentina no ano de 2013 e as autoras propõem que o livro possa ser utilizado para atender todos os alunos, mas está voltado de forma mais específica a hispanofalantes. O livro é apresentado na perspectiva da abordagem intercultural e, para além das quatro habilidades, as autoras também se propõem a discutir a interculturalidade de modo crítico, trabalhando com textos autênticos, de diferentes gêneros e graus de complexidade.

Quadro 6: Descrição livro PLE – Muito Prazer

Descrição externa do material	
Título	<i>Muito Prazer: fale o português do Brasil</i>
Autor(es)	Gláucia Roberta Rocha Fernandes, Telma de Lurdes São Bento Ferreira e Vera Lúcia Ramos
Dados bibliográficos	Barueri, SP: DISAL, 2014. 210 páginas.
Material	Impresso, 28 x 20,5 cm
Descrição interna do material	
Objetivos	“capacitar o aluno [...] a comunicar-se com precisão e fluência” (Apresentação)
Habilidades	Produção oral e escrita, compreensão auditiva e leitura (Apresentação)
Nível	Volume 1 – Básico
Destinatário	Alunos “de qualquer nacionalidade” (Apresentação)
Organização do material	8 unidades, sendo que a cada 4 unidades, há uma de revisão e uma de pronúncia.
Organização de cada unidade	Cada unidade é composta por três lições (A, B e C) e uma revisão, sendo que cada lição é composta pelas seções: <i>Panorama, Diálogo, Construção do Conteúdo, Ampliação do Vocabulário, Compreensão Auditiva, Aplicação oral do conteúdo, Leitura, Redação e Consolidação Lexical.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

No livro *Muito Prazer*, as autoras não fazem especificações quanto ao seu público alvo e se propõem, também, a trabalhar com as quatro habilidades, a partir do objetivo principal de que seus aprendizes possam atingir fluência e precisão na comunicação. Temos, portanto, uma publicação brasileira do ano de 2014 com um enfoque na abordagem comunicativa.

Quadro 7: Descrição livro PLAc – Portas Abertas

Descrição externa do material	
Título	<i>Portas Abertas: Português para Imigrantes</i>

Autor(es)	Marina Reinoldes, Paola de Souza Mandalá e Rosane de Sá Amado
Dados bibliográficos	São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2018. 116 p.
Material	Digital
Descrição interna do material	
Objetivos	“se ocupa da capacitação linguística, mas, sobretudo, conduz 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” (Apresentação)
Habilidades	[não especificado]
Nível	Básico
Destinatário	Imigrantes e refugiados da cidade de São Paulo
Organização do material	9 unidades separadas por temas: 1. <i>Introdução</i> ; 2. <i>Cheguei!</i> ; 3. <i>Quem sou eu?</i> ; 4. <i>É hora de trabalhar!</i> ; 5. <i>E agora, como eu chego?</i> ; 6 <i>Quantas compras!</i> ; 7. <i>Meu corpo, minha lei!</i> ; 8. <i>Família é, família ah, Família!</i> ; 9. <i>Um pouco de Geografia e História desse lugar...</i> .
Organização de cada unidade	As unidades não seguem uma padronização, mas apresentam os temas, algum conteúdo estrutural relacionado e questões de Direitos, também relacionados ao tema.
Observações	
O livro é disponibilizado <i>on-line</i> digital e gratuitamente, não se tratando de um material impresso para a venda – sua impressão é realizada pela Prefeitura da cidade de São Paulo para atender a demanda de seu público.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, *Portas Abertas*, o material mais recente e publicado na cidade de São Paulo em 2018, é destinado a imigrantes e refugiados desta localidade e as autoras apresentam preocupação com aspectos relacionados aos direitos de seu público-alvo. Ainda que as autoras salientem seu reconhecimento a respeito da importância do trabalho com a interculturalidade, o foco está no esclarecimento de questões próprias do contexto de imigração.

Ainda que não seja o objetivo desta pesquisa examinar e verificar as abordagens de cada livro, o quadro a seguir apresenta os trechos das apresentações nos quais as autoras assinalam a abordagem que seguem:

Quadro 8: Abordagens declaradas nos livros analisados

Título do livro	Abordagem	Trecho da apresentação	Objetivo
Muito Prazer	Abordagem Comunicativa	<i>“O objetivo do Muito Prazer - Fale o Português do Brasil é capacitar o aluno, de qualquer nacionalidade, que deseja aprender o português do Brasil a comunicar-se com precisão e fluência. [...] Os temas escolhidos são de grande interesse e utilidade para qualquer aluno que queira aprender a língua portuguesa falada no Brasil entrar em contato com os costumes dos brasileiros.”</i>	Contribuir para a comunicação dos estudantes em diversas situações possíveis.
Brasil Intercultural	Abordagem Intercultural	<i>“A abordagem pedagógica adotada pela coleção é intercultural, visto que está centrada em uma visão de língua como lugar de interação, como dimensão mediadora das relações que se estabelecem entre sujeitos e mundos culturais diferentes. A língua, desse modo, não significa apenas forma ou sistema, mas um conjunto de possibilidades de interação e vivência que inclui não só estruturas formais e suas regras, mas também todos os significados sociais, culturais, históricos e políticos que a constituem.”</i>	Ensinar a língua juntamente com as demais questões ligadas a ela.
Portas Abertas	-	<i>“O livro PORTAS ABERTAS é parte dos processos de recepção de imigrantes e refugiados, pois trata o Português como Língua de Acolhimento, a qual se ocupa da capacitação linguística, mas, sobretudo, conduz 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.”</i>	Oferecer capacitação linguística para que o migrante seja inserido e atue na sociedade.

Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, esses são os três livros didáticos que compõem o corpus deste trabalho, todos voltados ao ensino de Língua Portuguesa para nível básico e publicados na última década. Uma vez apresentadas as descrições de cada livro, apresentamos a seguir os critérios e as estratégias que compõem a análise dos materiais.

3.5. Critérios e estratégias de análise

Considerando o tempo para a realização deste trabalho, bem como seu suporte de gênero, isto é, uma dissertação de Mestrado, delimitamos um recorte dentre as possibilidades de análises de materiais didáticos. Optamos por centrar-nos em três aspectos: os temas, o texto com suas atividades e a cultura.

Como procedimento para o cumprimento do objetivo específico de número 1 – *Examinar a seleção e organização dos temas das unidades e a forma como se relacionam com temas de necessidade e de interesse do público-alvo*, observamos a partir do estudo teórico e de dados obtidos por meio de um questionário quais são os pontos mais recorrentes no que se refere às necessidades e interesses dos estudantes de um curso de PLAc e como cada material se aproxima ou se distancia desses aspectos na forma de selecionar, organizar e relacionar os temas propostos.

Sobre o objetivo 2. *Investigar a seleção dos textos e sua coerência com as atividades propostas*, a pertinência ao contexto de PLAc é pautada na seleção e variedade de gêneros presentes nas situações exigidas pelo contexto dos estudantes, acompanhados de atividades de compreensão e produção que explorem o gênero e a mensagem a ser emitida, para além da estrutura da língua.

Por fim, o último objetivo específico, 3. *Analisar a maneira como questões culturais são apresentadas nas unidades didáticas, verificando se propiciam espaços de diálogo e interação entre as culturas envolvidas*, observamos os insumos e discussões propostos sobre aspectos culturais, considerando pertinentes os espaços que propiciem compartilhamento e discussões sobre as culturas atreladas à língua portuguesa e sobre as dos alunos.

A seguir, passamos para o capítulo da Análise.

4. ANÁLISE

Nesta seção, examinamos a seleção e organização dos temas das unidades didáticas, a seleção de textos e as atividades propostas e a maneira como a gramática é apresentada, analisando as relações que podem ser estabelecidas com o ensino-aprendizagem de PLAc no que se refere à aproximação ou ao afastamento com relação às necessidades e objetivos desse contexto.

4.1. Seleção e organização dos temas das unidades didáticas

O tema diz respeito ao assunto central do conteúdo que estará presente ao longo da unidade didática, para fins de coesão e integração didática (PAIS, 2012). Ao examinarmos este aspecto, é necessário verificar seu propósito, dado que, conforme afirma Gonzales (2015), “se o tema é dado para articular prioritariamente o uso de certas estruturas e vocabulário, o foco das unidades é o código linguístico e não um tema propriamente dito.” (p. 90). No quadro a seguir, observamos os títulos das unidades didáticas dos três livros didáticos analisados:

Quadro 9: Títulos das unidades dos livros selecionados

	Muito Prazer	Brasil Intercultural	Portas Abertas
Unidade 0	-	Conhecendo o Brasil	-
Unidade 1	Muito Prazer	Interagindo em português	Introdução
Unidade 2	Este é o meu amigo Paulo	Quebrando a Rotina	Cheguei!
Unidade 3	Quantos anos ele tem?	Descobrimdo o mundo	Quem sou eu?
Unidade 4	Táxi!	Infância	É hora de trabalhar!
Unidade 5	Que semana, hein?	Sonho de Consumo	E agora, como eu chego?
Unidade 6	Vamos para o cinema, Ana?	Notoriedade	Quantas compras!
Unidade 7	Atrasada de novo, Valquíria?	Túnel do tempo	Meu corpo, minha lei!
Unidade 8	Eu gostaria de ver um apartamento para comprar	-	Família ê, família ah, Família!
Unidade 9	-	-	Um pouco de Geografia e História desse lugar

Fonte: Elaborado pela autora.

Os três materiais apresentam o mesmo número de unidades, ainda que com numerações distintas¹² e, a partir dos títulos e conteúdos, podemos identificar os eixos temáticos de cada uma, mesmo que não sejam o princípio organizacional do livro.

O livro *Muito Prazer* está organizado com base em situações comunicativas e, como forma de fornecer vocabulário para os diálogos, tangencia alguns temas: Unidade 1 e 2 – Apresentação pessoal; Unidade 3 – Relacionamentos; Unidade 4 – dinheiro e alimentação; Unidade 5 – Rotina; Unidade 6 – Entretenimento e Família; Unidade 7 – Localização e Locomoção; Unidade 8 – Móveis e Imóveis. A figura a seguir exemplifica um tipo de estrutura recorrente ao longo do livro:

¹² Não consideramos neste cômputo a Unidade 1 do livro *Portas Abertas* por ser composta por apenas 1 página constando a apresentação do mapa do Brasil, explicando as cores da bandeira e propondo que os alunos descrevam também a bandeira de seus países.

Figura 1: Atividade Dinheiro – Muito Prazer

UNIDADE 4 TÁXI

LIÇÃO A **AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO**

Dinheiro

lugar	substantivo
banco	dinheiro
banco 24 horas = caixa eletrônico	moeda corrente (dinheiro usado em um país)
casa de câmbio	moeda
verbo + substantivo	nota
ter dinheiro	centavos
trocar dinheiro	troco
pagar em dinheiro / cheque / cartão de crédito / débito	trocado
receber dinheiro	
retirar / tirar dinheiro	
depositar dinheiro	

A. Complete os diálogos / situações abaixo com a expressão mais adequada

moeda corrente	R\$ 15,00	centavos	reais	bom dia
vender	100,00	Hotel Marina	troco	de nada nota

1. Sávio: _____
 Taxista: Bom dia. Para onde, senhor?
 Sávio: _____, Leblon.
 (no Leblon...)
 Taxista: São _____
 Sávio: Aqui está.
 Taxista: O senhor não tem trocado?
 Sávio: Ah, um minutinho... Tenho R\$ 20,00...
 Taxista: Muito obrigado.
 Sávio: _____

Fonte: FERNANDES, 2014, p. 67

Na Figura 1, vemos que o vocabulário e as estruturas relacionadas à temática *dinheiro* estão presentes como insumos para a produção de diálogos (no caso do exemplo, não se trata de uma atividade de produção, mas de uma atividade estrutural) que, por sua vez, servem à situação comunicativa de uma corrida de táxi. Este é, portanto, o eixo organizacional do livro: são estabelecidas cenas de comunicação e uso da língua

e, a partir delas, são apresentados vocabulário, verbos, expressões e outras estruturas que podem ser úteis para o contexto em questão.

No livro *Brasil Intercultural*, algumas temáticas são mais perceptíveis a partir dos títulos das unidades, enquanto outras apresentam certa abstração. Observando os conteúdos das unidades (textos, figuras, atividades e discussões), inferimos os seguintes temas: Unidade 0 – Brasil; Unidade 1 – Ligação telefônica, e-mail, redes sociais e relacionamento; Unidade 2 – Rotina; Unidade 3 – Viagens; Unidade 4 – Infância; Unidade 5 – Compras; Unidade 6 – Fama, Profissões e Invenções; Unidade 7 – Décadas passadas.

No que se refere à organização das unidades, Gonzales (2015) em sua análise sobre a abordagem do livro, aponta que “é possível perceber que os princípios organizadores da maioria das unidades são funções comunicativas e tópicos de gramática, vocabulário e fonética” (p. 90).

No livro *Portas Abertas*, observamos que muitos dos títulos introduzem os temas por meio de expressões que refletem um uso mais oralizado da língua, utilizando, em sua maioria, exclamações e perguntas. A organização é feita com base nos temas, que estão explícitos logo abaixo do título de cada unidade no sumário: Unidade 1 – Bandeira do Brasil, cores e expressões de sala de aula; Unidade 2 – Saudações; Unidade 3 – Apresentação Pessoal e Dia-a-dia; Unidade 4 – Profissões e Currículo Profissional; Unidade 5 – Transporte Público; Unidade 6 – Alimentação, Vestuário, Compras; Unidade 7 – Saúde e Corpo Humano; Unidade 8 – Família e Relações Sociais; Unidade 9 – Características das Regiões do Brasil, Ciclos Econômicos e Formação da Sociedade Brasileira.

Tendo em vista os temas das unidades dos três livros selecionados, faz-se necessário observar quais são as necessidades e objetivos mais comuns aos aprendizes de PLAc. Sobre o uso da língua portuguesa por esse público, Lopez (2016) destaca:

Para o estudante em nível inicial de aprendizado do idioma, em particular, usar a língua como uma forma de *resolver questões de sobrevivência urgentes* pode ser ainda mais latente. Seguindo essa tendência, os discursos dos imigrantes apontaram para questões contextuais tais que,



para eles, *exigem* o conhecimento da língua; no entanto, novamente, a língua é, frequentemente, representada como um meio pelo qual, por si só, eles terão acesso a oportunidades e melhores condições de vida. (LOPEZ, 2016, p. 152)

A autora apresenta que, nas entrevistas feitas com o grupo de imigrantes de seu contexto, a língua aparece como essencial para a qualidade de vida no novo país, sendo apontada como ferramenta para encontrar ou progredir no trabalho, comprar coisas, conseguir moradia e para autodefesa. Sene (2017), com base em estudos como Cabete (2010) e Grosso (2010), bem como por meio de questionários aplicados a imigrantes e refugiados atendidos pela Universidade de Brasília, também destaca o fato de que os alunos precisam da língua para “se movimentar socialmente no novo país e assim suprirem as necessidades básicas, como conseguir um emprego, alugar uma casa, ir ao médico, entre outras ações imprescindíveis à sobrevivência” (p. 75).

Trazemos a seguir dados coletados com base no trabalho realizado no *Projeto Português como Língua de Acolhimento para Venezuelanos (as)*, na cidade de Araraquara/SP desde fins de 2018. Ao longo dos quinze meses de atividades presenciais (pré-pandemia de COVID-19), notamos que, a cada semestre, os grupos recém chegados mantinham necessidades iniciais semelhantes às de grupos que haviam chegado anteriormente.

Como citado na *Metodologia*, com o objetivo de documentar um mapeamento dos estudantes e de organizar o curso do 2º semestre de 2019, nas primeiras aulas, aplicamos um questionário para investigarmos, entre outros aspectos, os objetivos e interesses dos alunos. O grupo decidiu estruturar o curso com base em temáticas mensais e, para isso, foi incluída a seguinte pergunta no questionário:

Figura 2: Pergunta temas de interesse / Questionário PLAc Araraquara

Por favor, clasifique los 15 temas en el orden que quieres estudiar en el curso de Lengua Portuguesa.
1 (más interesante) a 15 (menos interesante)

<input type="checkbox"/> Trabajo y educación	<input type="checkbox"/> Ocio/ recreo
<input type="checkbox"/> Diversidad/ cultura brasileña	<input type="checkbox"/> Arte y cultura
<input type="checkbox"/> Salud	<input type="checkbox"/> Cuestiones administrativas
<input type="checkbox"/> Vivienda	<input type="checkbox"/> Compras e servicios
<input type="checkbox"/> Cotidiano	<input type="checkbox"/> Sistema de Educación para tus hijos
<input type="checkbox"/> Familia	<input type="checkbox"/> Culinaria
<input type="checkbox"/> Tiempo libre y diversión	<input type="checkbox"/> Cursos de formación
<input type="checkbox"/> Finanzas	

Fonte: Elaborado pelo grupo *PLAc - Araraquara*

Como é possível observar na Figura 2, a questão consistia em uma lista com aproximadamente quinze temas em que solicitávamos que os alunos ordenassem de 1 a 15, segundo sua prioridade (1 – maior interesse / 15 – menor interesse). Para organizar os dados, somamos os números dados a cada item e consideramos os menores resultados como os mais buscados e os maiores como os menos interessantes para os grupos.

As imagens a seguir mostram os resultados obtidos com o grupo dos alunos novos (que chegaram no 2º sem/ 2019) e com os alunos antigos (que haviam chegado nos semestres anteriores):

Figura 3: Resultado temas de interesse alunos novos

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1	Trabalho e educação	Diversidade	Saúde	Moradia	Cotidiano	Família	Tempo livre e div	Finanças	Lazer	Arte e cultura	Questões admini	Compras e serviç	Sistema educaci	Culinária	Cursos de formação
2	14	10	6	7	8	9	5	4	3	1	2	11	12	4	13
3	1	7	9	10	2	8	15	13	14	3	11	12	5	4	6
4	5	3	10	2	4	6	8	9	7	1	11	12	13	14	15
5	3	2	1	9	4	12	10	5	11	6	7	8	15	14	9
6	3	15	4	5	9	2	14	6	10	7	11	8	1	13	12
7	1	10	2	9	3	8	14	4	13	12	11	5	6	15	7
8	1	11	2	8	14	9	10	3	15	4	5	12	7	13	6
9	4	1	8	10	9	7	11	3	14	2	6	13	15	12	5
10	1	8	2	3	5	4	9	10	14	13	6	7	11	15	12
11	5	6	4	7	14	3	13	8	15	12	10	9	2	11	1
12	5	1	6	11	8	10	9	4	12	7	2	14	13	15	3
13	1	2	4	7	11	8	10	3	15	14	5	6	13	12	9
14	44	76	58	88	91	86	128	72	143	82	87	117	113	151	100
15															
16	maior interesse														menor interesse

Fonte: Elaborado pelo grupo PLAc - Araraquara

Figura 4: Resultado temas de interesse alunos antigos

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1	Trabalho e educação	Diversidade/culini	Saúde	Moradia	Cotidiano	Família	Tempo livre e div	Finanças	Lazer	Arte e cultura	Questões admini	Compras e serviç	Sistema educaci	Culinária	Cursos de formação
2	15	11	6	5	7	4	5	6	12	13	10	11	7	8	14
3	1	6	5	7	4	8	9	13	10	15	12	9	2	3	14
4	5	7	1	4	6	2	10	3	13	11	12	14	9	15	8
5	4	5	1	12	6	10	10	2	13	14	9	8	7	15	3
6	3	10	4	5	1	2	14	11	12	6	7	8	13	15	9
7	1	15	1	1	3	1	1	2	1	1	3	4	1	1	2
8	7	13	8	6	12	4	8	3	14	3	11	10	1	15	2
9	1	9	7	8	3	14	10	11	13	12	6	4	5	15	2
10	3	10	11	12	1	13	14	4	15	2	9	5	6	7	8
11	1	10	2	3	15	6	9	15	15	5	8	15	4	14	7
12	27	100	39	61	55	85	95	79	124	70	85	77	57	125	61
13															
14	maior interesse														menor interesse
15															

Fonte: Elaborado pelo grupo PLAc - Araraquara

Considerando a análise desses dados, podemos constatar que trabalho, educação e saúde foram temas de maior interesse, ao passo que assuntos como a culinária e o lazer ficaram ao final de suas prioridades. Ressaltamos que uma particularidade desse contexto que pode não ser aplicável a outros é a questão da moradia: esta não foi alvo de grande preocupação entre os recém chegados, pois o grupo recebia apoio por parte da comunidade religiosa a que pertencem (mas aparece como interesse dos alunos antigos, uma vez que já tinham uma estabilidade um pouco maior para resolverem este tópico sem o auxílio).

Com isso, observamos que entre os temas de necessidade e interesse comuns a grande parte dos alunos de PLAc estão presentes questões referentes a trabalho, saúde,

educação, moradia e demais aspectos básicos necessários para a garantia da qualidade de vida.

Desse modo, o uso de um material com base em situações comunicativas se aproximaria dos objetivos das aulas de PLAc desde que retratasse cenários reais e próximos àqueles com as quais os alunos podem se deparar no contexto migratório e de refúgio. Assim, dado que a organização temática do livro *Muito Prazer* está pautada em situações comunicativas e uma vez que estas representam situações cotidianas que não compõem as circunstâncias mais urgentes para esse público-alvo, há um afastamento entre o que é proposto pelo livro com relação àquilo que é priorizado no ensino de PLAc. A título de exemplo, consideraríamos mais pertinente uma situação de utilizar transporte público, ao invés de um táxi (Unidade 4) ou a busca pelo aluguel de um apartamento, não pela compra (Unidade 8) – uma vez que entre as possíveis vulnerabilidades enfrentadas pelo público, há a instabilidade financeira.

No livro *Brasil Intercultural*, temos temas com os quais o professor pode desenvolver atividades adequadas para as aulas de PLAc, como é o caso da Unidade 0, sobre o Brasil, e a Unidade 1, onde encontramos atividades com variados gêneros textuais que são necessários na vida cotidiana, como os e-mails. Outros temas, porém, exigem maior atenção e cautela, não por inadequação ou afastamento das demandas do contexto, mas por se tratar de tópicos que podem desencadear fortes emoções, nem sempre positivas, decorrentes de fatores de instabilidade emocional.

Discutir a rotina, a infância ou o passado, por exemplo, traz à tona lembranças vividas anteriormente em lugares nos quais os alunos já não se encontram. Compras, viagens e fama podem remeter a um poder aquisitivo distante do presente momento. São aspectos cuja recepção positiva ou negativa depende da história do indivíduo e de sua postura frente a sua atual situação. Não consideramos que os temas devem ser evitados, mas tratados com máxima cautela e em momentos oportunos, visto que em determinados momentos do curso as questões psicológicas podem estar abaladas e o foco estará em resolver necessidades mais pontuais e práticas.

Por fim, o livro *Portas Abertas*, uma vez que foi planejado pensando nas necessidades de imigrantes e refugiados na cidade de São Paulo, é composto por temas que conversam diretamente com as exigências do contexto de deslocamento forçado, organizando-os segundo as urgências práticas do meio. O Trabalho como uma das primeiras temáticas exemplifica a atenção voltada às necessidades imediatas dos alunos, visto que é preciso uma fonte de renda para demandas básicas, como alimentação e moradia. Outro exemplo é a presença de temas jurídicos, dado que é de extrema importância que os aprendizes tenham acesso aos seus direitos.

4.2. A seleção dos textos e as atividades propostas

Nesta seção, o objeto de destaque são os textos selecionados em cada livro didático e o tipo de atividade proposta para a sua compreensão, interpretação e produção textual. Consideramos importante a investigação dos gêneros textuais dado que “não se ensina um gênero como tal e sim se trabalha com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas intuições” (MARCUSCHI, 2005, p. 10).

Desse modo, examinamos a variedade de textos e suas atividades, tendo em vista os gêneros cuja aplicação possam contribuir para sanar as necessidades apontadas na seção anterior. Sobre os tipos de atividades, Gonzáles (2015) estabelece “dois tipos de atividades para ensino e aprendizagem de uma língua: a) *comunicativas* (orientadas pela mensagem), e b) *atividades de prática linguística* (orientadas pelo código)” (p. 92). A autora, ainda, estabelece princípios de configurações de atividades, conforme o quadro abaixo:

Quadro 10: Princípios de configuração de atividades de Gonzáles (2015)

Natureza das atividades	
<i>Abordagem estrutural</i>	<i>Abordagem comunicativa</i>
<p>- Foco: na <i>forma</i> com exercícios que priorizam a prática do código linguístico por meio da repetição de padrões, imitação, preenchimento de lacunas, etc.</p> <p>-Ponto de partida: um tópico “sobre” a língua.</p>	<p>- Foco: no <i>significado</i> com atividades que promovem negociação e interação para sua resolução.</p> <p>- Ponto de partida: um tópico, um tema contemporâneo, das grandes áreas do conhecimento.</p>

Fonte: extraído de Gonzáles (2015), p. 92.

Assim, verificaremos em cada um dos livros analisados se há variedade de gêneros textuais, se estes são produtivos¹³ para o ensino de PLAc e se as atividades são orientadas pela mensagem ou pelo código.

No livro *Muito Prazer*, encontramos principalmente diálogos curtos, por vezes compostos apenas por uma pergunta e uma resposta. No entanto, são diálogos aparentemente automatizados e pouco naturais, nos quais os traços da oralidade são marcados por um balão próximo ao texto que indicam como aquela estrutura é mais usada na conversação, como por exemplo “Na conversação... “o prazer é meu” = “igualmente”” (FERNANDES, 2014, p. 22). Como já apontado na seção anterior, os diálogos do livro exemplificam situações comunicativas que não refletem os interesses de um curso de PLAc. A Figura 5 apresenta um exemplo de diálogo acompanhado de um modelo de atividade:

¹³ Com “produtivas” nos referimos ao trabalho com gêneros que possuam aplicação prática no contexto de imigração e refúgio, seja na sua compreensão ou na sua produção.

Figura 5: Exemplo de texto e atividade no Muito Prazer

LIÇÃO C CONSTRUÇÃO DO CONTEÚDO

A. Complete os diálogos com os verbos indicados.




1. Júlio: Carlinhos, você _____ (CONHECER) este homem?
 Carlinhos: _____ (CONHECER). Ele é ator.
 Júlio: Isso. O nome dele é John Travolta. E esta mulher aqui?
 Carlinhos: Esta eu não _____ (CONHECER). Quem é?
 Júlio: Ela é atriz também. Francesa. Juliette Binoche.

Fonte: FERNANDES, 2014, p. 131.

Grande parte das atividades sugeridas com diálogos são orientada pelo código, sendo propostas do tipo *preencha as lacunas*. Em poucas ocasiões nos deparamos com outros gêneros, como recado, cardápio, mensagens instantâneas ou breve textos informativos (adaptados de jornais e revistas *on-line*). Com estes gêneros as atividades se centram na compreensão textual trazendo perguntas que exigem do aluno a localização de informações, como exemplificado na Figura 6:

Figura 6: Exemplo de atividade com texto informativo



Parque Ibirapuera

O parque está dividido em duas grandes áreas. Uma delas é voltada às atividades culturais, como o Pavilhão da Bienal, Oca, Museu Afro Brasil, Planetário, Auditório Ibirapuera, Museu de Arte Moderna e o Pavilhão Japonês. A outra, destinada ao esporte e ao lazer, tem espaços como ciclovia, pista de cooper, quadras, playground, praça de jogos e uma casa de leitura. É possível alugar bicicletas dentro ou próximo às portarias. A entrada de cães é permitida. Um dos mais movimentados de São Paulo, o parque Ibirapuera recebe cerca de 20 mil pessoas durante a semana. Nos finais de semana, esse número sobe para 70 mil aos sábados e 130 mil aos domingos.

Adaptado de: http://vejinha.abril.com.br/red/popups_vejinha/mapa_verde/ibirapuera.html em 23/03/07

A. Responda as perguntas abaixo:

1. Qual parque....
 - a. é o mais movimentado? _____
 - b. é menor? _____
 - c. possui um planetário? _____
 - d. tem muitas árvores com sombra? _____
2. Em qual parque não é possível...
 - a. andar de bicicleta? _____
 - b. ter animais soltos? _____

Fonte: FERNANDES, 2014, p. 135.

O exercício acima é composto por parágrafos adaptados e a atividade consiste na localização de informações e em sua compreensão para que seja possível compará-las e responder as perguntas.

No que se refere a produção textual, o gênero majoritariamente predominante é o da redação, solicitado ao final de cada unidade com base nos textos vistos em atividades anteriores dentro da mesma sequência.

Em síntese, avaliamos que há um considerável afastamento entre as propostas textuais do livro com os objetivos práticos do PLAc, uma vez que: a maioria dos textos são diálogos curtos com atividades estruturais do tipo *preencher lacunas*; há pouca ocorrência de textos de outros gêneros; não há o trabalho com o gênero em si, sendo

propostas atividades estruturais, de compreensão textual e, em poucas ocasiões, atividades orientadas pela mensagem (do tipo *expressar a opinião*) e não há a presença de materiais autênticos na íntegra – os textos estão adaptados dentro de atividades.

Esperamos que os textos trabalhados em uma aula de PLAc tragam materiais autênticos e, para além do trabalho com o gênero, seus usos e suas implicações na sociedade, que tragam gêneros presentes no cotidiano e em situações comuns do contexto de refúgio e imigração para que os estudantes tenham contato e exercitem sua compreensão e produção.

No livro *Brasil Intercultural*, são utilizados poucos diálogos (nas unidades iniciais constam apenas as representações de diálogos não presenciais – via ligação ou mensagem de texto), mas há grande variedade de gêneros: músicas popularmente conhecidas no Brasil, textos jornalísticos e informativos e outros, como charges, e-mails e anúncios publicitários. O uso de variados gêneros textuais, é importante para o desenvolvimento da interpretação e da expressão na língua-alvo.

Os textos aparecem ao longo das unidades como insumo para introduzir novos temas e como parte de atividades comunicativas – são, geralmente, seguidos por perguntas de compreensão e discussão na seção *Tricotando* (produção oral). Quanto a produção textual, a Figura 7 retrata uma proposta de produção do gênero folheto:

Figura 7: Atividade “escreva um folheto” no livro *Brasil Intercultural*

Leia

o seu jornal de todo dia

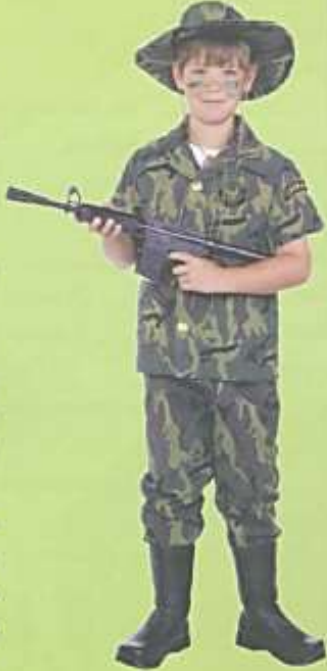
Dia da Criança

Com a proximidade do Dia da Criança, 12 de outubro, aumentam as vendas no comércio. Apesar da campanha do desarmamento em evidência no País, uma variedade de brinquedos que imitam armas de verdade é comercializada diariamente: pistolas, revólveres, facas e espadas de plástico estão nas prateleiras.

Sônia Maria Fernandes levou o filho de cinco anos para escolher o presente nas lojas do Centro. “Gosto de armas e bonecos de luta”, disse o garoto. Segundo Sônia, o filho assiste a desenhos e filmes de luta e isso tem influenciado no comportamento dele, que passou a ficar agressivo. “Acho muito errado comprar armas no lugar de carrinhos. Vai que a criança pega uma arma de verdade e mata alguém”, conclui a mãe.

Por estar a favor do desarmamento, o consultor de empresas Ademar Azevedo fez uma negociação com os filhos de um funcionário: trocou dois revólveres de brinquedo, que pertenciam aos garotos de quatro e seis anos, por carrinhos. “A arma incentiva a criança a ser violenta”, diz Ademar.

Fonte: <http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=284219/> Acessado em 03 de agosto de 2011.



Escreva um folheto para conscientizar os pais de crianças a não comprarem armas de brinquedo para seus filhos. Em seu folheto, não se esqueça de:

- mencionar os motivos pelos quais os pais não devem comprá-las;
- sugerir brinquedos que sejam capazes de desenvolver as habilidades intelectuais e físicas das crianças;
- instruir os pais a que incentivem seus filhos a trocarem armas por outros brinquedos.

Fonte: NUNES DE CASTRO, 2013, p. 77.

Como podemos observar, além de discussões e argumentações orais, no livro também são explorados diferentes gêneros para a produção textual. Desse modo, verificamos que a aproximação com os objetivos do PLAc relativo aos gêneros textuais e às atividades no livro *Brasil Intercultural* ocorre pelo uso de gêneros variados e o trabalho com sua produção e sentido, para além de atividades que servem a fins comunicativos e

não estruturais; o uso de materiais autênticos e a presença de gêneros como e-mails e telefonemas, que são de grande importância para o aprendiz de Língua de Acolhimento.

Entretanto, por não ser desenvolvido com a finalidade de atender alunos em condição de imigração e refúgio, não podemos considerar o *Brasil Intercultural* como totalmente pertinente para esse contexto de ensino-aprendizagem, uma vez que não contempla gêneros primordiais para sanar as demandas práticas de sua situação que, como veremos a seguir, estão presentes no livro *Portas Abertas*.

Nas unidades iniciais, o *Portas Abertas* não utiliza muitos textos apenas diálogos curtos ou pequenos textos descritivos. Avançando ao longo do livro, podemos encontrar músicas, textos informativos um pouco mais extensos, cartazes e folhetos. Parte dos textos é selecionada pelo teor de sua informação, para que seja um dado de conhecimento dos alunos e não para que seja trabalhado o gênero em questão. Ainda assim, muitos são materiais autênticos e estão vinculados a atividades orientadas pela mensagem, como é possível observar na Figura 8:

Figura 8: Material autêntico com atividade comunicativa no Portas Abertas

7. Observe a propaganda de alimentos de um supermercado:



a) Separe os produtos de acordo com a classificação abaixo: carne, bebida, produtos de higiene, produtos para café da manhã, produtos para almoço, outros.

Bebida: _____

Carne: _____

Produtos de higiene: _____

Produtos para café da manhã: _____

Produtos para almoço: _____

Outros: _____

b) Quais são os cinco produtos mais baratos? _____

c) Quais são os cinco produtos mais caros? _____

d) Faça uma lista dos produtos que você precisa comprar para a sua casa. _____

Fonte: MANDALÁ, 2018, p. 27

Assim, temos que o *Portas Abertas*, conta com a produção textual de gêneros indispensáveis e que de fato estão presentes no cotidiano do público-alvo e em suas necessidades básicas de permanência no país, como a questão da documentação e a produção de currículo – gênero imprescindível por estar ligado diretamente a uma das questões primordiais de imigrantes e refugiados: a busca por um emprego e fonte de renda.

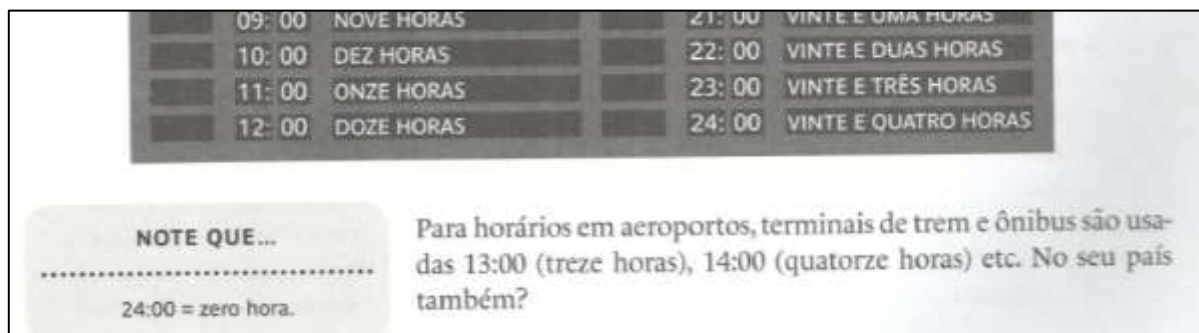
Desse modo, mesmo que o livro não explore variados gêneros textuais e suas implicações, significações e usos, ele estabelece, por meio do trabalho com o gênero currículo, relação direta com um dos aspectos de maior importância no conjunto das exigências impostas pelo contexto de imigração e refúgio, que é a questão do trabalho. Para além desse aspecto, também destacamos como elementos próximos ao contexto de PLAc, o teor informativo de seus textos e o uso de materiais autênticos.

4.3. A apresentação e a discussão de questões culturais

De acordo com o entendimento de cultura e de interculturalidade apresentados nos capítulos anteriores, ao analisar apresentações e discussões de cunho cultural e intercultural propostas nos livros didáticos analisados neste trabalho, consideramos importante para o ensino de PLAc que a cultura seja trabalhada de modo que forneça explicações e facilite a interação entre as culturas locais e dos aprendizes, uma vez que “relações interculturais dificilmente são aprimoradas em ambientes de opressão e desrespeito” (BERNETT, 1988, apud YONAH, 2021, p. 85). Sobre esse aspecto, Sene (2017) acrescenta que essa troca intercultural é positiva não só para os acolhidos, mas também para os acolhedores, pois a compreensão do enriquecimento cultural proporcionado pelo contato com imigrantes nos torna melhores enquanto indivíduos e sociedade.

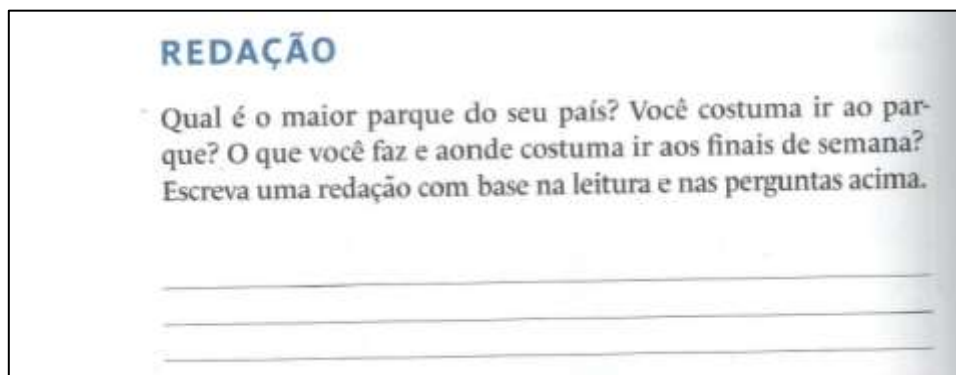
Começando pelo livro *Muito Prazer*, não temos a apresentação de dados culturais sistematizados para serem trabalhados ou discutidos. Ainda que as autoras ocasionalmente tragam perguntas sobre o país de origem do estudante (no formato “no seu país...?”), se referem a informações ou curiosidades pontuais que não implicam, necessariamente, o diálogo sobre a cultura do aluno – além de algumas propostas estarem presentes como produção escrita na seção Redação, o que não sugere um compartilhamento entre os estudantes. As imagens a seguir ilustram algumas dessas atividades:

Figura 9 : Perguntas sobre a cultura do aluno no livro Muito Prazer (I)



Fonte: FERNANDES, 2014, p. 87.

Figura 10: Perguntas sobre a cultura do aluno no livro *Muito Prazer (II)*



Fonte: FERNANDES, 2014, p. 136.

Dado o enfoque à abordagem comunicativa declarada na Apresentação do livro, conforme visto no capítulo Metodologia, e sem perder de vista o papel do livro didático como material de apoio para o professor, consideramos que o *Muito Prazer*, no que se refere ao trabalho com a cultura e a interação intercultural, se afasta das propostas de diálogos interculturais que seriam pertinentes para a língua de acolhimento, de modo que caberia ao professor depreende-las das situações comunicativas presentes nas unidades.

No livro *Brasil Intercultural*, como o próprio título indica, as autoras declaram que *a abordagem pedagógica adotada é a intercultural*¹⁴. A apresentação e o trabalho com conteúdos culturais – como hábitos, personalidades, datas comemorativas, entre outros – são pontos de grande destaque ao longo das unidades e são muitas vezes o ponto de partida para discussões linguísticas. Ao longo das unidades, há também espaços para que os alunos possam compartilhar a cultura de seu país, propiciando diálogos interculturais. A Figura 11 exemplifica uma dessas ocorrências:

¹⁴ Não é objeto de interesse deste trabalho a verificação da abordagem declarada no livro didático. Para uma análise da interculturalidade na Coleção Brasil Intercultural, sugerimos Gonzáles (2015), Vargas e de Azevedo (2020) e Feitosa (2019).

Figura 11: Proposta de diálogo intercultural no livro Brasil Intercultural

Mesa do brasileiro
Menos arroz e feijão no prato

Em compensação, biscoito, refrigerante e cerveja vendem como água. O resultado disso é que a mesa do brasileiro está menos nutritiva.

O brasileiro está reduzindo o consumo do prato básico da sua mesa, o famoso feijão com arroz. A redução ocorreu ao mesmo tempo em que a população passou a consumir mais refrigerante, biscoito e cerveja. Os dados fazem parte da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

De acordo com o levantamento, a quantidade média que cada brasileiro comia de arroz caiu de 24,6 quilos ao ano para 14,6 quilos, o que representa uma queda de 41%.

Esses alimentos são substituídos por outros nada nutritivos como, por exemplo, biscoitos, cerveja e refrigerante.

A prosperidade financeira trouxe também problemas para os países industrializados. A mesa brasileira agora tem cara de embalagem para viagem. São pacotes para cada membro da casa, em vez de pratos e panelas com aquela comidinha caseira e farta para ser compartilhada.

Fonte: Disponível em http://www.cloris.com.br/visualizar_documento.php?id_documento=25900322.com&template=global&id_documento=7022&artigos=0&id_documento=7022. Acessado em maio de 2011.



1. Os alimentos feijão e arroz compõem o prato básico na mesa do brasileiro. O que não pode faltar de jeito nenhum em sua mesa?

2. Em sua opinião, por que esses alimentos vêm sendo substituídos por outros?

3. Esse fenômeno também acontece em seu país? Por quê?

Fonte: NUNES DE CASTRO, 2013, p. 45.

É possível observar na Figura 9 que a formulação das perguntas exige respostas que vão além do “sim ou não” e isso, atrelado ao fato de estarem presentes na seção *Tricotando* (destinada a produção oral), incentiva argumentações e exposições de

diferentes perspectivas. Dessa maneira, o livro se aproxima dos objetivos interculturais de uma aula de PLAc ao promover a interação e o diálogo entre as culturas envolvidas, sendo uma ferramenta de apoio que pode ser pertinente ao professor no preparo de suas aulas.


Por fim, analisando o livro *Portas Abertas*, reiteramos que este está pautado na instrução para lidar com questões práticas de sobrevivência e permanência de imigrantes e refugiados e, em vista disso, a cultura aparece ocasionalmente e de maneira sutil. A respeito desse ponto, salientamos que este é o único material desenvolvido com a certeza de que os alunos estarão em situação de imersão e, ainda que esse fator de maneira alguma deva suprir o trabalho com questões culturais, pode condicionar sua sistematização.

Destacamos o fato de que em muitos momentos no livro há o resgate dos conhecimentos prévios linguísticos e culturais dos alunos, sejam esses oriundos da língua materna ou da Língua de Acolhimento, para a construção dos sentidos. Vejamos um exemplo na Figura 12:

Figura 12: Resgate de conhecimentos prévios no livro Portas Abertas

Um pouco sobre o Brasil: Você conhece alguma música desta cantora?

Gal Costa é brasileira, nasceu em Salvador, Bahia, tem 69 anos, é cantora. Ela canta bossa nova, MPB e samba. Suas canções mais famosas são *“Meu nome é Gal”*, *“Quando Você Olha Pra Ela”*, *“Vapor Barato”* e *“Sua Estupidez”* !



4. É hora de trabalhar!

O que nós vamos aprender?

Profissões
Experiência Profissional
Currículo Profissional

“Quem trabalha muito não tem tempo de ganhar dinheiro!”
Dito popular

Profissões

1. Você se lembra de alguma música conhecida no seu país que fala de trabalho, emprego, salário, chefe ou profissão? Se você se lembra, pode cantar um pedacinho e traduzir para o português? Anote aqui as palavras relacionadas a trabalho que aparecem na música:

Fonte: MANDALÁ, 2018, p. 27

Com isso, há um posicionamento central dos alunos como agentes em seu processo de aprendizagem, estabelecendo, também a relação indissociável entre língua e cultura e os diálogos interculturais.

No que se refere às culturas locais, para o contexto de Língua de Acolhimento, defende-se que estas precisam ser trabalhadas em sala de aula uma vez que, mesmo em situação de imersão, alguns aspectos culturais com os quais os alunos se deparam já estão enraizados na língua e nos costumes cotidianos dos falantes dessa língua-alvo e, então, explicações sobre suas origens e usos serão pertinentes para sua compreensão.

Portanto, com base nos aspectos expostos nesta seção, consideramos que o livro *Muito Prazer* se distancia muito do que se espera em aulas de PLAc quanto a trocas interculturais, ao passo que o *Brasil Intercultural* pode ser adotado como uma ferramenta de apoio adequada por apresentar variados insumos e o *Portas Abertas*, mesmo sendo um livro destinado para PLAc, precisaria de outros materiais para complementar o trabalho com a cultura.

4.4. Sobre a relação entre a língua de acolhimento e livros didáticos

A vertente do ensino-aprendizagem de PLAc é perpassada por um caráter voluntariado e, por conta disso, alguns dos professores atuantes não possuem formação para lecionar e, mesmo os que possuem, recorrem às ferramentas como atividades disponíveis *on-line*, livros didáticos de Português LE e livros didáticos de Português LM para o preparo de suas aulas, dado o baixo número de livros disponíveis para o ensino de PLAc. Ferraz afirma que “ao professor cabe, portanto, a tarefa de adaptar e complementar o livro adotado com material didático para seu contexto específico”. (FERRAZ, 2011, p. 129-130, apud PINHEIRO, 2021). Sene (2017) destaca que “os materiais existentes não atendem ao contexto e aos objetivos de ensino da língua para acolhimento” (p. 83), referindo-se a materiais não específicos e, deste modo, uma prática muito comum é a elaboração dos próprios MD por parte dos professores.

Desse modo, defendemos que o professor de PLAc deve, em primeiro lugar, deslocar seu ponto de vista sobre o meio em que vive e passar a enxergá-lo de maneira mais crítica, de modo a identificar situações que possam apresentar obstáculos aos alunos. É imprescindível consultar o aluno sobre suas necessidades, objetivos, anseios e interesses para que ele seja agente central em seu processo de aprendizagem da língua. Pinheiro (2021) aponta que:

“[...] esse contexto de ensino é específico e busca conduzir os alunos refugiados à autonomia, ao adquirirem a língua-alvo, de forma que eles sejam capazes de realizar atos que os ajudem a suprir as necessidades básicas e consigam movimentar-se nas diversas situações cotidianas da nova sociedade em que estão inseridos. Assim, os materiais didáticos contribuem com a função

básica de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. (PINHEIRO, 2021, p. 146)

Tendo em mente esses aspectos básicos iniciais e com base nos aspectos levantados para análise neste trabalho, no momento de selecionar ou elaborar o MD utilizado em aula, consideramos importante que o professor se atente a:

- Temas que contemplem questões de acesso, direitos e deveres relacionados a questões básicas como trabalho, saúde, educação, alimentação, moradia, transporte etc;
- Atividades de compreensão e produção de textos com gêneros variados que se relacionem principalmente àqueles que os alunos usarão em seu cotidiano, como currículo, e-mail, anúncios etc;
- Atividades que proponham foco na mensagem e não apenas na estrutura;
- Espaços para apresentação das culturas brasileiras e para o diálogo e interação com as culturas dos aprendizes.

Como vimos na análise, os livros didáticos de PLE por vezes podem apresentar propostas aplicáveis em uma aula de PLAc, se aproximando das necessidades e interesses dos alunos em determinada medida. Contudo, visto que há um considerável afastamento em certas circunstâncias, o material planejado especificamente para PLAc “diferencia-se dos manuais didáticos de português para estrangeiros por conter unidades temáticas centradas no refúgio e na reconstrução social” (COSTA; TAÑO, 2017, p. 8) e são esses aspectos que devemos ter em mente para a seleção ou desenvolvimento de LD ou MD para PLAc.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Língua de Acolhimento configura uma vertente da área de ensino-aprendizagem de línguas, com uma série de características advindas do contexto migratório no qual está inserida. O ensino é voltado para imigrantes e refugiados e tem como objetivo fornecer a base linguística necessária para que os estudantes possam acessar seus direitos e deveres civis no novo país em que se encontram.

No entanto, trata-se de um processo de ensino-aprendizagem que pode ser perpassado por vulnerabilidades de diversas ordens – social, econômica, psicológica, entre outras – dadas as incertezas conferidas pela condição de deslocamento forçado. Desse modo, o ensino não se direciona apenas ao saber linguístico por si só, mas ao linguístico orientado a resolver demandas práticas do meio. Assim, como vimos nos estudos teóricos sobre o ensino de português como língua de acolhimento (PLAc), há uma série de requisitos primordiais necessários para que os imigrantes e refugiados tenham condições básicas de qualidade de vida. São esses os pontos que devem direcionar o ensino de PLAc, visto que está orientado a razões de sobrevivência.

Dentre os pontos de necessidades e objetivos nesse contexto, os mais recorrentes se referem a questões de documentação, trabalho, moradia, alimentação, saúde, educação, segurança, entre outros. Trata-se de itens básicos assegurados, teoricamente, pelos Direitos Humanos. A fim de auxiliar na manutenção desses direitos, a Língua de Acolhimento, então, está centralizada em trabalhar o idioma de modo a facilitar e fornecer ferramentas de comunicação para que o aluno possa agir com autonomia.

No entanto, o trabalho com o acolhimento, atualmente no Brasil, é realizado principalmente por ONGs e demais instituições com caráter voluntário. Assim, temos professores sem formação para trabalhar com a língua de acolhimento que vão adquirindo conhecimentos e experiência por meio de suas vivências. Para ministrar aulas, é comum professores buscarem apoios em livros didáticos e outros materiais. Contudo, se tratando de PLAc, os livros e materiais para esse fim são escassos, o que leva o professor a procurar algum suporte em livros de Português como LM ou outros livros de

PLE, não específicos para PLAc – ou, ainda, na maioria das vezes, o professor desenvolve seu próprio material para cada aula.

Com isso, temos um cenário de ensino-aprendizagem com especificidades muito marcadas e acesso a materiais que não foram desenvolvidos para esse fim. Assim, nesta pesquisa, investigamos livros didáticos de PLE para observar como se aproximavam ou se afastavam das necessidades e objetivos das aulas de PLAc. Foram selecionados os livros *Muito Prazer: fale o português do Brasil* e *Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros* como livros didáticos de PLE e o livro *Portas Abertas: Português para imigrantes*, como um livro específico de PLAc, para que pudéssemos observar como se desenvolve um material especificamente. Consideramos a seleção e organização dos temas, os textos com suas atividades e propostas de atividades que promovesse a cultura presentes nos três livros, comparando-os com o que seria pertinente às aulas de PLAc, para analisar as relações que poderiam ser estabelecidas em seus usos.

Sobre os temas das unidades didáticas, os livros didáticos de PLE não se aproximavam de maneira satisfatória dos objetivos de PLAc. Desse modo, a ausência de temas como a busca por um trabalho, por exemplo, dificulta a aproximação dos livros com as exigências do contexto de migração e refúgio. Alguns dos temas podem ser delicados devido a fatores emocionais (como a infância, o passado e a rotina no livro *Brasil Intercultural*) e outros são adaptáveis (como a locomoção via táxi ou a compra de um apartamento no livro *Muito Prazer*), o que confere ao professor o importante papel de avaliar a maneira como essas unidades poderiam ser levadas para suas aulas. Nesse tópico, o *Portas Abertas* é o que melhor trabalha com essas questões necessárias, justamente por já tê-las em mente para o seu desenvolvimento.

Com relação aos tipos de textos e atividades, consideramos apropriado o trabalho com gêneros textuais presentes nas situações comunicativas pelas quais os alunos podem passar – como a elaboração de um currículo – e, ainda, que as atividades estejam mais centradas na mensagem do que na estrutura da língua, com propostas de compreensão e produção do gênero. Nesse aspecto, o *Muito Prazer* está distante de tal perspectiva pela pouca variedade de gêneros e por muitas propostas estruturais, ao

passo que o Brasil Intercultural apresenta muitos gêneros textuais e atividades variadas. Algumas dessas propostas podem ser aproveitadas em sala de aula por serem gêneros úteis ao público-alvo de PLAc, como o e-mail e os anúncios. O Portas Abertas, mesmo que com pouca variedade de gêneros textuais, contém muitos textos informativos com assuntos úteis para os imigrantes e refugiados e é o único a trabalhar com o gênero currículo.

O último ponto analisado, a questão da cultura e os espaços para diálogos, discussões e partilhas interculturais, não é muito e adequadamente explorado no Muito Prazer, uma vez que este é um livro com maior foco comunicativo, mas é um ponto bem desenvolvido no Brasil Intercultural, por se propor a tratar da relação língua-cultura como eixo central. No Portas Abertas, há um foco maior na resolução de emergências práticas do dia a dia, de modo que o trabalho com a cultura também não é muito explorado.

Com esta análise, não é esperado que os livros didáticos apresentem conteúdos para suprir as necessidades específicas de um grupo que não compõe seu público-alvo. Nossa meta, além de elucidar para professores de PLAc alguns pontos importantes para o preparo das aulas, é certificar que a língua de acolhimento, enquanto uma vertente que atende a um público específico de imigrantes e refugiados, permita que seu público-alvo tenha acesso a um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo e compreensível, assim como a possibilidade, por parte do professor, de desenvolver um pensamento crítico para a conscientização de quais são os aspectos indispensáveis a serem trabalhados tanto em sala de aula como autonomamente.

O uso de um LD não específico não é impossível, mas certamente não confere a mesma eficácia que livros e materiais que considerem as especificidades do contexto de migração e refúgio. O LD é um instrumento de apoio e não contém em si todos os saberes de uma língua e suas culturas, de modo que cabe ao professor o trabalho de seleção dos conteúdos com a consciência das exigências de seu meio e o diálogo com seus alunos para ter claro as necessidades que buscam suprir e os objetivos que querem alcançar.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **EntreLínguas**, Araraquara, v.1, n.1, p.25-41, jan./jun. 2015

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **Parâmetros Atuais Para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. 2ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2009.

_____. (2011) (org.) **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de Português Língua Estrangeira e outras línguas**. Campinas: Pontes, 2011.

_____. (2012) Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 723-728.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS; INSTITUTO MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS. **Lei 9474/97 e Coletânea de Instrumentos de Proteção Internacional dos Refugiados**. Brasília: Servidéias Comunicação Ltda., 2010.

AMADO, R.S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da SIPLE**, Brasília, ano 4, n. 2, out 2013.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, nº 43, p. 155 - 191, jan-jun 2019. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao43/d/artigod1.pdf>. Acesso em: Maio de 2021.

BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Multilingual Matters, 1997.

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

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M., **Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2020**. 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, 2020

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. 1ed. Porto Alegre: Artimd, 2005.

CONSEJO DE EUROPA (2001). **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Madrid: Instituto Cervantes - Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002.

COSTA, E.; TAÑO, R. **Ensino de Português como Língua de Acolhimento a Migrantes e Refugiados em São Paulo**. *Revista CBTECLE*. São Paulo, v. 1, n. 2, 2017.

CRESWELL, J. W. *Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo entre Cinco Abordagens*. São Paulo: Penso, 2014.

DEARDORFF, D. K. **The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization**. *Journal of Studies in International Education*, 10, p. 241-266, 2006.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez. 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>> Acesso em Dezembro de 2019.

FEITOSA, M. O. **Interculturalidade no livro didático *Brasil Intercultural: língua e cultura para estrangeiros***. Anais eletrônicos do v seminário formação de professores e ensino de língua inglesa vol. 5, São Cristóvão/SE, UFS, p. 120 – 131, 2019.

FERNANDES, Gláucia Roberta Rocha. **Muito prazer: fale o português do Brasil 1: básico**. Gláucia Roberta Rocha Fernandes; Telma de Lurdes São Bento Ferreira; Vera Lúcia Ramos. – Barueri, SP: DISAL, 2014.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. **Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos**. In **Vademécum para la Formación de Profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)**, Madrid, SGEL, 2004.

FIORELLI, C. M.; SENE, L. S.; ROCHA, N. Ap.; BALESTRINI, D. C. S. **O ensino de Português Língua de Acolhimento (PLAc) para venezuelanos no interior paulista: trajetória e perspectiva**. In: **Português Língua Estrangeira e suas interfaces**, ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. S (Orgs.) Campinas: Pontes Editores, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. RJ, Paz e Terra, 1987.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GALELLI, C. Y. **A emergência do conceito da interculturalidade no ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. Araraquara: Dissertação de Mestrado – UNESP, 2015.

GESSER, Audrei. **Metodologia de ensino em LIBRAS como L2**. Florianópolis: Ed.UFSC, 2010.

GONZÁLEZ, V. A. **Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2)**. 2015. xvii, 170 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

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

HYMES, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), **Sociolinguistics: Selected readings**. Harmondsworth, UK: Penguin, p.269-293.

JALIL, S. A; PROCAILO, L. **Metodologia de Ensino de Línguas: Perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós método**. IX Congresso Nacional de Educação; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2009.

KRAMSCH, Claire. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford University Press, 1993.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

LIDDICOAT, Anthony J.; SCARINO, Angela. **Intercultural Language Teaching and Learning**. Wiley-Blackwell, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Apresentação de Luiz Antônio Marcuschi. In: BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organização de Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005, p. 9-14.

MENDES, E. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias** [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 667-678.

MENDES, K. A. **Português Língua Estrangeira: uma análise do livro didático**. Salvador: Dissertação de Mestrado – UFBA, 2006.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Da aplicação da linguística à linguística aplicada indisciplinar**. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. P. 11 – 24.

NUNES DE CASTRO, G. **Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros: ciclo básico níveis 1 e 2/** Giselle Nunes de Castro; Cibele Nascente Barbosa; Aline Moreira; coordenado por Edleise Mendes. 1ª edição: Cidade Autônoma de Buenos Aires: Casa do Brasil – Escola de Línguas, 2013, 150 pág.

OLIVEIRA, A. M. 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. S. **Construindo o ensino de Português como Língua de Acolhimento: Uma Análise da apostila didática *Pode Entrar***. Porto Alegre: UFRGS, 67 fs, Trabalho de conclusão de curso. 2017.

ONU BR – NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL – ONU BR. A Agenda 2030. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: Maio de 2019.

PAIS, A. P. **Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas**. Da Investigação às Práticas II. p. 37-52. 2012.

PAIVA, A. F. **Perspectivas (inter)culturais em séries didáticas de português língua estrangeira**. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

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

PINHEIRO, L. L. S. **Material didático de português brasileiro para migrantes e refugiados venezuelanos: desdobramentos multimodais, discursos e integradores de línguas em contato**. 2021. 258 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

ROCHA, N. Ap. **O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje**. Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação, Blumenau, v. 13, n. 1, p. 101-114, jan./abr. 2019.

REINOLDES, M.; MANDALÁ, P. S.; SÁ AMADO, R. **Portas Abertas: Português para imigrantes**. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2018. 116 p.

SALOMÃO, A. C. B. **A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no Projeto Teletandem Brasil**. 2012. 270f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Unesp, São José do Rio Preto, 2012.

SÃO BERNARDO, M. A. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e refugiados no Brasil**. São Carlos: Programa de Pós-

graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, 206 fs, Tese de Doutorado. 2016.

SÃO BERNARDO, M. A.; BARBOSA, L. M. A. Ensino de Português como língua de acolhimento: Experiência em um curso de Português para imigrantes e refugiados (as) no Brasil. **Fólio - Revista de Letras: Vertentes & Interfaces I: Estudos Literários e Comparados**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 1, p. 475-493, jan./jun 2018.

SCHEYERL, D.; BARROS, K.; ESPÍRITO SANTO, D. O. A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios. **Estudos Linguísticos e Literários**, nº 50, jul – dez, 2014. Salvador: pp. 145 – 174.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Revista Contingentia**, Vol. 5, No. 1, Maio 2010, p. 68–75.

SENE, L. S. **Objetivos e Materialidades do Ensino de Português como Língua de Acolhimento: um estudo de caso**. Orientador: Profa. Dra. Lucia Maria de Assunção Barbosa. 2017. 207 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

VARGAS, N. S.; DE AZEVEDO, I. C. M. **O ensino de português brasileiro na Argentina sob uma perspectiva intercultural**. *Signótica*, 32, 2020.

YONAHA, T. Q. **Cultura e interculturalidade em movimento no ensino de Português Língua Estrangeira: um estudo bibliográfico**. Tese de doutorado. UFSCAR, 2021.