



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

NATHALIA MARIA ARAÚJO

**ANÁLISE DE ABORDAGEM DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE  
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO**

Recife,  
2022

NATHALIA MARIA ARAÚJO

**ANÁLISE DE ABORDAGEM DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE  
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de  
Graduação em Letras Licenciatura em Português,  
como requisito parcial para obtenção do título de  
Licenciado em Letras/Português.

Orientador: Prof.(a) Dr<sup>a</sup>. Siane Gois C. Rodrigues

Coorientador: Prof.(a) Camila da Silva Lucena

Recife

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Araújo, Nathalia Maria.

Análise de abordagem de material didático para o ensino de Português  
como Língua de Acolhimento / Nathalia Maria Araújo. - Recife, 2022.  
70 : il., tab.

Orientador(a): Siane Gois Cavalcanti Rodrigues

Coorientador(a): Camila da Silva Lucena

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de  
Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Português - Licenciatura,  
2022.

Inclui referências, anexos.

1. Língua de Acolhimento. 2. Ensino de português para refugiados. 3.  
PLAc. 4. Análise de abordagem. 5. Ensino. I. Rodrigues, Siane Gois  
Cavalcanti . (Orientação). II. Lucena, Camila da Silva . (Coorientação). III. Título.

370 CDD (22.ed.)

## RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar um material didático de Português como Língua de Acolhimento quanto a sua abordagem, gramatical ou comunicativa. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa é qualitativa, na modalidade de análise documental. A principal fonte de dados foi o livro didático de PLAc: *Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento*. Os pressupostos teóricos que ancoraram a investigação foram os construtos de Abordagem de Almeida Filho (1997), González (2015) e Souza (2021). Foram contempladas, ainda, as discussões sobre o ensino de PLAc no Brasil, através de Lopez (2020), Diniz (2018) e Pedrassani *et al* (2021). Espera-se, com os resultados obtidos, que este material possa ser utilizado como auxílio pedagógico aos professores de PLAc na hora de seleção do MD adequado à sua abordagem, não descartando a ideia de, futuramente, ampliar o estudo para a análise da aplicação desse material em sala de aula.

**Palavras-chave:** Português como Língua de Acolhimento, Material Didático, Refugiados.

## ABSTRACT

Regarding its approach, this research aims to analyze a didactic material of Portuguese as a Host Language, grammatical or communicative. From the methodological point of view, the research is qualitative, in the form of document analysis. The main source of data was the PLAc textbook: *Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento*. The theoretical assumptions that anchored the investigation were the constructs of Approach by Almeida Filho (1997), González (2015) and Souza (2021). Discussions on the teaching of PLAc in Brazil were also contemplated through Lopez (2020), Diniz (2018) and Pedrassani *et al* (2021). It is expected that, with the results obtained, this material can be used as a pedagogical aid to PLAc teachers when selecting the DM suited to their approach, without discarding the idea of expanding the study in the future to analyze the application of this material in the classroom.

**Keywords:** Portuguese as a Host Language, Teaching Material, Refugees.

## Lista de Figuras

Figura 1 - Atividade com caráter plurilíngue e multinível.....	25
Figura 2 - Atividade com caráter Plurilíngue.....	25
Figura 3 - Apresentação do caráter multinível da apostila.....	26
Figura 4 - Objetivos da unidade 1.....	28
Figura 5 - Atividade com proposta multinível.....	29
Figura 6 - Atividade com proposta plurilíngue.....	29
Figura 7 - Atividade pré-comunicativa: produção de gênero textual.....	30
Figura 8 - Atividade pré-comunicativa: Interpretação de texto.....	31
Figura 9 - Atividade de Vocabulário - Preenchimento de lacunas.....	32
Figura 10 - Atividade de código linguístico e vocabulário.....	32
Figura 11 - Atividade de código linguístico - Fonética.....	33
Figura 12 - Atividade comunicativa - Resolução de problemas.....	33
Figura 13 - Atividade comunicativa - Desempenhando papéis.....	34
Figura 14 - Atividade comunicativa - Desempenhando papéis.....	35
Figura 15 - Atividade comunicativa - Compartilhar e contar.....	35
Figura 16 - Atividade comunicativa - Produção de um diálogo.....	36
Figura 17 - Atividade comunicativa - Associação de informações.....	37
Figura 18 - Atividade comunicativa - Interpretação de gráficos.....	37
Figura 19 - Atividade comunicativa - Interpretação de vídeo.....	38
Figura 20/21 - Insumos da 5ª Unidade.....	39

Figura 22 - Ilustração sobre a Cesta Básica Nacional.....	40
Figura 23 - campanha "ônibus é lugar de repeito!" .....	41
Figura 24 - Insumo de material autêntico.....	41
Figura 25 - Insumo de vídeo.....	42
Figura 26 - Gráfico sobre agressões entre estudantes na escola.....	43

### Lista de abreviaturas

PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PLE	Português como Língua Estrangeira
ACNUR	Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
CONARE	Comitê Nacional para Refugiados
MD	Material Didático
PLA	Português como Língua Adicional
OGEL	Operação Global de Ensino de Línguas
AC	Abordagem Comunicativa
ACIN	Abordagem Comunicativa Intercultural
AG	Abordagem Gramatical
LE	Língua Estrangeira

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Marco Teórico.....</b>	<b>5</b>
2.1 O ensino de Português como Língua de Acolhimento no Brasil.....	5
2.2 Desafios do ensino de PLAc no Brasil.....	7
2.3 A produção de Materiais Didáticos de PLAc.....	11
2.3.1 Abordagem de Materiais didáticos segundo a OGEL.....	12
2.3.2 Abordagem Comunicativa nos materiais didáticos de PLAc.....	14
2.3.3 Abordagem Gramatical.....	18
<b>3. Processos Metodológicos.....</b>	<b>20</b>
<b>4. Delimitação de objetivos.....</b>	<b>23</b>
4.1 Objetivo Geral.....	23
4.2 Objetivos Específicos.....	23
<b>5. Análise de dados.....</b>	<b>23</b>
5.1 A coleção Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento.....	23
5.1.1 Análise do livro Vamos Juntos(as)! curso de Português como Língua de acolhimento - Me virando no dia-a-dia.....	26
<b>6. Considerações finais.....</b>	<b>43</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>46</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A discussão acerca dos povos em busca de condições de refúgio vem se ampliando bastante nos últimos anos, dados os crescentes números de refugiados à procura de asilo internacional<sup>1</sup>. Essa demanda põe em evidência as funções do Estado no que diz respeito ao preparo para a inserção desses sujeitos na sociedade, considerando a *noção de Acolhimento* dentro de um quadro de multilinguismo e de diferentes condições geopolíticas.

A sociedade civil brasileira, como uma forma de ação frente ao desafio imposto, preenche um papel fundamental nesse processo de acolhimento desses indivíduos no Brasil, auxiliando-os, acima de tudo, com moradia, com alimentação e com as documentações, assim como a promoção do ensino da língua portuguesa<sup>2</sup> (LOPEZ, 2020). A LEI Nº 9.474, DE 22 DE JULHO DE 1997 define como refugiado todo indivíduo que, em decorrência de perseguições motivadas por raça, religião, nacionalidade, grupo social etc, não pode se manter em seu país de origem, ou seja, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.

Essa crise humanitária que ocorre em várias partes do mundo decorrente de vários outros fatores, além dos já citados, como conflitos, desastres ambientais e a grave e generalizada violação de direitos humanos, é a principal razão para que haja o processo migratório em busca de proteção internacional e de uma condição de vida mais segura e digna, de acordo com a Cáritas Brasil. Nesse contexto, “o Brasil figura, cada vez mais, como país de destino ou passagem de rota das migrações de crise” (LOPEZ, 2020, p. 183). De acordo com o Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), lançado pelo Ministério da Justiça em 2019, só no Brasil foi registrado, de 2010 a 2018, um total de 774,2 mil estrangeiros na condição de imigrantes e refugiados, sendo haitianos, venezuelanos e colombianos as nacionalidades com maior número de ingressantes no país<sup>3</sup>.

Um dos pontos que motiva a predileção pela nação brasileira é, consoante o coordenador-Geral do Comitê Nacional para os Refugiados do Brasil - CONARE -, entre os anos de 2009-2012, Renato Zerbini Leão, a rapidez com a qual são analisados os pedidos de refúgio, dando,

---

<sup>1</sup> De acordo com a ACNUR (2020), até o final de 2019, 79,5 milhões de pessoas encontravam-se desterritorializadas por guerras, conflitos e perseguições, configurando um número sem precedentes.

<sup>2</sup> Acredita-se neste trabalho que a recepção dos refugiados deve fazer parte de uma ampla política de acolhimento, tal qual é sugerida por Camargo (2019) e citada por Lopez (2020), considerando todas as nuances do desgastante processo de migração desses indivíduos.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em 24 de Agosto de 2022.

assim, aos solicitantes de abrigo toda a documentação que lhes garante o direito ao trabalho, a uma condição de vida digna, a uma moradia e o direito à educação e à saúde.

Em decorrência desse aumento exponencial do número de migrantes e refugiados no país, acabam por tornar-se imprescindíveis debates acerca da necessidade de políticas públicas efetivas, dentre elas, políticas linguísticas de ensino do português, que atendam às demandas dessa nova parcela da população, partindo de uma “política ampla de acolhimento” (LOPEZ, 2020). Considera-se aqui a ideia de acolhimento como

uma relação que não pode ser construída de maneira unilateral, a partir da perspectiva, muitas vezes assimilacionista e proibicionista do país receptor. Deve, sim, ser pensada e operacionalizada multilateralmente, ou seja, no atravessamento dos eixos vertical e horizontal (SANTOS, 2001) que estruturam a construção dos espaços sociais. [...] antes de ser um elenco de ações a serem realizadas, acolhimento é uma perspectiva, uma atitude que se constrói no diálogo possível entre os agenciamentos verticais e horizontais – sem, no entanto, apagar as tensões e relações de poder inerentes a qualquer diálogo. (BIZON, CAMARGO, 2018, p. 716)

Nesse sentido, o conhecimento e reconhecimento sobre esses sujeitos, suas histórias, as relações que mantêm com o país que os acolhe e com o seu país de origem, mais especificamente, com a língua e com a cultura, torna-se peça fundamental no processo de des(re)territorialização<sup>4</sup>. (BIZON, CAMARGO, 2018).

Como repercussão dessas questões nos meios educacionais, uma especialidade de ensino vem se configurando nos meios educacionais e acadêmicos brasileiros: o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). A discussão em torno das estratégias de ensino e o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos voltados a PLAc, no cenário ressaltado anteriormente, ampliou-se consideravelmente no contexto acadêmico brasileiro. Dentre as questões que rondam essa área, há, para além da problemática social, a preocupação no que diz respeito à inserção dos estrangeiros em culturas distintas, refletindo os processos de tensão e resistência que são compreensíveis à condição de adaptação, uma vez que a maior parte deles chega ao Brasil com pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa (PEDRASSANI, VIEIRA, SOUZA, 2021).

---

<sup>4</sup> Ao saírem de sua origem, passam por rotas e chegam a seu destino (que pode não ser fixo), os migrantes movimentam-se por territórios. [...] o território é constituído por materialidade, verificada no espaço físico de um país ou estado, por exemplo, e por territorialidade, uma dimensão mais simbólica, que pode ser verificada nos vínculos pessoais formados em/com um determinado lugar [...] Quando interpretamos as migrações como os movimentos de deixar um território e chegar a outro, devemos vê-las como processos dinâmicos de des(re)territorialização. (CAMARGO, 2021, p. 140)

Tendo a língua como grande responsável pela relação entre os sujeitos, a forma como ela é ensinada a essa população torna-se um tema de fundamental importância dentro do cenário contemporâneo, "partindo do entendimento de que a construção de uma sociedade plural deve levar em conta as necessidades específicas de todos os sujeitos" (OLIVEIRA e SOARES, 2021). Além disso, é indispensável a promoção de "[...] um ensino de língua sem a perda da língua materna, que tenha como base os processos de (re)construção identitária dos sujeitos" (ANUNCIACÃO, 2018), a serviço da promoção da cidadania e com o desafio de estimular o diálogo intercultural.

Diante desse contexto socioeducativo que vem emergindo junto com o crescimento das solicitações de refúgio, o ensino de PLAc caracteriza-se como uma prática orientada para a ação em que o “ensinante e aprendente cooperam e aprendem juntos [...] e integram-se pelo bem-estar e pela confiança” (GROSSO, 2010, p. 71), por meio de uma cultura de ensino que privilegia a participação e que “propõe a abrir-se à compreensão do outro.” (p. 74)”. As teorizações de Grosso (2010) e Amado (2011) consideram uma PLAc que aborda uma prática que visa à conscientização do aprendiz de que a língua não apenas funciona para a manutenção da relação e interação em sociedade, mas é, consoante as autoras, uma das ferramentas emancipatórias do indivíduo, que vê nela uma forma poderosa de construção identitária dentro de um *locus*.

Muitos são aqueles que vêm ao Brasil com o objetivo de assegurar uma vida melhor para si e para os seus, mas que se veem confrontados com essa barreira linguística. Diante disso, indaga-se como é pensado e estruturado não apenas o ensino da língua portuguesa, mas os materiais que servem de apoio educacional ao professor de PLAc, uma vez que “os MDs são grandes aliados do professor nas práticas educativas, inclusive nas aulas de língua estrangeira” (GONZÁLEZ, 2015).

Diante desse panorama, de modo a contribuir para as discussões acerca do ensino de PLAc no Brasil, o objetivo deste artigo é apresentar a análise de um material didático desenvolvido para salas de aula de PLAc, com o intuito de refletir sobre a sua abordagem e as suas contribuições para essa área de ensino. Espera-se que esta análise para determinar qual a abordagem do MD auxilie o docente de PLAc, não apenas na seleção de um material de acordo com suas práticas de ensino, mas no desenvolvimento da área, uma vez que não há uma formação específica.

A seleção do material didático foi realizada considerando os seguintes critérios: 1) Ser um material acessível na internet, gratuito e disponível para download; 2) apresentar potencial

para promover um ensino de LP coerente com a concepção de Língua de Acolhimento<sup>5</sup>; 3) ser elaborado por professores e especialistas da área de PLE; 4) Ter sido produzido entre os anos de 2019-2022, devido ao aumento do índice de refugiados em território brasileiro e de pesquisas voltadas à área de PLAc.

Diante desses critérios, a pesquisa foi construída a partir da análise da Apostila da Coleção Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento - Me virando no dia-a-dia, organizado por Bizon, Diniz e Camargo (2020) para o ensino de PLAc. Para isso, este artigo lança mão de um enfoque de pesquisa qualitativa, na modalidade de análise documental, na qual a interpretação dos fenômenos sociais é realizada dentro de um contexto. Bogdan e Biklen (1994) denominam investigação qualitativa como um termo que agrupa diversas estratégias de investigação que têm em comum o tratamento qualitativo dos dados recolhidos, ou seja, tais dados são “ricos em pormenores descritivos”. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.16). Considera-se, no processo de análise do material produzido para o ensino de PLAc, o contexto da condição de refúgio e das necessidades eminentes dos sujeitos acolhidos.

Na metodologia, primeiro foi realizada uma busca no Google pelos mais recentes materiais didáticos voltados para o ensino de PLAc, com o uso de palavras-chave: Português como Língua de Acolhimento, PLAc, Refugiados, Material didático. Em seguida, partindo do referencial teórico aqui trabalhado sobre o PLAc, definimos as seguintes categorias de análise:

Para tanto, foi necessário partir de uma revisão bibliográfica com a qual se percorreu o histórico do ensino de PLAc no Brasil, a partir das definições de González (2015) e Diniz (2018). Segue-se com um apanhado sobre o ensino de PLAc no Brasil e suas polêmicas, a fim de explorar as suas atuações através das discussões de Lopez (2020) e Pedrassani, Vieira, Souza (2021). Feito isso, antes da apresentação da análise da apostila, são apresentados os conceitos e as abordagens de materiais didáticos para o ensino de línguas, segundo Souza (2021), Almeida Filho (1997) e González (2015). Espera-se que, posteriormente, este material de análise possa ser utilizado como recurso pedagógico pelos docentes que atuam nesse contexto de ensino, não descartando a ideia de futuramente ampliar o estudo para a análise da aplicação desses materiais em sala de aula.

## **2. MARCO TEÓRICO**

---

<sup>5</sup> [...] acolhimento é uma perspectiva, uma atitude que se constrói no diálogo possível entre os agenciamentos verticais e horizontais – sem, no entanto, apagar as tensões e relações de poder inerentes a qualquer diálogo. (BIZON, CAMARGO, 2018, p. 716)

## 2.1 O Ensino do Português como Língua de Acolhimento no Brasil

Conforme foi apontado na introdução, o PLAc, ensino do Português como Língua de Acolhimento surge como especialidade de ensino da língua portuguesa para migrantes e refugiados<sup>6</sup> adultos que necessitam de proteção internacional. Consoante Lopez (2020), esta modalidade de ensino, proveniente dos estudos em Linguística Aplicada, mais especificamente na subárea do Português como Língua Adicional (PLA), dedica-se

[...] à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna. Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para “produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades”, fazendo face a processos de “reterritorialização precária” [...] (LOPEZ e DINIZ, 2018, s/p)

Por conta desse aspecto político-pragmático, o PLAc não deve ser considerado uma adaptação dos saberes já concretizados pela PLA, já que o público ao qual se destina é retirado de condições particulares, passando por processos de imersão linguística divergentes do ensino de português como língua adicional (*Ibidem*). Nesse sentido, o Português como Língua de Acolhimento tem como necessidade pedagógica e social refletir sobre as práticas identitárias dos sujeitos refugiados, uma vez que a busca por refúgio é marcada por uma violência psicológica muito grande, na qual o refugiado se vê obrigado a dar as costas para sua vida, sua família, sua cultura e sua língua. Essas problemáticas influem diretamente na efetividade da aprendizagem do estudante refugiado que busca, além de paz, segurança e dignidade, uma forma de re-conhecimento de si próprio e das suas raízes.

A expressão *Língua de acolhimento* estabelecida desde 2017, de acordo com Anúnciação (2018), surgiu através do programa português *Acolhe Portugal para todos*, de 2007, que oferecia o ensino da língua portuguesa como pré-requisito para a obtenção do visto de refugiado em Portugal. A partir de então, o *Português como Língua de Acolhimento* foi

---

<sup>6</sup> De acordo com a ACNUR (2015), “refugiados” e “migrantes” são dois termos com significados diferentes. Os refugiados seriam pessoas que saem de sua terra natal para escapar de conflitos armados ou perseguições, cruzando fronteiras internacionais para buscar segurança nos países mais próximos, tornando-se um ‘refugiado’ reconhecido internacionalmente. Essa denominação permite a este indivíduo que tenha acesso à assistência dos Estados, do ACNUR e de outras organizações, uma vez que se torna responsabilidade do país que o abriga, sendo perigoso retornar ao seu país de origem. Já os migrantes, segundo a ACNUR, escolhem se deslocar. Esse deslocamento, por sua vez, não é motivado por uma ameaça direta de morte ou perseguição, mas visando uma melhoria de vida, em busca de trabalho ou educação, por reunião familiar etc. Diferente dos refugiados, que não podem voltar ao seu país, os migrantes continuam recebendo a proteção do seu governo.

utilizada por diversos outros pesquisadores notáveis nesse contexto, como: Grosso (2010) e Amado (2011). Ambas as autoras levantaram questões que discutiam a urgência no ensino da língua de acolhimento aos refugiados, sendo esse um instrumento necessário para auxiliar na busca por empregos, no momento de matricular os filhos em uma escola, ao ir ao médico, na manutenção de uma comunicação com a comunidade nas quais estão inseridos. Situações práticas e básicas que envolvem a integração desse estrangeiro ao dia a dia do país que o abriga.

Pensando nisso, foi criado, em dezembro de 2019, pelo Governo o procedimento facilitado de *prima facie*, que determina que “venezuelanas e venezuelanos solicitantes da condição de refugiado que atenderem aos critérios necessários terão seu procedimento acelerado, sem a necessidade de entrevista.” (ACNUR, 2020). Esse cenário abre vista para diversas e recentes discussões que envolvem políticas públicas efetivas que atendam às necessidades dessa nova parcela da população, já que essa ação por si só não é suficiente frente a necessidade desses grupos.

No Brasil, o destaque fica com as organizações não-governamentais, principalmente quando falamos do ensino. As ações básicas para auxiliar nos processos de adaptação desses sujeitos ao país de acolhimento são realizadas por meio dessas ONGs, associações e pastorais (AMADO, 2013; ANUNCIACÃO, 2017; CAMARGO, 2019; OLIVEIRA; SILVA, 2017), trabalho dos voluntários de instituições como a Cáritas, as Aldeias Infantis SOS Brasil, instituições tradicionais que têm possibilitado os primeiros contatos com o português para esses alunos. A parte disso, apesar de ações do governo federal como a operação acolhida<sup>7</sup> que obteve reconhecimento nacional e internacional, no contexto de Operações de Ajuda Humanitária, considera-se ainda incipiente a ação do Estado, “há uma lacuna de políticas públicas para a recepção adequada desses migrantes no Brasil, que considere suas necessidades e seus direitos” (LOPEZ, 2020).

Por conta disso, fica a cargo da sociedade civil estar na linha de frente dos atendimentos feitos a esses sujeitos em condição de refúgio, auxiliando-os com a promoção do ensino de língua portuguesa. Porém, os cursos de línguas oferecidos pelas ONGs supracitadas são ministrados de maneira rápida e superficial, sem focar a influência das

---

<sup>7</sup> A Operação Acolhida iniciou-se em fevereiro de 2018, em decorrência do fluxo migratório, desordenado e imprevisível, de pessoas oriundas da crise na República Bolivariana da Venezuela, o qual ocasionou uma situação de calamidade ao estado de Roraima. [...] A Operação Acolhida está organizada em três pilares de atuação, quais sejam: Ordenamento da Fronteira Brasil-Venezuela; Abrigamento/Acolhimento de imigrantes da Venezuela; e Interiorização dos imigrantes. (BRASIL, 2022)

marcas culturais e linguísticas trazidas por esse refugiado, o que caracteriza um ensino em “caráter emergencial”, não direcionado e pensado para a condição de acolhimento. Percebe-se, então, que “Há uma grande lacuna [...] no trabalho do ensino de português como língua de acolhimento para aqueles estrangeiros que chegam ao Brasil em situação de miséria moral e muitas vezes com pouquíssimos recursos financeiros.” (AMADO, 2013).

Para além do trabalho pautado na perspectiva do voluntariado, algumas instituições de ensino superior vêm se mobilizando para ofertar cursos de PLAc, que são ministrados pelos alunos da graduação, da pós-graduação e professores de Letras, como as iniciativas de instituições como UFSC, IFRS, UFPB, UFMG e UFPR . Esse fato evidencia o crescimento das discussões sobre o tema Português como Língua de Acolhimento dentro das IES brasileiras (LOPEZ, 2018), por mais que não se veja tal avanço na formação dos profissionais de Letras contemplando o contexto de PLAc.

## **2.2 Desafios do ensino de PLAc no Brasil**

A reflexão sobre as nuances do ensino de PLAc evoca questionamentos acerca da efetividade dos processos de acolhimento<sup>8</sup> que o Brasil dispõe para receber os grupos que aqui buscam refúgio, dado que perpassam por essa condição demandas sociais específicas que são de responsabilidade do país que abraça esses indivíduos em condição de refúgio. Logo ao chegarem nos países em que se estabelecem, esses sujeitos refugiados se veem na posição de precisar forjar, para si mesmos, novas identidades, novas formas de reconhecimento, uma vez que “os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 1997, p. 7) são retirados deles: a cultura é outra, a língua é outra, outras são as formas de socialização.

Lopez (2020) afirma que o dever da nação que refugia vai além de fornecer abrigo e ajudar com a documentação para a regularização da situação migratória no país. Assim como os nativos, os refugiados possuem, por lei, o direito à educação, o que destaca o ensino da língua portuguesa para essa população como base para garantir esse direito, já que a aprendizagem da língua oficial do país que o recebe é um dos direitos fundamentais do migrante (OLIVEIRA; SILVA, 2017). Sendo assim, a aprendizagem da língua majoritária do país é, conforme Oliveira (2010, p. 63), um “importante meio de integração social por

---

<sup>8</sup> Este processo de acolhimento se materializa através de “uma relação que não pode ser construída de maneira unilateral, a partir da perspectiva, muitas vezes assimilacionista e proibicionista do país receptor. Deve, sim, ser pensada e operacionalizada multilateralmente, ou seja, no atravessamento dos eixos vertical e horizontal (SANTOS, 2001) que estruturam a construção dos espaços sociais” (BIZON, CAMARGO, 2018, p. 716). - **acho que essa nota deveria estar no corpo do texto e ser objeto de reflexão, porque me parece que essa “reconfiguração de identidade” é algo unilateral e pode ser violenta - entendo que a proposta desses autores vai em outra direção.**

fornecer competências essenciais ao nível dos contactos pessoais e sociais, do desempenho e evolução escolares e profissionais e da resolução de problemas do quotidiano.”

Pensando na ideia de recepção e integração desses povos, Anunciação (2017) reflete, ainda, que esse sujeito em questão não é mais “sírio” ou “haitiano” ou “venezuelano”, ele não é mais, *apenas*, a sua nacionalidade, assim como também não é brasileiro. Ele agora atende pelo nome: refugiado ou migrante<sup>9</sup> e, junto com essa nova nomenclatura, vêm os desafios que envolvem a lacuna entre o que era antes e o que é agora. Será nesse interstício que o ensino da língua do país que o abriga terá função ímpar na construção identitária dos refugiados por meio de práticas de (re)existência (ANUNCIACÃO, 2017) na língua portuguesa.

Nesse contexto, o português aparece como um instrumento que pode preencher essas lacunas, “amortecer” o (pressuposto) impacto causado pela migração, tornando-se, na maioria das vezes, uma obrigação mais do que uma necessidade” (LOPEZ 2020). Isto é, o ensino e a aprendizagem da língua majoritária do nosso país passa a representar um direito desse sujeito dentro da ideia não só de acolhimento, mas de inclusão e inserção na cultura da nação que o abriga. No entanto, o que se vê é o apagamento da sua heterogeneidade por um discurso de homogeneização sobre os refugiados, reforçando a necessidade iminente de conhecê-los a partir de suas histórias, respeitando e utilizando-se de suas memórias e narrativas de vida.

Diante disso, perpassa pelas discussões emergentes sobre o Português como Língua de Acolhimento a questão mais urgente: o ensino de português oferecido pelas instituições brasileiras realmente *acolhe*? A maneira como esses indivíduos estão sendo inseridos na sociedade respeita as suas subjetividades? Vê-se, no atual ensino de PLAc, o citado apagamento das identidades desses refugiados, ao passo que os cursos de LP são ministrados em caráter de urgência, como principal forma de sobrevivência desses sujeitos na sociedade na qual estão sendo abrigados. Assim, esse ensino emergencial abre mão das biografias linguísticas desse grupo, das subjetividades da sua cultura e das suas vivências, sem levar em conta que sua língua materna é outra, que não o português. Esse quadro é ainda reforçado pela omissão governamental e a falta de uma política linguística voltada especialmente para o ensino de PLAc, que intensifica a cegueira pedagógica frente às necessidades e particularidades de aprendizagem desses jovens estudantes. Esses indivíduos são inseridos num contexto educativo desconhecido, forçadamente, sem ou com muito pouco conhecimento da língua materna do país de acolhimento. Esses são fatores que, em conjunto, podem criar um ambiente de ensino-aprendizagem hostil, tenso, de caráter exclusivista, seja ele pela

---

<sup>9</sup> Reconhece-se que essas nomenclaturas podem envolver sentidos diferentes, no entanto estes não serão abordados, uma vez que não é o objetivo desta pesquisa.

barreira linguística ou por aspectos extralinguísticos considerados fundamentais ao tratar-se de ensino de língua.

Quando se volta o olhar para a participação do Estado na promoção desse ensino de PLAc no Brasil, não apenas em fornecer políticas educacionais voltadas para esse grupo, mas em contribuir com a efetividade de metodologias e de ferramentas de ensino, vê-se a sua gritante omissão quanto às responsabilidades como país que abriga esta parcela da população. Uma vez que a sociedade civil funciona como ponta de lança no intenso trabalho de atendimento às necessidades imediatas do refugiado, essa subalternização, principalmente, pela falta de representação do Estado, como foi citado anteriormente, contribui para a manutenção da visão de uma PLAc considerada como “uma área de atuação de caridade, majoritariamente voluntário, tirando toda a ideia de um campo de trabalho profissional” (OLIVEIRA; SILVA, 2017). Essa conjuntura corrobora com essa inatividade do Estado brasileiro com relação às suas responsabilidades quanto à manutenção de políticas públicas direcionadas a estas pessoas.

Dentre essas políticas, ressalta-se a inexistência de uma política linguística de ensino de língua portuguesa para os refugiados, o que torna ainda mais precária a prática de PLAc, já que

Para definir o que precisa ou não ser ensinado são necessárias políticas linguísticas que implementem e direcionem essas aulas. As políticas linguísticas, oficializadas ou não, demonstram a ideologia de uma comunidade de fala por meio da língua. No que tange aos cursos de PLE, não há políticas linguísticas oficializadas sobre o que será ensinado. (BORGES, 2021, p. 16)

Como consequência dessa falta de regulamentação não só na área de PLE, como também na de PLAc, a definição dos métodos de ensino de PLAc fica a cargo das ONGs, das instituições religiosas, organizadores, professores e editoras de materiais didáticos. Assim, esses cursos e esses materiais são guiados de acordo com o que estas instituições definem e com o que o professor percebe ser necessário para os alunos.

Essas ausências tornam-se ainda mais evidentes ao pensar no papel e na posição desse professor de PLAc dentro do cenário descrito. No Brasil, vive-se um momento social e político de extrema instabilidade educacional, no qual a profissão docente não encontra reconhecimento advindo do Estado. Esse quadro agrava-se quando se trata especificamente do docente de PLAc, visto que o mesmo é “[...] significado, por extensão, como um profissional de caráter quase missionário, cujo papel seria realizar uma prática benevolente, ou seja, ajudar

os migrantes em uma das suas necessidades consideradas “principais que seria a aprendizagem do português”” (LOPEZ, 2020, p. 171 – grifo do autor)

Em sua atuação fortemente ativista (*Ibidem*), o professor de PLAc é uma via para a emancipação do sujeito refugiado, ao passo que lhe fornece métodos, ferramentas e instrumentos que o auxiliam no momento de se posicionar, de compreender e de lutar pelos seus direitos. Dessa maneira, dentro de uma ampla visão de acolhimento, esse docente teria como uma de suas funções mediar a relação entre o refugiado e a língua-cultura brasileiras, buscando, acima de tudo, a autonomia política e social desse refugiado através do ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Entretanto, esse compromisso vem enfrentando percalços na realização da prática docente, já que, por tramitar no contexto do voluntariado, em parceria com entidades sem fins lucrativos da sociedade social, há uma visível negligência por parte do Estado quanto à infraestrutura de trabalho e à formação desses profissionais. “Não raramente esses docentes se deparam com a falta de materiais didáticos a seu dispor, infraestrutura adequada para a aula e acompanhamento pedagógico sistematizado” (LOPEZ 2020, 179). Ou seja, constata-se a ausência de investimento e auxílio governamental no suporte do ensino de PLAc, mesmo diante de uma crescente demanda.

Essa falta de investimento abarca também a problemática da escassez da formação profissional específica voltada para professores de Português como Língua de acolhimento. Tem-se, no cenário atual, um corpo de professores composto, em boa parte, por voluntários com uma alta rotatividade nos projetos (DINIZ; LOPEZ, 2018, p.179) que, de acordo com Amado (2013. s.p), baseiam as suas práticas de ensino, principalmente, em métodos intuitivos e muito autodidatismo. Isso atribui à prática de ensino de PLAc um caráter informal, não se configurando como um trabalho que genuinamente pode fornecer ao professor uma carreira profissional, posto que

A noção de voluntariado corrobora a significação desse campo de ensino como lugar de exercício da caridade e assistencialismo social - e não como algo que demanda políticas públicas amplas e mais adequadas. O estado é assim eximido, mais uma vez, da sua responsabilidade de tomar as rédeas das ações de PLAc no país e promover um ensino de maior qualidade possível para esses migrantes, como parte dos seus direitos humanos (OLIVEIRA; SILVA, 2017)

Logo, não há como garantir que os cursos de língua portuguesa voltados para o ensino de PLAc contribuam para facilitar a inserção desses estudantes refugiados, de forma mais igualitária na sociedade brasileira (ANUNCIACÃO, 2017). Isto pois, de que maneira os

cursos, os materiais didáticos e as metodologias de ensino podem ser produzidos e administrados de forma eficiente para esse fim, uma vez que não há investimento e regulamentação desse campo pedagógico? Todos esses obstáculos para um sistema de ensino de PLAc funcional põem em dúvida a capacidade do sistema de acolhimento brasileiro a esses refugiados de efetivamente *acolhê-los*. A seguir serão apresentados dois relevantes pontos para este fim: a produção dos materiais didáticos e as suas diferentes abordagens.

### **2.3 A produção de Materiais Didáticos de PLAc**

Segundo Diniz e Lopez (2018), é equivocado considerar o PLAc como uma mera adaptação do que já foi construído no ensino PLA, Português como Língua Adicional, uma vez que o ensino da língua de acolhimento vive em um contínuo movimento reflexivo. Dessa forma, nesta modalidade, tanto os professores, quanto os pesquisadores interrogam-se constantemente acerca das práticas identitárias dos alunos refugiados, concebendo, assim, diferentes modos de se estruturar o ensino para esse público.

Conforme foi apontado nos tópicos anteriores, o ensino de PLAc vai além da noção de língua estrangeira ou segunda língua. Entende-se, em consonância com Grosso (2010), que as crescentes trocas linguísticas e os diferentes contextos de ensino-aprendizagem promovem novas formas de se ver a educação em línguas. “O ensino das línguas insere-se atualmente num modelo de educação que acompanha as mudanças sociais, as questões étnicas e culturais e que tem como finalidade a reconstrução de uma sociedade mais justa, humana e intercultural” (ibidem, p.69). Ou seja, é preciso desenvolver um olhar sensível quanto ao cuidado necessário com esse público, visto que ele está sendo inserido numa sociedade desconhecida e que, não raro, discrimina e marginaliza o diferente. Dessa maneira, pela PLAc, perpassam não apenas aspectos linguísticos, mas extralinguísticos que devem ser considerados num ensino efetivo de língua portuguesa para refugiados.

No que tange às práticas educativas do professor de PLAc, o material didático dentro da sala de aula funciona como um dos seus principais aliados, servindo como um roteiro flexível de conteúdos, atividades e metodologias, e como um guia de abordagem de ensino. Os materiais didáticos podem ser concebidos como

a segunda de quatro materialidades praticadas por um professor em seu ofício. [...] são codificações de ação para que professores e alunos produzam ações para fazer a nova língua nas salas de aulas e nas suas extensões. [...] são abertos às adaptações, modificações e ajustes às necessidades e desejos de professores e alunos. (Grifo nosso) (GONZÁLEZ, 2015, p. 28)

Considerando o caráter heterogêneo dos grupos de alunos de PLAc e de todas as particularidades do ensino como língua de acolhimento expostas nos pontos anteriores, os materiais utilizados em sala de aula devem priorizar a flexibilidade. Isto é, dar margem para possíveis adequações, tendo em vista as nuances de aprendizagem de cada aluno refugiado dotado de uma cultura, de uma língua materna e de formas de sociabilização ímpares. O autor afirma que esse material deve ser “tão flexível a ponto de não objetivar, predizer ou predeterminar o que deve ou não ser considerado adequado para a aprendizagem”, prezando pelo caráter pedagógico moldável, que tem como foco de ensino-aprendizagem às imediatas necessidades do professor e do aluno.

Diante disso, faz-se necessário pensar sobre quais tipos de materiais didáticos têm sido elaborados para atender essa demanda em situação de vulnerabilidade. Para o propósito desta pesquisa, considera-se como material didático "livros ou apostilas compostos por um programa de estudos que incluísse aspectos gramaticais, de vocabulário e de prática de idiomas" (SOUZA, 2021).

Conforme foi apontado por Amado (2013) e nesta pesquisa, a maior parte das instituições de ensino de PLAc faz uso de métodos intuitivos e muito autodidatismo, uma vez que os cursos são majoritariamente ministrados por voluntários falantes de línguas adicionais. No entanto, ser falante de um idioma não necessariamente torna uma pessoa apta a lecioná-lo. Sendo assim,

Há a probabilidade de os conteúdos não se adequarem às necessidades de aprendizagem do público em foco. Além disso, há poucas produções no mercado, e as existentes são, relativamente, incipientes. Dessa forma, fica a cargo do professor ou da instituição que atende imigrantes a elaboração do material didático (DINIZ; CRUZ, 2018, p. 4)

Compreende-se, assim, que esses materiais devem passar por uma adaptação por parte do docente, que, por sua vez, verificará o que se adéqua às necessidades de seus alunos e o que não é necessário. Essa análise será baseada na sua concepção de língua, de aprendizagem de PLAc e nos objetivos dos alunos, não esquecendo que, nas mãos dos aprendizes, o MD é um guia de aprendizagem da nova língua.

Além do livro que será analisado neste trabalho, há alguns outros materiais bastante relevantes direcionados ao ensino de português para refugiados que se encontram disponíveis para o acesso, são eles: o *Pode entrar* (OLIVEIRA; MARRA, FASSON et al. 2018), o *Portas Abertas* (REINOLDES; MANDALÁ; AMADO, 2018), o *Língua Portuguesa para Haitianos* (PIMENTEL; COTINGUIBA; NOVAES, 2014) e o *Passarela* (RUANO; CURSINO, 2020).

Todos esses são elaborados pensando na condição de refúgio, sendo o último direcionado aos alunos em contexto acadêmico.

### **2.3.1 Abordagem de Materiais Didáticos segundo a OGEL**

A abordagem pode ser compreendida como uma filosofia de trabalho composta pelas concepções de língua, linguagem, língua estrangeira (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 22), orientando, dando consistência ao trabalho do professor. A complexa Operação Global de Ensino de Línguas<sup>10</sup> é composta por um modelo que se baseia no conceito de abordagem, método e técnica articulados numa hierarquia que é comandada pela Abordagem<sup>11</sup>.

Considera-se, nesta pesquisa, que "a abordagem orienta o processo ou operação global de ensino que se compõe ordenadamente no seu todo das fases do planejamento de cursos, de produção ou adoção via análise dos materiais das experiências realizadas para aprender, e das avaliações de rendimento efetuadas" (*Ibidem*, p. 25). Dessa maneira, a abordagem do material didático, determinada pelos seus autores, configura-se como uma das forças incidentes no processo de ensino e aprendizagem de línguas. As suas "[...] evidências podem ser encontradas no tipo de insumo, atividades, teoria, organização das unidades, codificados pelos compositores para a obra" (*Ibidem*).

Posto isso, a escolha do material didático pelo professor reflete uma abordagem implícita da sua prática, visto que "[...] as evidências da abordagem do professor podem ser encontradas nas pistas de ação do seu ensinar, nas aulas, por exemplo, e nas suas extensões, no planejamento do curso, no tipo de avaliação dos alunos" (GONZÁLEZ, 2015, p. 53). Logo, a escolha de um MD que não condiz com a abordagem de ensino do professor poderia trazer, de acordo com González, dois riscos à sua prática: 1) não conseguir adaptar o material para os objetivos pretendidos; 2) não possuir formação necessária para realizar essa adaptação, utilizando, assim, o material ao pé da letra. Ambas as problemáticas vão de encontro com o que se considera neste trabalho como sendo a real função do MD em sala de aula de PLAc, uma vez que esse método não preza pela flexibilidade do material, que se torna rígido e opaco.

---

<sup>10</sup> "As quatro materialidades designadas pelos algarismos de 1 a 4, representam as tarefas que aguardam o professor de LE quando esse se propõe a ensinar uma dada língua-alvo. Essas tarefas são: 1) o planejamento do curso, 2) a produção ou seleção de MDs que codificam a ação posterior das experiências, 3) as experiências nas aulas e suas extensões (o método) e 4) a avaliação do rendimento ou proficiência dos alunos (critérios para produzir 32 instrumentos). (ALMEIDA FILHO, 1997, p.17 *apud* GONZÁLEZ, 2015, p. 31)

<sup>11</sup> "Segundo o autor, essa hierarquia é usada para demonstrar que o nível de abstração da abordagem desce da máxima abstração e generalidade até o nível mais concreto, o da implementação da abordagem em sala de aula" (*Ibidem*, p.52)

Para analisar um MD quanto a sua abordagem, é necessário um maior entendimento acerca dos seus constituintes que compõem o processo de ensino-aprendizagem de língua, uma vez que se pressupõe "limitado declarar qual é a abordagem de um MD por meio do que seus autores dizem da obra em si" (*Ibidem*, p.54). Para a avaliação do material didático escolhido, a teoria de Almeida Filho *et al* (1997) se encaixa perfeitamente no que vem sendo discutido neste artigo. Neste artigo, realizou-se uma análise anterior ao uso em sala de aula, abarcando a etapa de escolha/adoção de um livro didático que faz parte da prática do professor de PLAc.

Almeida Filho (1997) ilustra quais categorias devem ser exploradas a fim de deixar clara qual a abordagem do material didático. Segundo ele, deve-se analisar: as unidades, as atividades e os insumos presentes no livro/apostila. Consoante González (2015), as unidades compreendem o conjunto de atividades, temas, insumo, exercícios organizados em torno de temas de gramática, situações de comunicação, temas de outras disciplinas, entre outros. Já a atividade caracteriza-se por ser a unidade de ação no método de ensino e aprendizagem de línguas, realizada com o intuito de praticar ou usar uma língua-alvo em sala de aula, ou outros lugares, destinada a auxiliar na compreensão do funcionamento dessa nova língua, através do desenvolvimento de uma competência comunicativa, enquanto os insumos são toda manifestação de linguagem na língua-alvo que pode, eventualmente, se tornar competência comunicativa na interlíngua. Esse, ainda, não deve ser gramaticalmente sequenciado e deve, impreterivelmente, ser relevante ao contexto do aluno. Além disso, podem ser produzidos entre os participantes ou serem trazidos prontos para o ambiente de aula.

Essa organização reforça a teoria de Almeida Filho<sup>12</sup> de que toda OGEL parte, primeiramente, da Abordagem do MD, já que “todas as materialidades têm como força motriz uma dada abordagem e dela depende a configuração de todas as materialidades”. Ou seja, o planejamento das unidades didáticas seguirá as funções determinadas pela abordagem do material. Segue-se este mesmo raciocínio a mobilização das atividades e dos insumos.

Para a melhor compreensão deste processo, faz-se necessário apresentar as duas abordagens de MD que, de acordo com Sateles & Almeida filho (2010), são as mais predominantes no ensino e aprendizagem de línguas e nos materiais didáticos vigentes (ALMEIDA FILHO 1191, 1993, 2012, RIBEIRO 2008): a abordagem gramatical e a abordagem comunicativa. Salienta-se a existência de diversas outras abordagens que não foram discutidas aqui.

---

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 41.

### 2.3.2 Abordagem Comunicativa nos materiais didáticos de PLAc

Todo material didático é elaborado segundo as concepções de linguagem, de língua, de cultura, de ensino e aprendizagem que são adotadas por seus autores e/ou editores, como bem foi explicitado no tópico anterior. Lançar mão de um material didático que seja organizado a partir de uma abordagem comunicativa implica a concepção de um ensino que se distancia de estudos tradicionais da gramática, que trabalha isoladamente formas, vocabulários desprendidos da interação social. Ao contrário destes estudos, a AC prioriza a comunicação real, orgânica e adaptável. De acordo com Almeida Filho (1993), esta abordagem:

organiza as experiências de aprender em termos de **atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno** para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua [...] toma unidades de ação feitas com a linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz (ALMEIDA FILHO, 1993 *apud* GONZÁLEZ, 2015 p.47-48, grifo nosso)

Assim, considerar as reais necessidades comunicativas dos alunos que estão dentro da sala de aula de PLAc é o principal foco da AC. Dessa forma, as atividades/tarefas, unidades, insumos são organizados a fim de proporcionar àquele refugiado uma experiência relevante e prática da língua portuguesa, contribuindo para a facilitação da sua estadia na sociedade a qual o acolhe. Incluir um material pautado na AC é, acima de tudo, demonstrar aos alunos os papéis que são desempenhados pelos sujeitos da comunicação, apresentando as diferentes esferas de uso da língua portuguesa.

Mesmo prezando tanto pela compreensão das situações comunicativas, a AC não despreza por completo o estudo da forma, uma vez que, mesmo não acreditando no ensino engessado das formas linguísticas descritas na gramática, retiradas do contexto de uso e resumidas a frases sem sentido, a AC “não descarta a possibilidade de criar na sala de aula momentos de explicitação de regras e de prática mecânica de usos dos subsistemas gramaticais, como o dos pronomes, as terminações de verbos etc.” (ALMEIDA FILHO, 1993). Contudo, o desenvolvimento da língua nesse contexto está relacionado à construção de uma competência na comunicação, não limitada ao conjunto de regras gramaticais, mas abrangendo as regras e convenções sociais e as normas de uso corriqueiro da língua de acordo com um contexto. Segundo o autor (*ibidem*), a aprendizagem da língua nessa modalidade de

ensino capacita o aprendiz a se colocar linguisticamente em diversas situações, como por exemplo:

1. Poder desempenhar uma sequência de atos: cumprimento, socialização casual (fática), convite, arranjos e despedida
2. Descrever com a ajuda de um objeto ou sua representação o funcionamento de um aparelho ou experimento
3. Aprender o sistema ecológico da Amazônia via língua-alvo que se está aprendendo e no andamento sistematizar essa L (língua) no que for necessário para facilitar ou solidificar o processo de aprender
4. Calibrar um início de conversa com um superior ou desconhecido para atuar no registro certo. (ALMEIDA FILHO, 1993 *apud* GONZÁLEZ, 2015 p. 63)

Com base nesses pressupostos, evidencia-se a valorização da transdisciplinaridade no ensino de língua estrangeira (LE) e a desenvoltura na interação do dia-a-dia. Trazendo essa noção para o material didático de PLAc, assevera-se a projeção de conteúdos que extrapolam a bolha do sistema do linguístico, abordando situações que vão além da sala de aula, não se fixando como meros “mostruários de vocabulários”.

De acordo com a noção fundamental de acolher e inserir esses alunos em sociedade, torna-se relevante abordar temáticas como: aspectos culturais e sociais da comunidade em que os alunos passarão a viver; textos relacionados à legislação, o que inclui direitos e deveres desses sujeitos; conteúdos histórico-geográficos etc (SOUZA;VIEIRA; BALZAN; PEDRASSANI, 2021, p. 25-26). Tudo isto contribui de maneira efetiva para a construção da autonomia linguística e social do estudante de PLAc, que tem a oportunidade de ver o mundo por um prisma, abarcando todos os cenários nos quais ele pode se ver inserido nesse novo país.

Ao basear a produção de um material didático nos pressupostos da AC, é imprescindível a presença dos seguintes elementos:

[...] ensino da língua que considere variedades linguísticas que possivelmente serão utilizadas pelos aprendentes; abordagem que permita comunicação eficaz e que atenda a necessidades imediatas; atividades baseadas em situações reais de comunicação; e atividades que levem em conta a bagagem cultural desses alunos, de modo que eles possam relacionar o aprendido em aula com o que já sabem, mobilizando seus conhecimentos prévios. (*Ibidem*)

Ponderando o contexto de ensino de PLAc, este último ponto merece uma especial atenção, no que diz respeito à estreita relação da língua materna e identidade do aluno refugiado. Consoante Allegro (2013 *apud* Souza *et al*, 2021), o processo de aprendizado da linguagem está diretamente ligado ao desenvolvimento da competência intercultural, ao passo

que significa apresentar aos alunos conteúdos que suplantam os estudos gramaticais, valorizando a formação de falantes e intermediários culturais.

A Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN) proposta por Mendes (2008), uma das matizes da AC, propõe uma "ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino aprendizagem" (MENDES, 2008, p. 153 apud GONZÁLEZ, 2015, p. 65). Na realidade do ensino de PLAc, esta vertente da AC merece uma especial atenção no que diz respeito à estreita relação que existe entre a língua materna e a identidade do aluno refugiado.

Tendo este pensamento como ponto de partida, os MD produzidos a partir dessa variante da AC deveriam ser organizados por:

[...] desenvolvimento de tópicos das grandes áreas do conhecimento (Widdowson, 1978) ou por unidades temáticas com textos/insumo autênticos de interesse dos aprendentes (áudios, sites, folhetos, vídeos, recortes de revistas, jornais...) contendo atividades (relevantes do processo)/tarefas (Prabhum, 1987, Shekan, 1996) (tradução, levantamento e/ou comparação de informações, tomada de decisão, reprodução de conversa gravada, tradução), jogos e projetos (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 75 apud GONZÁLEZ, 2015, p. 65).

Em teoria, essa disposição de atividades habilitaria o aluno refugiado a interagir em sociedade, tendo como foco a comunicação e o uso da língua-alvo de acordo com uma situação específica, não apenas dentro da sala de aula. Em conjunto, essa organização teria como fim a obtenção e o desenvolvimento da competência comunicativa do sujeito aprendiz. Nas propostas de tarefas/atividades, por exemplo, o material pode explorar o trabalho com vídeos, áudios, a fim de que a turma compreenda, tome notas e discuta algum ponto de interesse entre eles, incentivando o movimento de interação dentro da sala de aula, guiado por situações-problema levantadas pelo próprio livro. Assim, o foco é ser majoritariamente de interesse desses estudantes, para "aumentar as chances [deles] de adquirirem uma nova língua" e de se colocarem de maneira ativa e consciente na sociedade.

Tendo em vista toda a discussão trazida acima, este artigo considera mais representativa para a análise a disposição dos indicadores de Abordagem de um MD de González (2015, p.66), representada no seguinte quadro 1:

### **Quadro 1 - Indicadores de Abordagem Comunicativa**

Unidades	Atividades	Insumo
Organizadas a partir de tópicos de interesse dos alunos, unidades temáticas ou organizadas por conteúdos das grandes áreas do conhecimento.	Comunicativas: tarefas (desempenho de papéis, debates, tradução, solução de problemas, lacunas de opinião, troca de informação) projetos, jogos.	Material autêntico: textos escritos ou orais de boa qualidade e quantidade (recortes de jornais, revistas, fotografias com legendas, música, publicidades, vídeos, filmes).

A prioridade na organização desses indicadores é, como já foi bastante citado, a aquisição da competência de comunicação, "na qual as normas de uso se distinguem radicalmente das normas do sistema linguístico" (SOUZA *et al*, p.26). Logo, em situação de PLAc, o cerne do aprendizado está no conhecimento dos aspectos culturais e das convenções sociais, estando mais ligado às interações e às inserções sociais, que se apresentam como elementos fundamentais para a efetiva integração desse sujeito refugiado ao novo país. Nesta perspectiva, "o indivíduo mostra possuir *competência* quando se sabe quando falar, quando não falar e a quem falar, com quem, onde e de que maneira" (SILVA, 2004, p. 8 *apud* SOUZA *et al*, 2021, p. 26).

O próximo tópico irá clarear os conceitos e aplicações da abordagem gramatical, comumente utilizada nos materiais didáticos vigentes. Os princípios apresentados em ambas explanações foram norteadores para a subsequente análise de dados, uma vez que, com eles, tornou-se possível identificar a abordagem do material didático escolhido durante a atividade de avaliação.

### 2.3.3 Abordagem Gramatical

O ensino tradicional de segunda língua é comumente atrelado à prática pedagógica de ensino formal e institucionalizado, ao ponto que, considera-se como foco da aprendizagem, nessa perspectiva, o funcionamento do sistema linguístico. Tem-se como ideia, então, de que

o conhecimento sobre esse aspecto linguístico tornaria um sujeito apto a fazer o uso correto da língua-alvo de aprendizagem.

Esta visão é denominada de *Abordagem Estrutural/Gramatical (AG)*, uma vez que “nela estuda-se a gramática como a grande força motriz do ensino e aprendizagem de uma língua”. Ou seja, enquanto na AC a língua é vista como forma de ação social, concebendo um ensino voltado ao desenvolvimento de competências comunicativas, a AG considera a língua como um sistema de estruturas, códigos que devem ser apreendidos e armazenados.

O ensino, dessa maneira, deixa de ser centralizado na prática da interação social, e passa a representar uma mera forma de transmissão desses conteúdos gramaticais, reforçando não o contexto, mas as estruturas linguísticas. Ou seja, a gramática torna-se o elemento base, tanto para o ensino quanto para a aprendizagem. De acordo com González:

[...] essa abordagem [...] recorre demasiadamente a instrumentos da memória, recortes específicos da língua e combinações de enunciados da língua sem vinculação a um contexto real de uso. (ALMEIDA FILHO E SATELES, 2010 *apud* GONZÁLEZ, 2015, p. 25)

Considerando esses instrumentos, na perspectiva da AG, de acordo com Krashen (1982), a aprendizagem da língua-alvo daria-se pelo domínio consciente desses conjuntos de regras, que exigiria do aluno refugiado um movimento de sistematização contínua. Essa visão de ensino-aprendizagem, no entanto, em nada contribui para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aprendiz, tanto pelo enfoque do conteúdo, quanto pelo seu processo de apreensão.

González (2015) afirma que no mercado editorial de PLAc é predominante materiais voltados a AG, e mesmo nos que propõe uma AC ainda é possível observar traços de uma abordagem tradicional de ensinar-aprender, que pouco (ou nada) considera o foco no aprendiz e na produção de significado nas situações comunicativas reais.

Tendo em vista essas noções, os MD produzidos a partir da AG entendem a língua como sistema, do qual se deve aprender as estruturas e suas regras, transformando a ação de ensinar em uma pura transmissão de conteúdos linguísticos. Nas propostas encontradas nesses MD podem ser vistas atividades de, por exemplo: “explicitação de conteúdos com foco na forma, interação visando a fixação do sistema, aplicação de exercícios para preencher lacunas e/ou rotinizações com imitação, cópia, repetição com o intuito de aprender as regras e estruturas do sistema da língua, listas de vocabulário, verbos, preposições, pronomes”

(*Ibidem*, p. 60). O ponto de partida e de chegada é, então, a gramática em si, a estrutura da língua-alvo, não a interação real do dia-a-dia.

Configura-se a partir dessas visões de língua e de ensino-aprendizagem um MD majoritariamente gramatical composto por: unidades organizadas em torno de conteúdos linguísticos, caixas de gramática, exercícios para preencher lacunas, atividades de imitação, cópia e repetição com prática de estruturas e vocabulário, atividades de interação visando a fixação da forma, apêndice de gramática com tabelas de verbos e listas de vocabulário separadas por campos semânticos.

Assim como na teorização da AC, considerou-se mais representativa para a análise a disposição dos indicadores de um MD pautado na AG de González (2015, p.66), representada no seguinte quadro 2:

**Quadro 2 - Indicadores de Abordagem Gramatical/Estrutural**

Unidades	Atividades	Insumo
Organizadas a partir de tópicos do código linguístico: tempos verbais, contrações, pronomes possessivos etc.	- Exercícios de prática do código linguístico (preenchimento de lacunas, Verdadeiro ou Falso, Exercícios de Transformação... ) ou no padrão tradicional “pergunta-resposta”	Textos (escritos ou em áudio) fictícios: diálogos, leituras com destaque do tópico do código linguístico organizador da unidade, figuras com vocabulário.

Portanto, prevalece, nessa abordagem, o processo de ensino-aprendizagem com enfoque nas formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficientemente eficaz para aprender outra língua (Almeida Filho, 1993, p. 47- 48).

No capítulo subsequente serão explicitados os processos metodológicos utilizados para realizar a análise da abordagem do material didático escolhido, pautada, principalmente, nas teorizações de González (2015) e Almeida Filho (1993;1997).

### **3. Processos Metodológicos**

A pesquisa realizada, tendo em vista a análise de um material didático de ensino de Português como Língua de Acolhimento, utilizou-se da abordagem documental (fontes secundárias), por ter sido baseada “em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL apud PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 55). O material selecionado foi a apostila da Coleção *Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento - Me virando no dia-a-dia*, produzido e organizado por Bizon, Diniz e Camargo (2020). Para a seleção desse *corpus*

seguiu-se os seguintes critérios: 1) Ser um material acessível na internet, gratuito e disponível para download, podendo ser amplamente utilizado dentro do contexto de ensino de PLAc; 2) apresentar potencial para promover um ensino qualificado de PLAc devido as suas propostas de tarefas alinhadas com a concepção de Língua de Acolhimento considerada neste trabalho; 3) ser elaborado por professores e especialistas da área de PLAc/PLE; 4) ter sido produzido entre os anos de 2019-2022, devido ao aumento do índice de busca por refúgio no Brasil.

A abordagem utilizada é de cunho qualitativo, por realizar a “interpretação de fenômenos e atribuição de significados” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 128) a partir de uma lista de critérios. Bogdan e Biklen (1994) denominam investigação qualitativa como um termo que agrupa diversas estratégias de investigação que têm em comum o tratamento qualitativo dos dados recolhidos, ou seja, tais dados são “ricos em pormenores descritivos”. (p.16).

Para poder determinar e descrever as características da abordagem do MD selecionado foi necessário, em primeiro lugar, definir os indicadores da abordagem (categorias para se reconhecer a abordagem de um MD) para, em seguida, criar as questões para a análise. Sendo assim, foi realizada, inicialmente, uma descrição das unidades, atividades e insumos da apostila. Apresentam-se a seguir as questões para a investigação:

- i. A organização das unidades, das atividades e dos insumos presentes no material;
  - a. O princípio organizador das unidades;
  - b. O tipo de atividades que o material oferece;
  - c. Os insumo do material e quais são as fontes dos textos.

Para definir qual é o princípio organizador das unidades dos materiais didáticos selecionados para análise, foi observada a natureza dos conteúdos que dão coesão às unidades e às experiências promovidas nas mesmas. Seguiu-se aqui alguns princípios sugeridos por González (2015, p.90) para auxiliar no reconhecimento da natureza dos conteúdos das unidades, considerando as duas principais abordagens aprofundadas nesta pesquisa, a gramatical/estrutural e a comunicativa. Segue o quadro explicitando os recortes que foram levados em conta para interpretação dos dados:

**Quadro 3 - Princípios organizadores das unidades de um MD**

Natureza dos conteúdos das unidades	
Abordagem estrutural	Abordagem comunicativa
- Tópicos do código linguístico (tópicos	- Tópicos de interesse dos alunos

sobre o sistema formal da língua): gramática, fonética, vocabulário, aspectos socioculturais. (Stern 1989, Sateles & Almeida Filho, 2010)	- Tópicos e temas - Conteúdos das grandes áreas do conhecimento: geografia, história, política, matemática, tecnologia... - Recortes comunicativos, funções comunicativas. (Littlewood 1986, Almeida Filho 2012, Barbirato 1999)
--	---

Fonte: GONZÁLEZ (2015, p. 90)

Nas propostas de unidades, foram observados: a) o formato de unidade de estudo, b) os objetivos, c) as possíveis competências-alvo, d) a coesão interunidades, e) [...] a natureza das experiências que serão promovidas nas unidades e f) os conteúdos que estão implícitos nessas experiências [...] (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 50)<sup>13</sup>.

Para analisar a natureza das atividades propostas no livro do aluno, foram verificados quais princípios foram mobilizados para a construção dessas atividades, levando em conta as duas macroabordagens explicitadas na fundamentação teórica e os pontos sugeridos por González<sup>14</sup> no seguinte quadro:

#### Quadro 4 - Princípios de configuração de atividades

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

Fonte: GONZÁLEZ (2015, p. 92)

Enxergou-se, aqui, a partir das postulações de González (2015, p.92), dois tipos de atividades para ensino e aprendizagem de uma língua: a) comunicativas<sup>15</sup> (orientadas pela

<sup>13</sup> ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Raízes do ensino Comunicativo de línguas**, In: Revista HELB, Ano ° 3 1/2009, disponível em <http://helb.org.br>. Acesso em: Outubro, 2022.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 92.

<sup>15</sup> “o termo atividades comunicativas é utilizado para designar [...] atividades motivadas, tópicos e temas que envolvem o aprendente em comunicação autêntica [...] o foco é nas atividades, no tópico ou nas experiências e não em algum aspecto da língua. [...] Stern (op. cit.) afirma que as atividades orientadas pela mensagem (comunicativas) podem ser classificadas em: conversas, tarefas, problemas, projetos.[...] Esse tipo de atividades propicia aos alunos uma situação da vida "real" na qual a língua-alvo deve ser usada”(GONZÁLEZ, 2015, p.92-93, *apud* STERN, 1992, p. 177)

mensagem), e b) atividades de prática linguística<sup>16</sup> (orientadas pelo código). Esses princípios permitiram identificar, durante a análise, diferentes classificações de atividades nucleadas a uma ou outra abordagem, e se as mesmas se alinham com o ensino temático que se vê nas unidades. Em função disso, foram seguidas as seguintes taxonomias, criadas por González (2015, p. 95), com a finalidade de identificar quais os tipos de atividades presentes no material didático de língua estrangeira analisado: as atividades comunicativas, as pré-comunicativas e as de prática do código linguístico.

Por fim, foi realizado o tratamento dos resultados, a sua inferência e a sua interpretação. Esta pesquisa gerou dados por meio da análise e da interpretação dos conteúdos e das atividades da apostila, a partir do “seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 734). Por meio da elucidação dessas questões, tornou-se possível identificar a abordagem que perpassa o material escolhido e a maneira como ela se relaciona com a noção de acolhimento que se adota neste artigo.

#### **4. Delimitação de objetivos**

##### **4.1 Objetivo Geral**

Conforme já indicado na introdução, pretende-se investigar as concepções de linguagem e de ensino presentes na abordagem de MD da apostila de PLAc *Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento - Me virando no dia-a-dia*.

##### **4.2 Objetivos Específicos**

1. Averiguar e interpretar as unidades, as atividades e os insumos presentes no Material didático escolhido para a análise;
2. Identificar quais concepções de língua, de linguagem e de ensino e aprendizagem da LE perpassam esses indicadores;
3. Examinar a relação que se estabelece entre a abordagem do MD, subjacente às concepções de língua, linguagem e ensino de LE, e as noções de acolhimento do ensino de PLAc dentro do *corpus*;
4. Avaliar a relevância do material didático às condições de ensino de PLAc.

#### **5. Análise do Material Didático**

---

<sup>16</sup> “uma atividade orientada pelo código (atividades de prática linguística) envolve a prática funcional e gramatical da língua, ou seja, tem foco na forma e não na construção de sentido. [...] o foco está em aprender formas específicas do sistema da língua. Nessa categoria, encontram-se os exercícios [...] com foco na forma da língua e no vocabulário mediante emprego de regras em transformações, preenchimento de lacunas, imitação de modelos e automatização por repetições” (*Ibidem*, p. 92-94)

## 5.1 A coleção *Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento*

A coleção de materiais didáticos *Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento* foi pensada e produzida por pesquisadores(as) e docentes da área de Português como Língua de Acolhimento, contando com a participação de migrantes e refugiados(as). Esta inclusão do público-alvo na produção por si só já é um diferencial dentre os outros materiais didáticos existentes na área, uma vez que se torna um conteúdo produzido por eles e para eles.

A coletânea é composta por quatro livros que têm como objetivo servir como base e subsídio para o ensino de PLAc aos jovens e adultos em condições de refúgio. Tendo em vista esta intenção social e educativa, a coleção conta com quatro específicas temáticas para cada livro, sendo elas:

- 1) Organizando a minha vida;
- 2) Me virando no dia-a-dia;
- 3) Cuidando da minha saúde;
- 4) Trabalhando e estudando.

Até o momento da realização desta pesquisa, apenas *Me virando no dia a dia* e *Trabalhando e estudando* estavam disponíveis para acesso on-line e para download no site da NEPO - Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó”. Cada um desses volumes supracitados é composto por: um Livro de Estudante, destinado ao uso em sala de aula, e um Livro de Autoestudos, que contém exercícios a serem realizados em casa pelos estudantes, com respostas disponíveis nas folhas finais do material. Ainda faz parte da coleção um Guia de pronúncia e gramática, que é composto por explicações rápidas que podem ser consultadas a qualquer momento. O Livro do Estudante contém cinco unidades independentes que podem ser trabalhadas em qualquer ordem, planejadas para compreender duas aulas de 1h40. Essa organização sugere um diálogo entre o professor e seus alunos, para definirem a sequência das unidades, de acordo com as suas necessidades de ensino-aprendizagem.

Segundo a proposta do material, "os temas trabalhados nos livros buscam contribuir para a inserção dos(as) migrantes e refugiados(as) na sociedade brasileira e sua politização, informado-os(as) sobre seus direitos e serviços que possam ser úteis no seu dia a dia. Além disso, o material propõe um trabalho transversal de educação para a diversidade e busca valorizar as culturas e línguas dos alunos" (IEL, 2020)<sup>17</sup>. À primeira vista, os temas dos livros chamam atenção por serem voltados para as situações comunicativas reais e imediatas dos

---

<sup>17</sup> Disponível em: [https://www2.iel.unicamp.br/lic\\_ ple/vamos-juntosas/](https://www2.iel.unicamp.br/lic_ ple/vamos-juntosas/). Acesso em: 10 de Out. de 2022.

jovens e adultos refugiados logo que são inseridos numa sociedade desconhecida, contribuindo com a sua autonomia política e social.

Dando seguimento, o material afirma trazer uma proposta plurilíngue e multinível. Assim, torna-se possível abranger alunos com diferentes níveis de proficiência linguística em português, além de prezar pelos aspectos interculturais, mobilizando tanto a língua de acolhimento, quanto a língua materna do estudante. Ambas características são evidenciadas na seguinte atividade da figura 1:

**Figura 1 - Atividade com caráter plurilíngue e multinível**

2. Leia a manchete de notícia a seguir e converse sobre ela com sua turma, utilizando o português e/ou outras línguas que desejar.

**Arroz, feijão e livros: cestas básicas estão incluindo literatura na Bahia**

Iniciativa "Corra pro Abraço" quer proporcionar uma opção de diversão e cultura para pessoas em situação de vulnerabilidade

Adaptado de: ARAÚJO, Jamile. Arroz, feijão e livros: cestas básicas estão incluindo literatura na Bahia. Brasil de Fato. 17 Jun 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/17/arroz-feijao-e-livros-na-bahia-cestas-basicas-estao-incluindo-literatura/>. Acesso em 30 ago. 2021.

2. Leia a manchete de notícia a seguir e converse sobre ela com sua turma, utilizando o português e/ou outras línguas que desejar.  
(Nível Elementar Básico Intermediário)

Fonte: Vamos Juntos! Curso de Português como língua de acolhimento - Me virando no dia-a-dia, 2020 (p.92)

Os organizadores da coletânea sugerem que esse diálogo intercultural nos livros estimula “o uso dessas línguas, favorecendo trocas interculturais, a construção e a socialização de saberes e o estabelecimento de relações com o português” (BIZON; DINIZ; CAMARGO, 2020). Visando a este fim, as atividades são discutidas e traduzidas em 8 línguas diferentes: árabe, crioulo haitiano, espanhol, francês, inglês, lingala, suaili e português, como pode ser visualizado na figura 2:

**Figura 2 - Atividade com caráter plurilíngue**

Discuta as questões a seguir com com sua turma e seu(sua) professor(a). Utilize o português e/ou outra(s) língua(s) que desejar.

في رأيك، هل العناصر الأساسية في سلة الغائنية هي حقا أساسية؟

Daprè ou, atik yo ki nan "cesta básica" a reyèlman bazik?

¿En tu opinión, los artículos de una "cesta básica" son realmente básicos?

À votre avis, les articles du "panier de base" ("cesta básica") sont-ils vraiment basiques ?

In your opinion, are the items in "cesta básica" really basic?

Pona yo, biloko yako lia eza penza ya malamumu?

Kwa maoni yako, je, vitu vya msingi vya kikapu ni vya msingi?

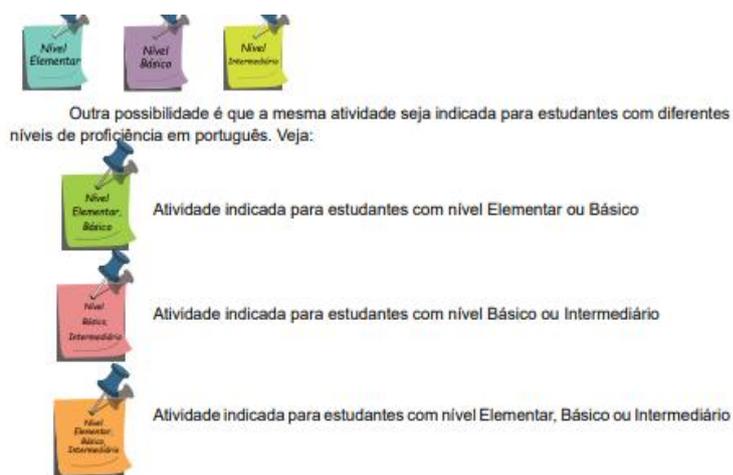
Na sua opinião, os itens da cesta básica são realmente básicos?

Fonte: Vamos Juntos! Curso de Português como língua de acolhimento - Me virando no dia-a-dia, 2020 (p.90)

Ainda, alguns quadros explicativos são traduzidos para algumas dessas línguas, enquanto a apresentação é traduzida para todas.

Focando na proposta multinível, os livros contemplam três níveis: o Elementar, o Básico e o Intermediário. Afirma-se haver atividades relacionadas a cada nível de conhecimento do idioma português, como também tarefas as quais estudantes terão oportunidade de realizar “juntos, independente de seu nível” (*Ibidem*). Essa estruturação é explicada ainda na apresentação da apostila, segue na figura 3:

**Figura 3 - Apresentação do caráter multinível da apostila**



**Nível Elementar Básico:** Atividade indicada para estudantes com nível Elementar ou Básico;

**Nível Básico Intermediário:** Atividade indicada para estudantes com nível Básico ou Intermediário;

**Nível Elementar Básico Intermediário:** Atividade indicada para estudantes com nível Elementar, Básico ou Intermediário.

Fonte: Vamos Juntos! Curso de Português como língua de acolhimento - Me virando no dia-a-dia, 2020 (p.4)

Os organizadores da produção subdividem os níveis de acordo com os três seguintes eixos: compreender, falar, escrever, os quais envolvem a compreensão oral, a leitura, a interação oral, a produção oral e a escrita do aluno.

### **5.1.1 Análise do livro Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento - Me virando no dia-a-dia**

#### **Unidades**

A apostila *Vamos Juntos! Curso de Português como Língua de Acolhimento - Me virando no dia-a-dia* divide-se em 5 unidades, sendo cada uma delas subdivididas em parte I e parte II.

Unidade 1: *Eu me desloco pela cidade* é composta pela parte I, com os tópicos: #partiu, Que tal explorar nossa cidade, Transporte público; e pela parte II com os respectivos tópicos: O direito ao transporte público: como ter acesso ao bilhete único, Dando e pedindo informações.

Unidade 2: *Eu faço compras pra minha casa* subdivide-se em parte I, composto pelos seguintes tópicos: #partiu, No supermercado, O que e onde comprar?, Comprando pela

internet, Quem faz compras para sua casa?. Enquanto a parte II é formada pelos tópicos: Comprando comida saudável, Planejando a lista de compras, Negociando e economizando.

Unidade 3: *Eu faço minhas refeições* é composta pela parte I, que se subdivide em: #partiu, Hábitos alimentares e pratos típicos, Raízes da gastronomia brasileira. Já a parte II contém os seguintes tópicos: Programas de acesso à alimentação, Se alimentando fora de casa.

Unidade 4: *Eu resolvo uma urgência*. Nessa unidade, os tópicos da parte I são: #partiu, E agora, quem vai me ajudar?, Marido(a) de aluguel. Na parte II, os tópicos são: Marido(a) de aluguel (continuação), Em briga de marido e mulher se mete a colher, sim!, A melhor defesa é a sua voz, denuncie!, Não vou me calar!.

Unidade 5: *Eu participo da vida escolar do(a) meu(minha) filho(a)*. Na parte I, veem-se os subsequentes tópicos: #partiu, Entendendo um pouco mais sobre a escola do(a) meu(minha) filho(a), Em diálogo com a escola. A parte 2 abarca os tópicos: Preconceito não pode ter lugar, Mural.

Ao lançar um olhar analítico quanto à abordagem do material, é possível perceber que os princípios organizadores das unidades são funções comunicativas e tópicos de vocabulário e fonética em torno de temáticas extralinguísticas com relevância social e política, contribuindo com a autonomia do aluno na sociedade. O ensino temático, um dos princípios organizadores das experiências do ensinar e aprender uma LE na Abordagem Comunicativa (AC), visualizado no livro, tem foco na compreensão das dinâmicas sociais do Brasil, o que contribui para uma eficaz integração do refugiado ao país. Há uma coesão entre os temas das unidades, visto que giram em torno de situações comunicativas que são comuns ao dia-a-dia desse sujeito, como bem propõe o título do livro “Me virando no dia-a-dia”.

Quanto à natureza dos conteúdos, os tópicos que norteiam o aprendizado do tema e as unidades de ação da comunicação na língua portuguesa trazem situações de ação/comunicação na LE que são de extrema pertinência à sobrevivência e segurança do refugiado. Isto pois os tópicos não são trazidos com um propósito meramente estrutural, logo, eles não só promovem a aprendizagem da língua, como também, por meio do aprendizado deles, os estudantes podem compreender as formas de agir, de se posicionar ou de se defender dentro da sociedade de acolhimento. Esses aspectos podem ser observados através da descrição dos objetivos da unidade 1 na figura 4 a seguir:

#### **Figura 4: Objetivos da unidade 1**

Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir formas de locomoção no espaço urbano (Elementar, Básico e Intermediário)</li> <li>• Saber como denunciar assédios sofridos no transporte público (Elementar, Básico e Intermediário)</li> <li>• Compreender e dar instruções sobre como se locomover pela cidade (Elementar, Básico e Intermediário)</li> <li>• Saber como ter acesso aos meios de transporte público (Elementar, Básico e Intermediário)</li> <li>• Elaborar parte de um guia multilíngue sobre as diferentes formas de se locomover pela cidade, que poderá ser compartilhado com outros(as) migrantes e refugiados(as) por meio de aplicativos de mensagens e/ou redes sociais (Elementar, Básico e Intermediário)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar o repertório linguístico relativo aos seguintes pontos: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Meios de transporte (Elementar, Básico e Intermediário)</li> <li>✓ Expressões para indicar direção (Elementar, Básico e Intermediário)</li> <li>✓ Verbos regulares no Presente do Indicativo para dar e receber instruções de direção (Elementar)</li> <li>✓ Verbos irregulares no Presente do Indicativo e outras estruturas úteis para dar e receber instruções (Básico e Intermediário)</li> <li>✓ Pronúncia do som [r] (Elementar Básico e Intermediário)</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: Vamos Juntos! Curso de Português como língua de acolhimento - Me virando no dia-a-dia, 2020, p.44.

Essa dimensão comunicativa é ilustrada através do gráfico com o resultado da interpretação dos dados obtidos a partir da análise da categoria *unidades*:

**Gráfico 1- Princípios organizadores das unidades**



Fonte: Elaborado pela autora.

Através do gráfico, é possível visualizar a predominância de atividades com foco comunicativo e sociocultural, em detrimento dos tópicos gramaticais, de vocabulário e de fonética. Esses dados foram obtidos a partir da análise dos objetivos de cada unidade, que se referem ou a um ou a outro foco. Há, de certa forma, um equilíbrio entre as propostas formais e de comunicação, uma vez que, nas tabelas de objetivos da unidade, a parte voltada para o desenvolvimento da interação é marcada por uma cor, enquanto os tópicos de gramática, de vocabulário e de fonética são de outra, como é visto na figura 4.

As unidades apresentam em seus objetivos alguns aspectos gramaticais, de vocabulário e de fonética, como “verbos irregulares no presente do indicativo”, “verbos regulares no pres. do ind”, “pronúncia do som [r]”, “expressões para comparações de produtos”, sempre em torno do uso para os fins do tema, como é mostrado na figura 4. Contudo, vê-se que o foco está no funcionamento da sociedade brasileira, nas funções comunicativas. Outro indício da natureza comunicativa dos conteúdos das unidades é a

abrangência das temáticas que trazem discussões bastante diversificadas, como, por exemplo, o direito civil, a violência contra mulher, as questões de gênero, a alimentação, o racismo, a educação e a mobilidade urbana.

### Atividades

Percebe-se, de início, que, seguindo a proposta de ser multinível, todas as atividades são pré-identificadas como “nível elementar básico” e/ou “nível elementar intermediário” e/ou “nível intermediário”. Dessa maneira, salta à vista aqui o princípio da flexibilidade e da modulação das atividades, a depender da necessidade do aluno/professor. Em algumas questões, isso é evidenciado no próprio enunciado, como pode ser visto na figura 5:

**Figura 5 - Atividade com proposta Multinível**

3 Você ouvirá, na atividade 4, o depoimento de cinco estudantes migrantes da Universidade Federal do Paraná (UFPR) sobre como eles(elas) se locomovem na cidade de Curitiba.



Antes de escutar os depoimentos, dê uma olhadinha na atividade 4 (incluindo 4.1, 4.2, 4.3 e 4.4) para melhor decidir que atividade(s) você fará.

Os(as) alunos(as) com nível Elementar farão as atividades 4.1 e 4.2.

Os(as) alunos(as) com nível Básico farão as atividades 4.1 e 4.3

Os(as) alunos(as) com nível Intermediário farão as atividades 4.1, 4.3 e 4.4

3. a) Antes de escutar os depoimentos, dê uma olhadinha na atividade 4 (incluindo 4.1, 4.2, 4.3 e 4.4) para melhor decidir a atividade(s) que você fará.

Fonte: Vamos juntos! Curso de Português como língua de acolhimento (p.56)

Atesta-se, nas questões que seguem esse formato, a ideia de atividades relacionadas ao grau de conhecimento do estudante sobre o idioma de acolhimento, uma vez que a tarefa acima sugere que, após um preparo, o aluno verifique e responda à questão que melhor se adapta ao seu nível de proficiência em língua portuguesa. Como foi trazido na fundamentação, o MD de ensino de PLAc deve ser, acima de tudo, moldável, tendo em mente as particularidades de aprendizagem de cada aluno refugiado.

O conceito de plurilinguismo é igualmente revelado ao longo das atividades de cada unidade, como pode ser visualizado na tarefa da figura 6:

**Figura 6 - Atividade com proposta Plurilingue**

Cada dupla deve se juntar com outra dupla, de modo a formar grupos de 4 pessoas. Discuta com os(as) colegas do seu grupo, usando o português ou outras línguas que desejar.

في رأيك، لماذا النساء تخشى أو تتجمل من الإبلاغ عن الاعتداء الجنسي الذي يحدث في وسائل النقل العام؟  
 Daprè ou, poukisa medam yo pè oubyen jennen pou yo denonse abi seksyèl ke yo sibi nan transpò piblik la?  
 Según tu opinión, ¿por qué las mujeres tienen miedo o vergüenza de denunciar abusos sexuales que ocurren en el transporte público?  
 Pourquoi pensez-vous que les femmes ont peur ou honte de signaler les abus sexuels qui se produisent dans les transports publics ?  
 Why do you think women are afraid or ashamed to report sexual abuse that occurs on public transport?  
 Pona yo, pona nini basi bazalaka na bobángi to nsóni yako gangá pona bosangisi nzoto na makasi tangu esalemaka na ekúmbi ya batu mingi?  
 Kwa maoni yako, kwa nini wanawake wanaogopa au aibu kuripoti unyanyasaji wa kijinsia unaotokea kwenye usafiri wa umma?  
 Em sua opinião, por que as mulheres têm medo ou vergonha de denunciar abusos sexuais que ocorrem no transporte público?

Cada dupla deve se juntar com outra dupla, de modo a formar grupos de 4 pessoas. Discuta com os(as)

colegas do seu grupo, usando o português ou outras línguas que desejar. Fonte: Vamos juntos! Curso de Português como língua de acolhimento (p. 66)

Conforme afirmado logo na apresentação do livro, o caráter plurilíngue é preservado nas atividades, havendo todo um cuidado com os aspectos interculturais e os de multilinguismo, próprios da aprendizagem de PLAc. Destaca-se, primeiramente, o enunciado, que abre espaço para que as discussões sejam realizadas pelos estudantes em “outras línguas que desejar” e, em seguida, as perguntas norteadoras traduzidas para vários idiomas. Esse padrão repete-se em diversas outras tarefas, sempre adequando-se ao caráter plurilíngue dos sujeitos da aprendizagem, dotados de uma cultura, de uma língua materna e de formas de sociabilização específicas.

Assim como foi exposto no ponto anterior, as unidades trazem temas que buscam promover, majoritariamente, uma prática social por meio da linguagem. Uma análise minuciosa permite identificar a incidência de atividades que, embora não sejam exercícios, ainda estão vinculadas à prática de algum tópico relacionado à forma, e atividades comunicativas também. Esse modelo é denominado por Barbirato (1999, p. 102, *apud* GONZÁLEZ, 2015, p. 95) como “pré-comunicativas”<sup>18</sup>.

A Figura 7 mostra uma atividade de produção de gênero textual pré-comunicativa, dado que o foco da atividade está na mobilização de algumas estruturas comparativas, preventivamente discutida em insumos e teoria, dentro do contexto da temática de alimentos:

**Figura 7 - Atividade pré-comunicativa: produção de gênero textual (mensagem)**

---

<sup>18</sup> [...] pré-comunicativas são as atividades ainda mais relacionadas à forma do que ao significado, embora não sejam essencialmente mecânicas (exercícios); elas preparam para atividades futuras mais livres, voltadas para o uso da língua. (BARBIRATO, 1999, p. 102, *apud* GONZÁLEZ, 2015, p. 95)

Veja o resumo dessas estruturas no quadro abaixo:

algo 1	<b>verbo</b>	<b>mais</b>	..... característica	<b>(do) que</b>	algo 2
algo 1		<b>menos</b>	..... característica	<b>(do) que</b>	algo 2
algo 1		<b>tão</b>	..... característica	<b>quanto</b>	algo 2

Você e seu(sua) colega de casa precisam comprar uma estante, uma escrivaninha e um fogão, mas não têm dinheiro para investir nos três móveis. Após ver os posts anteriores em um site de vendas, você decidiu escrever uma mensagem para ele(ela) pelo celular. Em seu texto, compare os preços e a qualidade dos produtos e indique qual(uais) deles vale(m) a pena comprar.

**Você e seu(sua) colega de casa precisam comprar uma estante**, uma escrivaninha e um fogão, mas não têm dinheiro para investir nos três imóveis. Após ver os *post* anteriores em um site de vendas, você decidiu **escrever uma mensagem** para ele(ela) pelo **celular**. Em seu texto, **compare** os preços e a qualidade dos produtos e **indique** qual(uais) deles vale(m) a pena comprar. (grifo meu)

Fonte: Vamos juntos! Curso de Português como língua de acolhimento (p. 104)

A tarefa acima, como foi dito, tem como finalidade o uso de estruturas comparativas, ao mesmo tempo que requer do aluno a capacidade de resolução de problemas a partir de uma situação fictícia apresentada. Numa mesma atividade, são manejados conhecimentos da língua, como vocabulário, gramática e produção de texto, e extralinguísticos, como valor e qualidade dos itens.

Apresenta-se, também, ao longo da apostila, alguns exemplares de atividades pré-comunicativas de interpretação de texto, no formato de perguntas-respostas. Neste padrão, tem-se a atividade da figura 8:

### Figura 8 - Atividade pré-comunicativa: interpretação de texto

- |  |  |
|--|--|
| <p>a. O que Guillermo costuma comer no café da manhã?<br/>.....</p> <p>b. Quais são os alimentos usados para rechear as empanadas?<br/>.....</p> <p>c. Qual é a profissão do irmão de Guillermo?<br/>.....</p> <p>d. Por que Guillermo aprendeu a fazer as empanadas só quando se mudou para o Brasil?<br/>.....</p> <p>e. Você já conhecia as empanadas venezuelanas?</p> | <p>a. O que Guillermo costuma comer no café da manhã?</p> <p>b. Quais são os alimentos usados para rechear as empadas?</p> <p>c. Qual a profissão do irmão do Guillermo?</p> <p>d. Você já conhecia as empadas venezuelanas?</p> <p>Fonte: Vamos juntos! Curso de Português como língua de acolhimento (p.123)</p> |
|--|--|

Anteriormente às questões, são apresentados um texto, ao qual as perguntas se referem, e um quadro de estrutura de frases relacionadas ao assunto. Apesar da característica pergunta-resposta, que pode ser tida como tradicional, a atividade serve ao propósito maior de incentivar o conhecimento sobre os “hábitos e gostos” através da leitura e interpretação de um texto. A tarefa serve, então, a um propósito maior, ao relacionar o texto com situações cotidianas do aluno refugiado, há uma troca de informações que suplanta o conteúdo do texto.

No que concerne a atividades de cunho formal, o material apresenta alguns tópicos gramaticais, mesmo que poucos, dando foco às atividades que apresentam novos vocábulos através de imagens, como pode ser observado na figura 9:

**Figura 9 - Atividade de vocabulário - Preenchimento de lacunas**

193) A partir da definição e do relato sobre de injúria racial, faça as atividades a seguir.

Complete as frases com as palavras do quadro.

**policia**

**injúria racial**

**mochila**

**furto**

**supermercado**

**negro**

Gabriel foi impedido de entrar no ..... com seus pertences.

O segurança mandou guardar a ..... no armário antes de entrar no estabelecimento.

Outro homem estava com a mochila nas costas, mas não foi obrigado a guardá-la, provavelmente porque não era .....

O segurança achou que Gabriel iria cometer um ..... no estabelecimento.

Quando o Gabriel questionou, o segurança ameaçou chamar a .....

A partir da definição e do relato sobre injúria racial, faça as atividades a seguir:

a. Complete as frases com as palavras do quadro.

Fonte: Vamos juntos! Curso de Português como língua de acolhimento (p.194)

O ensino do vocabulário dá-se a partir de figuras, da forma escrita e de textos multimodais apresentados anteriormente ao exercício de vocábulos. Ou seja, há um uma inter-relação entre as atividades, na qual as atividades de vocabulário e de código linguístico vêm ao fim da unidade, após uma gama de tarefas comunicativas.

As atividades de código linguístico não são realizadas a partir de frases deslocadas, sem contexto ou finalidade comunicativa, ao contrário, a apostila traz frases-modelo retiradas de atividades e insumos trabalhados ao longo da unidade, exemplificado na figura 10:

**Figura 10 - Atividade de Código Linguístico e vocabulário**

b. Se você tivesse que ligar para o Reinaldo, como descreveria esse(s) problema(s) domésticos? Forme frases, relacionando uma palavra da coluna à esquerda com uma da direita. Observe que tem mais de uma possibilidade de uso de verbos.

chuveiro	vazar
tomada	funcionar
ventilador de teto	entupir
lâmpada	ficar
fechadura	queimar
torneira	parar de
registro	travar
descarga	começar a
pia	fechar
	quebrar
	pingar

**Exemplo:** O chuveiro parou de esquentar enquanto eu estava no banho.

1-.....

2-.....

3-.....

4-.....

5-.....

6-.....

7-.....

b. Se você tivesse que ligar para o Reinaldo, como descreveria esse(s) problema(s) domésticos? Forme frases, relacionando uma palavra à esquerda com uma da direita. Observe que tem mais de uma possibilidade de uso dos verbos.

Fonte: Vamos juntos! Curso de Português como língua de acolhimento (p.166).

Mesmo sendo organizada no modelo de relacionar colunas, próprio de atividades tradicionais, a tarefa acima se destaca por atrelar o conhecimento do código linguístico, o uso de verbos, com a natureza prática do objetivo da atividade: formar frases para descrever um dado problema doméstico. Além de tudo, ainda traz os vocabulários próprios àquela situação. Verifica-se, até mesmo nesses exercícios, o propósito de ação social por meio da língua.

As pontuais atividades de código linguístico englobam atividades de criar e/ou complementar frases, de regras fonéticas, de preenchimento de lacunas com pronomes, verbos, estruturas comparativas, vocabulários, entre outros relacionados ao tópico linguístico.

**Figura 11 - Atividade de Código linguístico - Fonética**

6. Pratique com seu(sua) colega a pronúncia das frases a seguir, prestando atenção na diferença entre os sons de [b] e [v]. Caso precise, peça ajuda para seu(sua) professor(a).

**Vai uma ajudinha?**

**Pronúncia dos verbos no Pretérito Imperfeito terminados em -ar (1ª conjugação): dicas para falantes de espanhol**

- Com ajuda de seu(sua) professor(a), conjugue o verbo pensar no Pretérito Imperfeito e perceba as diferenças na pronúncia em português (*pensava*) e em espanhol (*pensaba*). Note que a terminação é *-aba* em espanhol, com som de [b], e, em português, é *-ava*, com som de [v].
- Fique de olho na flexão dos verbos no Pretérito Perfeito: em espanhol, a terminação *-ron*, em verbos como *pensaron*, *resolvieron* e *decidieron*, corresponde à terminação *-ram* do português (com som nasal), nesses casos, *pensaram*, *resolveram* e *decidiram*.

Eu pensava que conectar a mangueira do fogão no botijão era fácil, mas precisei contratar um serviço de instalação.

Reinaldo Silva também faz manutenções hidráulicas em lavabos.

Eu resolvi ligar para pedir ajuda porque o chuveiro não estava funcionando bem.

Eu tive que chamar os bombeiros porque o curto-circuito produziu um incêndio.

6. Pratique com seu(sua) colega a pronúncia das frases a seguir, prestando atenção na diferença entre os sons de [b] e [v]. Caso precise, peça ajuda para seu(sua) professor(a).

Fonte: Vamos juntos! Curso de Português como língua de acolhimento (p.173)

Salienta-se que os tipos de exercícios da categoria “Atividades de prática do código linguístico” presentes neste material didático priorizam as necessidades imediatas do aluno refugiado, que podem tanto ser observadas pelo professor, como também manifestadas pelos alunos durante as aulas. Dessa maneira, mesmo tratando-se de tarefas voltadas ao código, estas servem a um propósito comunicativo, logo, a configuração das atividades, assim como a sua função, são ditadas por meio das experiências na sala.

O livro apresenta, em sua grande maioria, atividades de cunho comunicativo, ou seja, tarefas que têm como fim a produção de significados, a troca de experiências, o envolvimento dos alunos com uma comunicação real e funcional. Esse último engloba propostas de resoluções de problemas, jogos, criação e execução de projetos (STERN, 1992 *apud* González, 2015, p.100). A atividade da 4ª unidade, apresentada na figura 12 e na transcrição do restante da questão, representa uma proposta de resolução de alguns problemas que podem acometer o refugiado no país de acolhimento:

**Figura 12 - Atividade Comunicativa - Resolução de problemas**

- 2 Agora, discuta as questões a seguir com os(as) seus(suas) colegas. Utilize o português e/ou outra(s) língua(s) que desejar.

ماذا ستفعل إذا كانت لديك مشكلة تتعلق ب:

Kisa ou ap fê si ou gen yon pwoblèm ki gen pou wè ak:

¿Qué harías si tuvieras un problema relacionado a?:

Que feriez-vous si vous aviez un problème lié à :

What would you do if had a problem related to:

Eloko nini okoki ko sala soki ozwi likambu na:

Je! Ungefanya nini ikiwa una shida inayohusiana na

O que você faria se tivesse um problema relacionado a?:



O que você faria se tivesse um problema relacionado a?:

- 1- vazamento de água em casa/mau funcionamento de um aparelho elétrico/não saber instalar um produto;
- 2- Roubo ou furto de documentos ou pertences/incêndio/inundação;
- 3- Violência física, psicológica/preconceito racial.

Fonte: Vamos juntos! Curso de Português como língua de acolhimento (p.162-163)

A atividade acima traz problemas com contextos de ação específicos, que podem, eventualmente, estar ligados ao cotidiano do refugiado, com o intuito maior de reforçar práticas de sobrevivência e segurança desse aluno dentro da sociedade. Para isso, é solicitado no enunciado que o docente troque informações com os colegas de turma acerca das possíveis soluções para os pontos levantados. Além de trabalhar a capacidade de interação dos alunos, por meio de uma discussão entre eles, a atividade ainda tem um caráter prático e útil, uma vez que estimula os alunos a pesquisarem formas de proceder nas oito situações descritas. Logo, o foco é como utilizar a língua para agir em casos de emergência no país de acolhimento.

As páginas 197, 198, e 207, das unidades 4 e 5 respectivamente, apresentam atividades que estão mais próximas de tarefas comunicativas de interação social como desempenhar papéis e compartilhar e contar, respectivamente nas figuras 13, 14 e 15:

### Figura 13 - Atividade Comunicativa - Desempenhando papéis

- b. Imagine que Gabriel decidiu denunciar a situação de injúria racial pelo site da Delegacia Eletrônica da Polícia Civil. Escreva o texto de descrição da ocorrência, como se fosse ele, a partir das informações do texto. Você também pode adicionar mais detalhes ao relato, se julgar necessário.

Lembre-se de algumas informações que não podem faltar:

- O que aconteceu?
- Onde aconteceu?
- Quando aconteceu?
- Quem são as pessoas envolvidas na situação?



Imagem: freepik.com

Descrição da Ocorrência

- b. Imagine que Gabriel decidiu a situação de injúria racial pelo site da Delegacia Eletrônica da Polícia Civil. Escreva o texto de descrição da ocorrência, como se fosse ele, a partir das informações do texto. Você também pode adicionar mais detalhes ao relato, se julgar necessário. Lembre-se de algumas informações que não podem falta:
- O que aconteceu?
  - Onde aconteceu?
  - Quando aconteceu?
  - Quem são as pessoas envolvidas na situação?

Fonte: Vamos juntos! Curso de Português como língua de acolhimento (p.197)

Nesta atividade, vê-se uma orientação para desempenhar um determinado papel na construção da comunicação, pautado numa situação fictícia dentro do contexto da temática da

unidade e controlado pelos meios da situação e os seus objetivos. Há a proposta de produzir um texto a partir de uma dada interação, pré-determinada pelo enunciado, que tem como objetivo: descrever uma ocorrência. A atividade trabalha, então, a mobilização das informações essenciais àquela situação comunicativa, relatando “o que”, “onde”, “quando” e “quem” no texto. Retratada na figura 14, tem-se uma atividade também pautada na função de desempenhar papéis sociais:

**Figura 14 - Atividade Comunicativa - Desempenhando papéis**

20 Simule, com seu(sua) colega, uma breve encenação de um registro de B.O. presencial. Um(a) de vocês fará o papel de agente da polícia que receberá a denúncia e o(a) outro(a) será a testemunha / vítima, relatando um crime que viu acontecer.

Nível: Elementar, Básico, Intermediário

20. Simule, com seu(sua) colega, uma breve encenação de um registro de B.O. presencial. Um(a) de vocês fará o papel de agente da polícia que receberá a denúncia e o(a) outro(a) será a testemunha/vítima, relatando um crime que viu acontecer.

Fonte: Vamos juntos! Curso de Português como língua de acolhimento (p.198)

INÍCIO DO RELATO	- O(A) senhor(a) quer prestar alguma queixa?	- Eu quero denunciar um caso de... * roubo/ furto/ perda de (objetos) * desaparecimento/ encontro de/ injúria/ calúnia/ difamação (pessoas) * acidente de (meio de transporte) * violência/ maus tratos (pessoas/ animais)
	- Qual é o tipo de ocorrência que o(a) senhor(a) quer denunciar?	- Eu quero fazer uma denúncia porque eu fui vítima/ testemunha de...
DETALHAMENTO DOS FATOS	- O(A) senhor(a) poderia detalhar/ contar/ narrar/ descrever como aconteceram os fatos?	- Eu estava/a vítima estava...
	- Quando aconteceu essa situação? Aproximadamente que horas?	- A situação aconteceu hoje/ ontem/ em 5 de julho, por volta de uma da tarde / das 13h.
	- Onde aconteceu/ Qual é o local da ocorrência?	- Eu estava em casa / na rua / no ônibus.
	- Isso aconteceu uma vez? ou mais vezes?	- A situação aconteceu uma vez/ mais de uma vez/ várias vezes.

Nesta atividade comunicativa, a interação é controlada por meio de um roteiro proposto que subdivide a progressão do diálogo: início do relato e o detalhamento dos fatos. Dessa forma, além de selecionar as informações do quadro de acordo com o contexto do seu relato, o aluno ainda é incumbido de dar a sua continuidade ao diálogo, como pode ser visto no trecho “Eu quero fazer uma denúncia porque fui vítima/testemunha de...”. O refugiado, ao desempenhar esses papéis, é colocado dentro de uma simulação de uma emergência, que eventualmente pode lhe acometer no país de acolhimento.

Dando continuidade, na página 207, apresenta-se um formato de atividade comunicativa com foco em compartilhar e contar, propondo uma interação entre o estudante e o grupo/professor, compartilhando experiências e opiniões pessoais, como pode ser observado na figura 15:

**Figura 15 - Atividade Comunicativa - Compartilhar e Contar**

**3.3** Discuta com seu grupo:

**a.** Qual/quais dessas dicas da cartilha você acha mais importante(s)?

.....

**b.** Você já participou de uma reunião de pais na escola?

.....

**c.** Se sim, você já pôde realizar algumas ações indicadas no cartaz? Quais?

.....



Discuta com seu grupo:

a. Qual/quais dessas dicas da cartilha você acha mais importante(s)?

b. Você já participou de uma reunião de pais na escola?

c. Se sim, você já pôde realizar algumas ações indicadas no cartaz? Quais?

Fonte: Vamos juntos! Curso de Português como língua de acolhimento (p.207)

A tarefa acima faz parte de uma sequência de questões em torno de um insumo. Nessa configuração, o aprendiz trabalha a leitura e interpretação do texto insumo, além de trazer as suas vivências para a resolução. Ou seja, é uma atividade pautada não apenas na construção formal, mas, novamente, na construção de uma interação real, a qual o refugiado precisa deter domínio. Mais exemplos dessa natureza comunicativa focada na prática linguística, pautada nas temáticas da unidade, podem ser observados na figura 16:

**Figura 16 - Atividade**

**comunicativa - Produção de um diálogo**

**15** Continue trabalhando com os(as) mesmos(as) colegas de seu grupo.

O(a) professor(a) vai sortear as propostas de situações de negociação a seguir entre os grupos. Desenvolva, juntamente com seu grupo, um diálogo oral para a situação sorteada para vocês. Se preferir, escreva o diálogo em seu caderno. Na preparação, leve em consideração, entre as dicas abaixo, aquelas que se adequarem à sua situação:



- conferir o preço e a qualidade dos produtos;
- negociar a condição de entrega;
- negociar a quantidade;
- verificar se o(a) vendedor(a) pode dar um desconto.

**Propostas:**

1. Negocie a compra de produtos de hortifruti com o feirante.



2. Negocie o preço do peixe com o dono da barraca.



3. Negocie a compra de um artigo de decoração na feira de artesanato da sua cidade.



decoreção na feira de artesanato da sua cidade.

15. Continue trabalhando com os(as) mesmos(as) colegas de seu grupo. O(a) professor(a) vai sortear as propostas de situações de negociação a seguir entre os grupos. Desenvolva, juntamente com seu grupo, um diálogo oral para a situação sorteada para vocês. Se preferir, escreva o diálogo em seu caderno. Na preparação, leve em consideração, entre as dicas abaixo, aquelas que se adequarem à sua situação:

- Conferir o preço e a qualidade dos produtos;
  - Negociar a condição de entrega;
  - Negociar a quantidade;
  - Verificar se o(a) vendedor(a) pode dar um desconto.
1. Negocie a compra de produtos de hortifruti com o feirante;
  2. Negocie o preço do peixe com o dono da barraca;
  3. Negocie a compra de um artigo de

Fonte: Vamos juntos! Curso de Português como língua de acolhimento (p.117)

A atividade direcionada para os níveis Elementar, Básico e Intermediário propõe, de maneira muito bem estruturada, a produção de um diálogo oral, abarcando o trabalho com a escrita. A tarefa estimula os alunos a pensarem nos outros sujeitos que estão envolvidos na comunicação, a partir de um contexto situacional que serve de aporte e guia para a seleção das

informações necessárias ao texto e para ditar como a linguagem deve ser mobilizada. Isto é, ao propor um diálogo num ambiente de feira, a atividade simula uma situação comunicativa o mais próxima possível da vida real, ao passo que o aluno deve empregar, no texto, vocabulários, expressões que facilitarão a ação de fazer compras.

As propostas de atividades comunicativas são muito bem relacionadas com a temática da unidade, trazendo situações problemas, como as que foram citadas nas figuras acima, apresentando textos, imagens e informações de extrema relevância à autonomia do aluno refugiado. Na 4ª unidade, que tem como tema: eu resolvo uma urgência, as atividades chamam atenção por esse caráter prático, propiciando uma situação de emergência da vida real. Como exemplo, tem-se a tarefa de associação vista na figura 17:

**Figura 17 - Atividade Comunicativa - Associação de informações**

14.2 Associe os tipos de violência (na coluna à esquerda) às suas respectivas descrições (na coluna à direita).

<p>1- Violência física</p>  <p>Imagem: freepik.com</p>	<p>( ) “Danificar documentos, destruir ferramentas/instrumentos de trabalho, estragar fotos, quebrar celular e outros objetos pessoais, rasgar roupas, etc.”</p> <p>( ) “Demonstrar ciúme excessivo, tentar controlar as atividades da mulher, agredi-la verbalmente, controlar as amizades, afastar de parentes e amigos, humilhar, perseguir, ameaçar, chamar de ‘louca’.”</p> <p>( ) “Estapear, sacudir, bater com o punho ou com objetos, estrangular, queimar, chutar, ferir com armas ou objetos, torturar.”</p> <p>( ) “Forçar relação sexual por meio de ameaças, intimidação ou uso da força física; forçar atos sexuais não desejados, com outras pessoas ou na frente de outras pessoas; impedir</p>
<p>2- Violência sexual</p>  <p>Imagem: flaticon.com</p>	
<p>3- Violência psicológica</p>  <p>Imagem: freepik.com</p>	
<p>4- Violência moral</p> 	

N  
Bá

14.2. Associe os tipos de violência (na coluna à esquerda) às suas respectivas descrições (na coluna à direita).

( ) “danificar documentos, destruir ferramentas/instrumentos de trabalho, estragar fotos, quebrar celular e outros objetos pessoais, rasgar roupas, etc.”

( ) “Demonstrar ciúme excessivo, tentar controlar as atividades da mulher, agredi-la verbalmente, controlar as amizades, afastar de parentes e amigos, humilhar, perseguir, ameaçar, chamar de “louca”.”

( ) “Estapear, sacudir, bater com o punho ou com objetos, estrangular, queimar, chutar, ferir com armas ou objetos, torturar.”

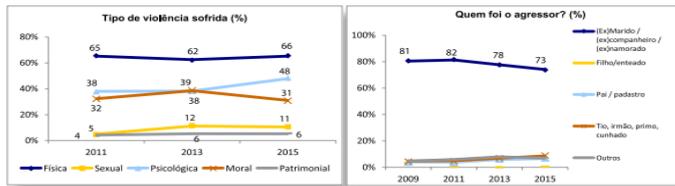
( ) “Forçar relação sexual por meio de ameaças, intimidação ou uso da força física; forçar atos sexuais não desejados, com outras pessoas ou na frente de outras pessoas; impedir [...]”.

Fonte: Vamos juntos! Curso de Português como língua de acolhimento (p. 188)

Por mais que possua uma estrutura de “associação de colunas”, muito comum em atividades de código linguístico, o foco não está na forma da língua, mas no contexto, na situação descrita. Abordam-se casos recorrentes de violência contra a mulher que ocorrem na sociedade, dando, assim, aos alunos, a oportunidade de reconhecer esse tipo de agressão através das discussões anteriores (Figura 18):

**Figura 18 - Atividade comunicativa - interpretação de gráficos**

13. Dentre os tipos de violência que acontecem com muita frequência no Brasil, infelizmente, um deles é a violência contra a mulher. Leia os gráficos, a seguir, retirados do manual *Violência doméstica e familiar contra a mulher*, para responder às questões abaixo.



Fonte: Violência doméstica e familiar contra a mulher. Senado Federal, agosto de 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/com/temas/e-a-violencia/relatorios/pesquisa-dados-senado-2015-relatorio-e-dados-descrivivos>. Acesso em: 10 ago. 2021.

a. Você tinha conhecimento desses tipos de violência? Comente.

.....

.....

b. Quem são os principais agressores quando a vítima é mulher?

.....

.....

c. O que você sabe sobre a violência contra a mulher no seu país?

Seguindo a mesma premissa de uma atividade com foco na situação descrita, apresenta-se a figura 19:

### Figura 19 - Atividade Comunicativa - Interpretação de vídeo

16.1 Assista, mais uma vez, ao vídeo, e enumere o passo a passo para registrar uma ocorrência pelo celular.

Para fazer um boletim de ocorrência pelo celular você tem que:

- ( ) baixar/abrir o aplicativo da Delegacia Virtual
- ( ) aguardar o contato (caso tenha que ir a uma delegacia)
- ( ) digitar seu cpf e tirar uma selfie
- ( ) gravar um áudio descrevendo o ocorrido e enviar

16.1. Assista, mais uma vez, ao vídeo, e enumere o passo a passo para registrar uma ocorrência pelo celular.

Para fazer um boletim de ocorrência pelo celular você tem que:

- ( ) baixar/abrir o aplicativo da Delegacia Virtual;
- ( ) aguardar o contato (caso tenha que ir a uma delegacia);
- ( ) digitar seu cpf e tirar uma selfie;
- ( ) gravar um áudio descrevendo o ocorrido e enviar.

16.2 Assista, mais uma vez, ao vídeo e marque com um (X) as opções corretas sobre como registrar uma ocorrência pelo celular.

- a. ( ) Pelo aplicativo da Delegacia Virtual, posso denunciar casos de roubo e furto.
- b. ( ) Usando o aplicativo, preciso informar apenas meu CPF.
- c. ( ) Para validar o registro do B.O online, tenho que tirar uma selfie com o celular.
- d. ( ) Somente posso gravar um vídeo descrevendo o ocorrido.
- e. ( ) A polícia poderá solicitar que eu compareça à delegacia.

16.2. Assista, mais uma vez, ao vídeo e marque com um (X) as opções corretas sobre como registrar uma ocorrência pelo celular.

- ( ) Pelo aplicativo da Delegacia Virtual, posso denunciar casos de roubo e furto.
- ( ) Usando o aplicativo, preciso informar apenas meu CPF.
- ( ) Para validar o registro do B.O online, tenho que tirar uma selfie com o celular.
- ( ) Somente posso gravar um vídeo descrevendo o ocorrido
- ( ) A polícia poderá solicitar que eu compareça à delegacia.

acolhimento (p.191)

Em todas atividades anteriores, percebem-se objetivos que suplantam a forma linguística, mas que prezam, acima de tudo, pelo uso de vocabulários específicos e a identificação de situações referentes à vivência do refugiado na sociedade na qual está sendo inserido. Dessa forma, as atividades comunicativas encontradas no livro representam, acima

de tudo, um caminho para a autonomia e instrução do estudante, um guia de sobrevivência, uma vez que esclarecem pontos como a violência contra mulher, como realizar um boletim de ocorrência, como proceder diante de um roubo/furto etc.

## Insumos

O último indicador que compõe as categorias de análise são os insumos presentes no material didático. Na apostila *Vamos Juntos! Curso de português como língua de acolhimento - Me virando no dia-a-dia* verificaram-se diversos insumos de excelente qualidade e em boa quantidade, para dar suporte às atividades propostas. Dentre os textos encontrados, destaca-se a variedade de gêneros textuais, orais, escritos e multimodais, sendo retirados de fontes autênticas<sup>19</sup>, como revistas, sites, jornais, panfletos, entre outros.

Inicialmente, seguindo a premissa dos temas das unidades e das propostas de atividades, os textos utilizados prezam pela relevância da inserção dos alunos refugiados a nova sociedade, como pode ser visualizado nas duas figuras 20 e 21 abaixo:

**Figuras 20 e 21 - Insumos da 5ª Unidade**

### Texto II

**NA REUNIÃO DE PAIS, VOCÊ TEM A OPORTUNIDADE DE:**

- 1 CONVERSAR COM OS PROFESSORES
- 2 DESCOBRIR AS DIFICULDADES DO SEU FILHO
- 3 SABER O QUE SEU FILHO DEVE APRENDER
- 4 CONHECER MELHOR A ESCOLA
- 5 ESCLARECER DÚVIDAS
- 6 FIRMAR UMA PARCERIA COM A ESCOLA
- 7 ENTENDER OS PROBLEMAS DO SEU FILHO
- 8 CONHECER COMO A ESCOLA TRABALHA
- 9 ADQUIRIR MAIS CONFIANÇA NA ESCOLA

www.educarparacrescer.com.br

Logos: Educação Abril, Fundação Crescer Criança, Sistema UNIBANCO, Instituto UNIBANCO

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9269-educar-para-crescer-grupo-abril-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9269-educar-para-crescer-grupo-abril-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 6 jul. 2021.

### Texto I

**COMO PARTICIPAR DA VIDA ESCOLAR DE SEU FILHO OU SUA FILHA**

1. Tenha o hábito da leitura em casa.
2. Combine os horários de estudo e de lazer.
3. Converse sobre o que seu filho ou sua filha está aprendendo na escola.
4. Acompanhe a frequência e a nota pelo boletim on-line. Acesse o endereço: [www.educacao.ba.gov.br](http://www.educacao.ba.gov.br).
5. Não faça as tarefas do seu filho.
6. Vá à escola pelo menos uma vez por mês.
7. Incentive a pesquisa e a procura de respostas para dúvidas.
8. Oriente seu filho ou sua filha a procurar ajuda quando precisar.
9. Peça orientação aos(as) professores(as) para você poder ajudar seus filhos em casa.
10. Esteja informado e participe dos eventos escolares.

Imagens: stock.abbie.com

Adaptado de: BAHIA (Estado). Secretaria da Educação. *Cartilha Família e Escola: Quando todo mundo se junta, a educação melhora*. 2016. Disponível em: <http://online.flphm5.com/lga/mpay/#p=4>. Acesso em: 25 jul. 2021.

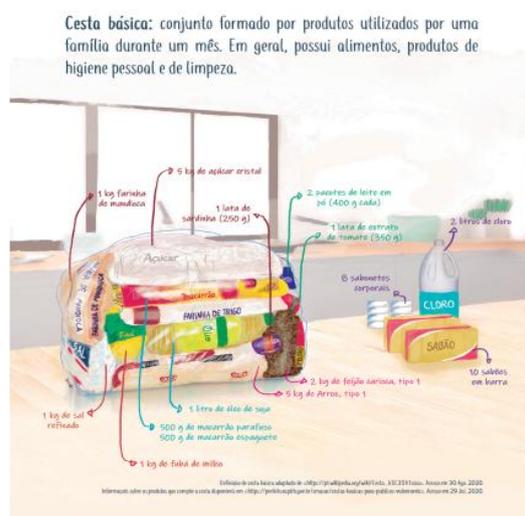
Fonte: *Vamos juntos! Curso de Português como língua de acolhimento* (p.205)

<sup>19</sup> [...] materiais que são autênticos [...] sua função principal não está vinculada propriamente ao ensino, mas estão incluídos na sociedade com finalidade comunicativa específica. (SOUZA; VIEIRIA, BALZAN, PEDRASSANI, 2021)

Os insumos apresentados acima foram retirados da 5ª unidade, cujo tema central é “*Eu participo da vida escolar do(a) meu(minha) filho(a)*”. Ambos os recortes são intimamente relacionados à temática, pois instruem o refugiado, neste contexto, um adulto, sobre como funciona o sistema de ensino brasileiro. No primeiro texto, o foco está na dinâmica da situação comunicativa específica: reunião de pais, evidenciando o valor de verdade do insumo, uma vez que o aluno pode vir a ter na sua estadia no país de acolhimento a oportunidade de viver essa situação, mobilizando as informações obtidas a partir do insumo. O segundo texto, por sua vez, segue o mesmo princípio de significância no dia-a-dia do estudante refugiado.

Nos materiais encontrados é destacada, também, a presença de textos relativos a questões socioeconômicas, como pode ser analisado na figura 22:

### Figura 22 - Ilustração sobre a Cesta Básica Nacional



Cesta básica: conjunto formado por produtos utilizados por uma família durante um mês. Em geral, possui alimentos, produtos de higiene pessoal e de limpeza.

Fonte: Vamos juntos! Curso de Português como língua de acolhimento (p.90)

Na 2ª unidade, de tema “*Eu faço compras para minha casa*”, apresenta-se esta imagem fornecida pela ilustradora que auxiliou na produção da apostila. Como se viu na fundamentação teórica, um dos princípios que constrói uma abordagem comunicativa é o uso desse tipo de insumo, relacionado aos hábitos e costumes do país de acolhimento. A cesta básica nacional, “[...] regulamentada pelo decreto nº 399 do governo federal, de 30 de abril de 1938, é uma lista formada por 13 produtos considerados fundamentais para a subsistência de uma pessoa durante um mês, assim como a quantidade necessária de cada item”. Dessa forma, o emprego dessa imagem é muito bem aproveitado, já que remete a assuntos relacionados à subsistência do aluno refugiado, revelando aspectos econômicos e, principalmente, sociais,

visto que a atividade que segue a imagem procura problematizar o termo “básicos” e a acessibilidade ao produto.

Outro aspecto significativo observado nos insumos do livro foi a utilização de propagandas com o objetivo de orientar o aprendiz sobre situações-problema, as quais ele pode encarar no seu cotidiano. Na figura X, vemos um cartaz que trata do tema abuso sexual nos transportes públicos:

**Figura 23 - Campanha “Ônibus é lugar de respeito!”**



Fonte: Vamos juntos! Curso de Português como língua de acolhimento (p.63)

A campanha “Ônibus é lugar de respeito!” é trazida como um dos insumos da 1ª unidade, “*Eu me desloco pela cidade*”, e expõe informações de extrema necessidade sobre como reagir à prática do assédio nos transportes públicos brasileiros. Isso aponta para a preocupação dos autores em divulgar, em todas as unidades, materiais que auxiliem o refugiado em situações de emergência, de perigo, de contratempo, o que concorre com a perspectiva da AC acerca da pertinência dos insumos escolhidos.

Dando seguimento, observa-se, ainda, que grande parte dos textos que constituem a apostila são autênticos. Os poucos que são adaptados são construídos a partir de materiais autênticos como leis, guias de sites de internet, entre outros, como na figura 24:

**Figuras 24 - Insumo adaptado de material autêntico**

Dados do Usuário

Para se cadastrar, informe os dados abaixo e clique em "Concordo".

Os campos marcados com \* são obrigatórios

\*Nome Completo: \_\_\_\_\_

\*Dt. Nascimento: \_\_\_\_\_ dd/mm/aaaa      \*Nacionalidade:  Brasileira  Estrangeira

\*CPF: \_\_\_\_\_      \*Tipo de CPF:  Titular  Dependente

---

**RG/RNE**

\*Número: \_\_\_\_\_      \*Estado Emissor RG: São Paulo ✓

\*Data de Emissão: \_\_\_\_\_ dd/mm/aaaa

---

Termo de Aceite

"TERMO DE CIÊNCIA E ADESAO AS CONDIÇÕES DE USO DO BILHETE ÚNICO CADASTRADO"

I - Leia-o com atenção, certificando-se de compreender os seus termos.

II - Este documento é um Termo de Ciência e Adesão – TCA pactuado entre a São Paulo Transporte S/A, sociedade de economia mista, vinculada à Municipalidade, com sede nesta Capital, à Rua Boa Vista, 236, centro, cadastrada no CNPJ/MF sob o nº 60.498.417-58, doravante denominada "SPTrans", Companhia do Metropolitano de São Paulo, com sede nesta Capital à Rua Boa Vista, 175 – 7º andar – Bloco B, centro, cadastrada no CNPJ/MF sob o nº 62.070.362/0001-06, doravante denominada "Metrô" e a Companhia Paulista de Trens Metropolitanos, com sede nesta Capital à Rua Boa Vista, 175 – 9º andar, centro, cadastrada no CNPJ/MF sob o nº 71.832.679/0001-23, doravante denominada "CPTM", e os usuários do Sistema de Transporte Coletivo Urbano de Passageiros da Cidade de São Paulo que efetuarem seu cadastro no site da SPTrans (<http://bilheteunico.sptrans.com.br/>) para utilização do Bilhete Único Mensal.

Concordo
Cancelar

Adaptado de: <https://icapub.abe.sptrans.com.br/#!/acessoPublico/novoUsuario.action>. Acesso em: 10 ago. 2021.

Fonte: Vamos juntos! Curso de Português como língua de acolhimento (p.75)

O material ilustrativo, retirado do site de transportes de São Paulo, é um guia de cadastro para a realização de um bilhete único de passagem. Nesse tipo de insumo, o aluno pode compreender o processo de elaboração de um item essencial à sua locomoção no país e, assim, estar apto a realizar tal ação de maneira autônoma. Este não representa o único texto com essa finalidade prática. Veem-se, ainda, informações sobre como elaborar um *curriculum vitae*, como validar diplomas e assuntos relacionados à legislação brasileira.

Além dos aspectos até aqui pormenorizados, há, no livro, materiais multimodais, como áudio e vídeo, que estimulam o desenvolvimento das habilidades de escuta e conversação em outros suportes, ainda promovendo atividades de escrita e leitura. A figura 25, a seguir, ilustra essa afirmação:

**Figura 25 - Insumo de vídeo**

- 20** Na atividade 11, um dos estabelecimentos vistos foram os restaurantes. Existem vários tipos de restaurantes no Brasil, como aqueles que vendem "prato feito", comida "à la carte" ou "self-service".
- a.** Assista ao vídeo do restaurante "Cantinho da Maura", localizado em Franca, no estado de São Paulo.



Vídeo disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=y0JHKS2n0IQ>

a- Assista ao vídeo do restaurante "Cantinho da Maura", localizado em Franca, no estado de São Paulo.

b- Após assistir ao vídeo, compartilhe com a sua turma:

- Você já visitou um restaurante parecido com o "cantinho da Maura"? comente.
- Existem restaurantes assim no seu país?

Fonte: Vamos juntos! Curso de Português como língua de acolhimento (p.146)

**b.** Após assistir ao vídeo, compartilhe com sua turma:

- Você já visitou um restaurante parecido com o "Cantinho da Maura"? Comente.
- Existem restaurantes assim no seu país?

Os conteúdos dos áudios e vídeos são bastante variados, indo sempre de acordo com a temática da unidade referente, dando aos alunos oportunidades de uso e de experienciar diferentes situações na nova língua.

Dentre os textos citados e analisados, notou-se, como é exemplificado na figura 26, a incidência de outros formatos de insumos, como mapas, gráficos, reportagens e artigos:

**Figura 26 - Gráfico sobre agressões entre estudantes na escola**



Fonte: Vamos juntos! Curso de Português como língua de acolhimento (p. 228).

O gráfico acima, além de possibilitar o desenvolvimento da habilidade de leitura de um infográfico, trabalha o nível de compreensão dos alunos acerca do conteúdo, que é apresentado de outra maneira, que não em textos escritos. Assim, o insumo abrange outras formas de representação da língua, fornecendo informações relevantes sobre determinada situação do contexto educacional brasileiro.

Seguindo a premissa das unidades e das atividades, os insumos presentes na apostila buscam abordar aspectos que revelam elementos culturais, sociais, econômicos e políticos que caracterizam, em recortes, a diversidade cultural brasileira. Vale ressaltar que essas características são próprias de materiais desenvolvidos por meio da AC, que defende a contribuição para o aprendizado das dinâmicas sociais do país de acolhimento, a fim de propiciar uma efetiva integração do aluno refugiado à sociedade.

## 6. Considerações finais

Voltar-se para o ensino de Português como língua de acolhimento sugere um olhar sensível e atento às necessidades intrínsecas dos sujeitos em condição de refúgio. Isto pois, como foi debatido durante todo este artigo, a condição de refúgio é, acima de tudo, cruel e desumana, uma vez que tira do indivíduo a nação a qual ele chama de lar, na qual ele criou

raízes e histórias. Dessa forma, esse grupo insere-se em condições de vulnerabilidade, social e moral, precisando, sobretudo, do auxílio do país que o acolhe. Dentre várias formas de emancipação desse refugiado, a língua entra como um instrumento de imensurável valor na construção da autonomia e do reconhecimento desse sujeito. Assim, a reflexão sobre o ensino da língua dentro de um contexto de acolhimento sugere um intenso e humanitário trabalho com o público de imigrantes, seja ele tido como refugiado ou não.

Durante a realização desta pesquisa, cujo objetivo foi analisar um material didático voltado ao ensino de Português como Língua de Acolhimento quanto a sua abordagem, observou-se o aumento de pesquisas relacionadas a este tema. Ainda que não o suficiente, elas têm trazido importantes contribuições para a elaboração de livros e apostilas de qualidade, que tornam o trabalho do professor mais produtivo, bem como auxiliam o estudante no processo de aprendizagem da língua-alvo.

Destaca-se que esse material didático, de modo geral, propõe um ensino em consonância com o que se espera do ensino de PLAc, dado que buscam abordar não majoritariamente conteúdos linguísticos, mas aspectos relevantes ao desenvolvimento da competência comunicativa do sujeito refugiado, englobando pontos que se referem à cultura, à política, ao dia-dia, à sociedade brasileira e seus valores e costumes.

No início deste trabalho, delineei três objetivos: avaliar a organização das unidades, das atividades e dos insumos presentes no material; determinar a abordagem de MD (a concepção de linguagem e de ensino de PLAc) proposta pela apostila; refletir a relação que se estabelece entre a abordagem de MD identificada e as noções de acolhimento levantadas neste trabalho. Isto, junto com a pergunta de pesquisa “*este material didático é pensado e estruturado de acordo com as necessidades, as capacidades, as bagagens culturais e os idiomas maternos dos alunos refugiados?*” conduziram a construção da fundamentação teórica, metodológica e a análise dos registros.

Foi apresentado o panorama do ensino de PLAc no Brasil, ressaltando as lacunas educacionais dessa área e a certa ausência do Estado na criação de políticas públicas e linguísticas voltadas para essa modalidade de ensino-aprendizagem. A seguir, após as teorizações acerca do Material Didático e das Abordagens de ensino e de MD, foi analisada a apostila escolhida como mais representativa, não perdendo de vista os objetivos geral, específicos e as perguntas de pesquisa. A análise documental e as questões criadas por meio do procedimento de análise de abordagem, permitiram alcançar os resultados esperados.

De modo geral, o material analisado procura atender às necessidades básicas do aluno refugiado, como bem se propõe. Dessa forma, vê-se, desde a configuração das unidades, até a escolha dos insumos, a preocupação com a relevância do conteúdo e dos conhecimentos que estão sendo ali mobilizados. Seguindo a proposta de “*Me virando no dia-a-dia*”, os temas e as atividades são sempre voltados às situações às quais os estudantes podem ser expostos na nova sociedade na qual estão sendo inseridos. Textos informando sobre o funcionamento da sociedade brasileira, sobre leis, bilhete de passagem, boletins de ocorrência, sobre a cultura, a alimentação, o sistema educacional, entre outros, são minuciosamente trabalhados, procurando dar um caráter dinâmico ao processo de aprendizagem.

Algumas das outras especificidades observadas em sua composição foram que: em sua grande maioria, são utilizados textos/insumos autênticos e de boa qualidade, sendo bem relacionados ao cotidiano e às formas de subsistência do aluno, concatenando diferentes conteúdos linguísticos, sociais e culturais. As atividades e as unidades temáticas problematizam situações do cotidiano como abuso sexual; formas de preconceitos; mobilidade urbana; violência doméstica e contra a mulher; ou a relação com órgãos ou instituições públicas, como a Polícia Federal, nas quais os refugiados geralmente demandam serviços públicos, dentre outros.

Além disso, observou-se que são oportunizados momentos de prática de comunicação com base em situações emergenciais do dia a dia, com atividades que valorizam, acima de tudo, a bagagem cultural, enciclopédica e linguística desses alunos, de modo que eles se sintam à vontade para utilizar a sua língua materna em sala de aula. Ainda, o material trabalha com o eixo da gramática, todavia de maneira contextualizada e relevante tanto à temática quanto às atividades comunicativas anteriores, prezando sempre pela ampliação do vocabulário do estudante.

Estas características permitiram atestar traços de uma abordagem comunicativa, pautada em uma concepção de língua como ação social, e o ensino como forma de produzir vivências relevantes na língua-alvo, direcionadas pelas funções comunicativas, tanto nas organizações das unidades, quanto das atividades e dos insumos. Dessa forma, os sinais característicos de abordagem, obtidos por meio das análises e interpretações entraram em consonância com o que a coleção declara logo na sua apresentação.

Por fim, por meio da análise feita baseada nas teorizações trazidas, evidencia-se que o material *Vamos Juntos(as) Curso de Português como língua de Acolhimento* contempla com primor aspectos de extrema importância ao ensino de PLAc, atendendo a uma Abordagem

Comunicativa do ensino de língua. É notório que a proposição de atividades busca respeitar os saberes linguísticos, culturais e enciclopédicos do grupo de alunos, atrelando aspectos linguísticos a informações relevantes sobre o país, a cultura brasileira e a Língua Portuguesa. Ademais, este livro permite que estudantes refugiados de diferentes níveis possam utilizá-lo, propondo exercícios com diferentes exigências e habilidades aplicadas. Outro ponto importante a ser ressaltado é a presença, no final do material, de um espaço para o aluno realizar atividades individualmente, o que desenvolve sua autonomia e permite que ele possa estudar em horário extraclasse.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Quatro estações no ensino de línguas**, Pontes, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, Pontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas**. In: LOPES, A., & GOTHEIM, L. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras: processos de criação e contextos de uso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Escolha e produção de material didático para o ensino de línguas comunicativo**. Contexturas, Vol. 2 1994, APLIESP, SP.
- \_\_\_\_\_. **“A abordagem orientadora da ação do professor”**. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). *Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.
- ACNUR. **Relatório global do ACNUR revela deslocamento forçado de 1% da humanidade**. Genebra: 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/06/18/relatorio-global-do-acnur-reveladeslocamento-forcado-de-1-da-humanidade/>. Acesso em: 17 de agost. 2022
- ALLEGRO, M. R. C. S. **O ensino da Língua e da Cultura: que materiais utilizar no nível A1?**. 2013. 174 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, Faculdade de Letras da Universidade de Porto, Porto, 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/302950262>. Acesso em: 05 set. 2022.
- AMADO, R.S. 2013. **O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados**. Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira, Edição 7, Ano 4, n.2. Brasília
- GROSSO, M. J. R. **Língua de acolhimento, língua de integração**. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.
- ANUNCIACÃO, R. F. M. 2017. **Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento**. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 127 p. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/325573/1/Anunciacao\\_RenataFrancMendoncaDe\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/325573/1/Anunciacao_RenataFrancMendoncaDe_M.pdf). Acesso em: 10 de set. 2022.
- BALZAN, C. F. P.; VIEIRA, L. R.; PEDRASSANI, J. S. **Língua Portuguesa como passaporte para a cidadania: estudo de caso com imigrantes haitianos no IFRS-Campus Bento Gonçalves**. Muiiraquitã: Revista de Letras e Humanidades, v. 7. n. 2., p. 23-37, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui> . Acesso em: 24 de set. 2022
- BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A.; CAMARGO, H. R. E. (Coords.). **Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento: Me Virando no dia-a-dia**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População Elza Berquó, Nepo/Unicamp, 2020. Disponível em: [https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/vamosjuntos/trabalhando\\_estudando.pdf](https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/vamosjuntos/trabalhando_estudando.pdf). Acesso em: 10 de out. 2022.
- BIZON, A. C. C. 2013. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

BORGES, A. G. **Livros didáticos para o ensino de português como língua estrangeira: levantamento e descrição.** Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, 2021.

DINIZ, L. R. A. **Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira.** Dissertação de Mestrado. Campinas, SP, 2008.

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.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. **Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados.** Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira, Brasília, Edição especial n. 9, s/p, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/Professor/Downloads/IniciativasJuridicaseAcadmicasBrasileirasparaAc olhimentodeImigrantesDeslocadosForados.pdf. Acesso em: 28 set. 2022.

MENDES, E. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN), uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas.** Tese de doutorado, IEL, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2004.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007

VIEIRA, L. R.; PEDRASSANI, J. S.; BALZAN, C. F. P. **Língua e cidadania: a apropriação da língua portuguesa por imigrantes haitianos no IFRS-Campus Bento Gonçalves.** Revista da ABRALIN, v. 19, n. 3, p. 852-879, 23 dez. 2020. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1715>. Acesso em: out. 2022.

PEDRASSANI, J. S.; BALZAN, C. F. P.; VIEIRA, L. R.; SOUZA, M. D. **Análise de materiais didáticos para o ensino de português como língua de acolhimento.** revista Linguagem, São Carlos, v.39. Número temático PLE. out./2021, p. 17-44.

SATELES, L. M. D & ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Breve Histórico da Abordagem Gramatical e seus Matizes no Ensino de Línguas no Brasil.** In Revista HELB, Ano 4 4/2010. Disponível em <http://helb.org.br>. Acesso em: set. 2022.

## **ANEXOS**

## Anexo 1 - Capa da apostila



## Anexo 2 - Objetivos da Unidade 1

**Objetivos**

Ao fim desta unidade, você deverá ser capaz de:

- Discutir formas de locomoção no espaço urbano (Elementar, Básico e Intermediário)
- Saber como denunciar assédios sofridos no transporte público (Elementar, Básico e Intermediário)
- Compreender e dar instruções sobre como se locomover pela cidade (Elementar, Básico e Intermediário)
- Saber como ter acesso aos meios de transporte público (Elementar, Básico e Intermediário)
- Elaborar parte de um guia multilíngue sobre as diferentes formas de se locomover pela cidade, que poderá ser compartilhado com outros(as) migrantes e refugiados(as) por meio de aplicativos de mensagens e/ou redes sociais (Elementar, Básico e Intermediário)

Para tanto, você necessitará ampliar seu repertório linguístico relativo aos seguintes pontos:

- Meios de transporte (Elementar, Básico e Intermediário)
- Expressões para indicar direção (Elementar, Básico e Intermediário)
- Verbos regulares no Presente do Indicativo para dar e receber instruções de direção (Elementar)
- Verbos irregulares no Presente do Indicativo e outras estruturas úteis para dar e receber instruções (Básico e Intermediário)
- Pronúncia do som [r] (Elementar, Básico e Intermediário)

## Anexo 3 - Objetivos da Unidade 2

**Objetivos**

Ao fim desta unidade, você deverá ser capaz de:

- Discutir sobre produtos e alimentos básicos para uma família  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Conhecer diferentes estabelecimentos para adquirir alimentos e produtos para casa  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Conhecer a pronúncia de palavras com "qu"  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Analisar produtos à venda em anúncios postados em redes sociais  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Debater sobre a divisão de responsabilidades domésticas entre os moradores de uma casa  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Refletir sobre a compra de alimentos orgânicos de produtores rurais locais  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Fazer uma lista de compras  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Negociar o preço de produtos em situações de compra e venda  
(Elementar, Básico e Intermediário)

Para tanto, você necessitará ampliar seu repertório linguístico relativo aos seguintes pontos:

- Produtos e alimentos que compõem a cesta básica  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Estabelecimentos comerciais  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Produtos e alimentos vendidos em cada estabelecimento comercial  
(Elementar e Básico)
- Expressões para avaliação de produtos  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Expressões para comparação de produtos  
(Básico e Intermediário)
- Expressões para negociação de preço  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Concordância nominal  
(Elementar, Básico e Intermediário)

## Anexo 4 - Objetivos da Unidade 3

**Objetivos**

Ao fim desta unidade, você deverá ser capaz de:

- Compreender a alimentação como um direito humano  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Conhecer programas de acesso à alimentação  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Refletir sobre a base da alimentação brasileira a partir de diferentes culturas  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Descrever hábitos alimentares  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Interagir em diferentes estabelecimentos que vendem alimentos e compreender as particularidades de cada um desses espaços  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Escrever receitas  
(Elementar, Básico e Intermediário)

Para tanto, você necessitará ampliar seu repertório linguístico relativo aos seguintes pontos:

- Refeições e alimentos brasileiros  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Pedidos e solicitações  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Números e unidades de medidas  
(Elementar e Básico)
- Ordens e orientações  
(Intermediário)
- Pronúncia do som [ɜ]  
(Elementar, Básico e Intermediário)

## Anexo 5 - Objetivos da Unidade 4

**Objetivos**

Ao fim desta unidade, você deverá ser capaz de:

- Falar sobre situações difíceis e urgentes que precisam de assistência técnica e/ou profissional  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Entender como contratar serviços de manutenção residencial (elétrica, hidráulica, instalação etc.)  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Conhecer a profissão "marido(a) de aluguel" e refletir sobre questões de gênero relacionadas a essa profissão  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Refletir sobre racismo e violência contra a mulher  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Preparar-se para saber em que situações acionar serviços de ajuda ao cidadão (bombeiros, defesa civil, polícia, entre outros)  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Aprender a fazer boletim de ocorrência  
(Elementar, Básico e Intermediário)

Para tanto, você necessitará ampliar seu repertório linguístico relativo aos seguintes pontos:

- Contratação de serviços de manutenção residencial (eletricidade, hidráulica, instalações etc.)  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Serviços de ajuda ao cidadão (polícia, bombeiro, defesa civil, entre outros)  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Denúncias na polícia  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Pretérito Perfeito do Indicativo  
(Elementar)
- Pretérito Perfeito e Imperfeito do Indicativo  
(Básico e Intermediário)
- Sons [b] e [v]  
(Elementar, Básico e Intermediário)

## Anexo 6 - Objetivos da Unidade 5

**Objetivos**

Ao fim desta unidade, você deverá ser capaz de:

- Conhecer os princípios da escola brasileira, como laicidade e gratuidade  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Compreender textos simples que circulam na escola (bilhetes, avisos, recados, cartazes)  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Esclarecer dúvidas ou entender alguma dificuldade que seu(sua) filho(a) ou crianças próximas a você podem ter na escola  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Refletir sobre episódios de preconceito na escola  
(Elementar, Básico e Intermediário)
- Desenvolver ação(ações) para a promoção do respeito à diversidade  
(Elementar, Básico e Intermediário)

Para tanto, você necessitará ampliar seu repertório linguístico relativo aos seguintes pontos:

- Advérbios de intensidade  
(Elementar)
- Comportamentos, sentimentos e situações, utilizando-se verbos denotadores de percepção + conector "que"  
(Básico)
- Vida escolar, utilizando-se verbos irregulares no Modo Imperativo  
(Intermediário)
- Pronúncia dos sons [ʌ] e [li]  
(Elementar, Básico e Intermediário)

## Anexo 7 - Atividade pré-comunicativa

- 1 Observe as imagens de algumas situações difíceis e urgentes que podemos enfrentar em nosso dia a dia. Em seguida, faça o que se pede.
- a. Preencha as lacunas com o nome correspondente a cada uma das situações.

Nível  
Elementar,  
Básico,  
Intermediário

vazamento curto-circuito violência física  
furto discriminação incêndio

1.



.....

2.



.....

3.



.....

4.



.....

5.



.....

6.



.....

## Anexo 8 - Atividade pré-comunicativa

#partiu



- 1 Observe as imagens de alguns meios de transporte comuns no Brasil. Em seguida, escreva os nomes usados para nomeá-los em português e em sua língua materna (ou em uma de suas línguas). Com a ajuda dos(as) colegas, escreva esses nomes também em pelo menos outra língua.

Nível  
Elementar,  
Básico,  
Intermediário

## Anexo 9 - Atividade pré-comunicativa

a. Quanto **custa** o quilo do feijão?

.....

b. O que **está caro** nesse supermercado? E o que **está barato**?

.....  
 .....  
 .....

c. O que está em **promoção**?

.....  
 .....  
 .....

d. Algum produto nesse supermercado **custa o olho da cara**? Algum está **a preço de banana**?



Vai uma ajudinha?

**Expressões utilizadas...**

**Para avaliar preços**

- O milho está a preço de banana.
- O macarrão instantâneo está uma pechincha.
- O sabonete está em conta.
- O feijão está em promoção.
- O molho de tomate vale a pena por esse preço.
- O preço do leite está salgado.
- Aquele refrigerante de cola custa o olho da cara.

**Para comparar preços**

- O leite em pó é mais caro do que o leite de caixinha.
- O refrigerante de fruta é mais barato (do) que o refrigerante de cola.

## Anexo 10 - Atividade pré-comunicativa

8.2 Confira algumas expressões utilizadas para fazer comparações:

Nível Básico

Para indicar que a qualidade de algo (objeto, pessoa, lugar etc.) é superior:

Uma geladeira nova é **mais cara (do) que** uma (geladeira) usada.

Para indicar que a qualidade de um produto é inferior:

Um colchão usado é **menos confortável do que** um (colchão) novo.

Para indicar igualdade entre os dois produtos:

Um tapete é **tão bonito quanto** um quadro.

Veja o resumo dessas estruturas no quadro abaixo:

algo 1	verbo	mais	..... característica	(do) que	algo 2
algo 1		menos	..... característica	(do) que	algo 2
algo 1		tão	..... característica	quanto	algo 2

Você e seu(sua) colega de casa precisam comprar uma estante, uma escrivaninha e um fogão, mas não têm dinheiro para investir nos três móveis. Após ver os posts anteriores em um site de vendas, você decidiu escrever uma mensagem para ele(ela) pelo celular. Em seu texto, compare os preços e a qualidade dos produtos e indique qual(uais) deles vale(m) a pena comprar.

## Anexo 11 - Atividade Comunicativa

11 Como você leu no texto, é possível comprar comida saudável sem agrotóxicos de pequenos produtores rurais. Converse com seu(sua) professor(a) e com sua turma sobre suas preferências de compra. Utilize o português e/ou outras línguas que desejar.

## Anexo 12 - Atividade Comunicativa

- 12 A seguir, você vai produzir uma lista de compras. Uma boa maneira de organizar os produtos que você precisa comprar é fazer uma lista antes de sair de casa. Com o mesmo grupo da atividade anterior, analise as propostas (a) e (b) e escolha uma para fazer: uma lista mensal ou uma lista para um almoço.

Nível  
Elementar,  
Básico,  
Intermediário

### a. Lista mensal de compras

Você é o(a) encarregado(a) de preparar a lista de compras do mês da sua casa. Lembre-se que existem **alimentos perecíveis** e **não perecíveis**. Para montar sua lista mensal de compras, não se esqueça dos produtos da cesta básica e de indicar as quantidades (ler o box "Vai uma ajudinha" da página 105).

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....
6. ....
7. ....
8. ....
9. ....
10. ....



Saiba mais!

#### Alimentos perecíveis e não perecíveis

**Alimentos perecíveis:**  
produtos que estragam (perdem) facilmente. Ex.: legumes, frutas, verduras, carne, leite.

**Alimentos não perecíveis:**  
produtos que duram mais tempo, se forem corretamente armazenados. Ex.: arroz, feijão, trigo, açúcar, sal.

## Anexo 13 - Atividade Comunicativa

- 10 Você lerá um texto sobre um projeto na cidade de São Paulo que produz marmitas com produtos orgânicos comprados de pequenos produtores. Reúna-se em grupos de até 4 pessoas, preferencialmente com colegas de níveis distintos de proficiência em português, para realizar a leitura e as atividades relacionadas ao texto.

## Anexo 14 - Atividade Comunicativa

Na sua opinião, os itens da cesta básica são realmente básicos?

## Anexo 15 - Atividade Comunicativa

No seu país, a educação básica também é dividida em três etapas? Que diferenças você observa entre o sistema escolar brasileiro e o de seu país?

## Anexo 16 - Atividade do código linguístico

- b. Imagine que Gabriel decidiu denunciar a situação de injúria racial pelo site da Delegacia Eletrônica da Polícia Civil. Complete a descrição do ocorrido, conjugando os verbos no Pretérito Perfeito.

**Descrição da Ocorrência**

"Ontem, por volta das 8h30, eu ..... (entrar) em um supermercado em Osasco e um segurança não me ..... (permitir) circular no local de mochila. Então, eu ..... (guardar) minha mochila no armário e ..... (pegar) as coisas que fui comprar. Já no caixa, quando estava fazendo o pagamento, eu ..... (perceber) que outras pessoas estavam com mochilas, bolsas e sacolas. Eu ..... (questionar) o segurança sobre a situação e ele ..... (responder) que nem todo mundo era obrigado a guardar os pertences. Eu ..... (entender) que ele me ..... (tratar) de forma diferente porque sou negro. O supervisor ..... (tentar) me intimidar dizendo que era policial e ..... (ameaçar) chamar a polícia, alegando que eu estava invadindo o estabelecimento."

Anexo 17 - Atividade do código linguístico

**4.1** Complete as frases a seguir com o país de origem de cada estudante, conforme o exemplo:

*Exemplo:*  
Pierre: Ele é **de** Haiti.

**a.** Russel: Ele é .....

**b.** Amr: Ele é .....

**c.** Gloire: Ela é .....

Nível Elementar, Básico, Intermediário

**Vai uma ajudinha?**

Em português, os nomes dos países vêm, em geral, acompanhados dos artigos definidos (o, a, os, as). Por isso, quando usamos a preposição "de", é necessário fazer sua contração com o artigo correspondente. Veja os exemplos:

Eu sou **da** Colômbia.  
(**de** + **a** Colômbia = **da** Colômbia).  
Pierre vem **do** Haiti.  
(**de** + **o** Haiti = **do** Haiti).  
Annie é **dos** Estados Unidos.  
(**de** + **os** Estados Unidos = **dos** Estados Unidos)

**Algumas exceções:**  
Fernando é **de** Cuba.  
Achi é **de** Gana.

Anexo 18 - Atividade do código linguístico

- b. Observe o quadro a seguir. Se você fala uma língua que não está no quadro, complete a última coluna, traduzindo as palavras da primeira coluna.

Há semelhanças entre a escrita e a pronúncia das palavras em português, na primeira coluna, e em outras línguas que você fala? Comente.

Português	Árabe	Crioulo haitiano	Espanhol	Francês	Inglês	Lingala	Swahili	
qualidade	جودة	kalite	cualidad	qualité	quality	ntina	ubora	
quantos	كم العدد	konbyen	cuántos	combien	how many	bóni	kiasi gani	
qual	أي واحد	ki	cuál	quel	what/which	nini	ambayo	

### Anexo 19 - Atividade de fonética/fonologia

- 5 Reúna-se em grupo de até quatro pessoas.

- a. Seu(sua) professor(a) lerá um conjunto de palavras para você duas vezes. Ouça com atenção e tente escrever essas palavras no espaço abaixo. Em seguida, responda: Qual som ocorre em todas elas?

.....

.....

### Anexo 20 - Atividade do código linguístico

- b. Se você tivesse que ligar para o Reinaldo, como descreveria esse(s) problema(s) domésticos? Forme frases, relacionando uma palavra da coluna à esquerda com uma da direita. Observe que tem mais de uma possibilidade de uso de verbos.

<b>chuveiro</b> <b>tomada</b> <b>ventilador de teto</b> <b>lâmpada</b> <b>fechadura</b> <b>torneira</b> <b>registro</b> <b>descarga</b> <b>pia</b>	<b>vazar</b> <b>funcionar</b> <b>entupir</b> <b>ficar</b> <b>queimar</b> <b>parar de</b> <b>travar</b> <b>começar a</b> <b>fechar</b> <b>quebrar</b> <b>pingar</b>	<b>Exemplo:</b> O chuveiro parou de esquentar enquanto eu estava no banho.
		1- .....
		2- .....
		3- .....
		4- .....
		5- .....
		6- .....
		7- .....
8- .....		

### Anexo 21 - Atividade de vocabulário

4. Com base no texto, relacione as colunas abaixo:

1. Projeto Faces & Sustentabilidade
2. Projeto Ligue os Pontos
3. Produto orgânico
4. Vulnerabilidade
5. Produtor rural

- ( ) Alimento sem agrotóxico e cultivado de forma totalmente natural.
- ( ) Condição de fragilidade (econômica, social, psicológica etc.) decorrente de processos de exclusão social, preconceito ou violação de direitos.
- ( ) Iniciativa que ajudou a identificar pequenos produtores rurais da cidade para que pudessem vender seus alimentos.
- ( ) Iniciativa que consiste na preparação de marmitas saudáveis para famílias em situação de vulnerabilidade social na cidade de São Paulo.
- ( ) Pessoa que vive na zona rural, planta e colhe alimentos para consumo próprio e venda, geralmente em feiras na cidade.



#### Saiba mais!

**Marmita**, também chamada de quentinha, é uma porção de comida armazenada em embalagem plástica, de isopor ou metálica. No Brasil, muitas vezes, os trabalhadores levam marmitas para o almoço no trabalho.



**Agrotóxico** é um produto químico usado na agricultura para combater pragas. Seu uso incorreto ou excessivo é prejudicial ao meio ambiente e à saúde humana.

## Anexo 22 - Atividade de vocabulário



### O QUE E ONDE COMPRAR?



4. Você já discutiu com os(as) colegas sobre os produtos que compramos em supermercados. Agora vamos conhecer outros lugares para compras.
4. Quais estabelecimentos comerciais aparecem nas imagens? Escreva o nome de cada um, utilizando as palavras do quadro a seguir.

Nível Elementar, Básico, Intermediário

padaria   loja de R\$1,99   sacolão/quilanda   açougue   feira   peixaria



.....

.....

.....

## Anexo 23 - Atividade de vocabulário

b. Imagine que alguns aparelhos usados em casa apresentaram problemas no funcionamento. Associe cada item (coluna à esquerda) com possíveis problemas (coluna à direita) para explicar a situação ao prestador de serviços.

1. o chuveiro



2. a pia



3. as tomadas da cozinha



4. a fechadura



5. duas torneiras



- ( ) ficaram sem energia elétrica
- ( ) travou com a chave dentro
- ( ) parou de esquentar/funcionar
- ( ) começaram a pingar/vazar
- ( ) entupiu

## Anexo 24 - Caixinha de ajuda



### Vai uma ajudinha?

#### Expressões utilizadas...

##### Para avaliar preços

- O milho está a preço de banana.
- O macarrão instantâneo está uma pechincha.
- O sabonete está em conta.
- O feijão está em promoção.
- O molho de tomate vale a pena por esse preço.
- O preço do leite está salgado.
- Aquele refrigerante de cola custa o olho da cara.

##### Para comparar preços

- O leite em pó é mais caro do que o leite de caixinha.
- O refrigerante de fruta é mais barato (do) que o refrigerante de cola.

## Anexo 25 - Caixinha de ajuda

 Vai uma ajudinha?

**Contrações da preposição "em"**

preposição	artigo	preposição + artigo	Exemplo
em	a	na	Compro pão <b>em-a na</b> padaria.
	o	no	Compro cesta básica <b>em-o no</b> supermercado.
	as	nas	Compro verdura <b>em-as nas</b> feiras.
	os	nos	Compro carne <b>em-os nos</b> açolgues

## Anexo 26 - Insumo autêntico adaptado

**BILHETE ÚNICO**

Cartão para compra de crédito, Estudante e Vale-Transporte, para uso nos ônibus, micro-ônibus e trens do Metrô e da CTPM.

Não tem cadastro? [Acesse](#)  
Já fez o cadastro? [Acesse](#)

**Bilhete Único Mensal**  
Valores e utilização

**Crédito Eletrônico Comum-Mensal**

Ônibus <b>R\$ 213,80</b>	Metrô/Trem <b>R\$ 213,80</b>
Integrado Ônibus + Metrô/Trem <b>R\$ 338,00</b>	

Limite de  
10 embarques/dia  
durante 31 dias corridos

Adaptado de: <http://bilheteunico.sptrans.com.br/>.  
Acesso em: 10 ago. 2021.

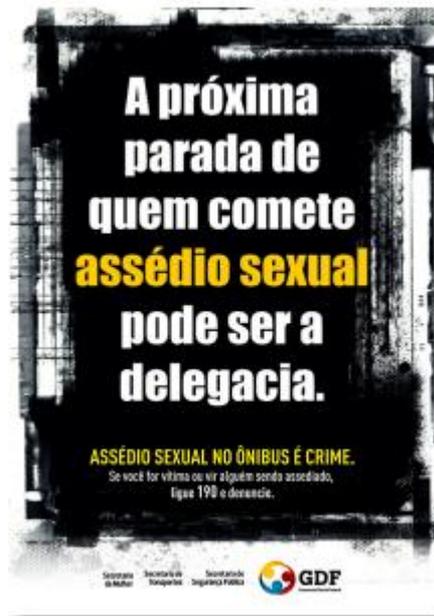
Anexo 27 - Insumo autêntico adaptado



Adaptado de: Rede de Alimentação e Nutrição do Sistema Único de Saúde. [sem título] s/d. Disponível em: [http://ecos-redenutri.bvs.br/iki-read\\_article.php?articleId=1489](http://ecos-redenutri.bvs.br/iki-read_article.php?articleId=1489). Acesso em: 24 jul. 2021.

Anexo 28 - Insumo autêntico

Anexo 29 - Insumo autêntico



Anexo 30 - Insumo autêntico



