

ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS LÍNGUA DE
ACOLHIMENTO (PLAc)

DIDACTIC MATERIALS FOR TEACHING-LEARNING PORTUGUESE AS
HOST LANGUAGE (PLAc)

Bruna Souza de OLIVEIRA
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
brunasouoliveira@gmail.com

Laura Fontana SOARES
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
l.fontanasoares@gmail.com

RESUMO: Tendo em vista a necessidade de se aprimorar e refletir sobre materiais didáticos para o ensino de Português Língua de Acolhimento (PLAc), este artigo analisa as apostilas didáticas *Pode Entrar* (AMARO et al, 2015) e *Portas Abertas* (REINOLDES, MANDALÁ e AMADO, 2017). Na metodologia de análise, definimos critérios que incidem sobre aspectos como gêneros discursivos escolhidos e seu tratamento nas tarefas didáticas. Sublinhamos os pontos positivos dos materiais, além de indicarmos aspectos a serem potencializados. Adicionalmente, ressaltamos a importância de apostilas desta natureza virem acompanhadas por caderno do professor, com vistas a auxiliar o docente a conciliar os percalços que são encontrados nesse contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Material Didático; Português como Língua de Acolhimento.

ABSTRACT: *Given the need to reflect on and improve Portuguese as Welcoming Language (PLAc) teaching materials, this assignment propose an analysis of *Pode Entrar* (AMARO et al, 2015) and *Portas Abertas* (REINOLDES, MANDALÁ e AMADO, 2017). In the analysis methodology we defined which criteria to focus on in different aspects of the handouts, like the selected discursive genres and their usage on the tasks that guide the learning process. We highlight the handouts strengths and point to which aspects can be improved by refactoring the teaching tasks and creating new ones. Finally, we touched the importance of this type of handout coming along with a teacher notebook, to provide help when facing challenges that are common in this context.*

KEYWORDS: Teaching Materials; Portuguese as a Welcoming Language.

0. Introdução

A formação da sociedade brasileira é marcada por diversas ondas migratórias através dos séculos. Na última década, um novo fluxo migratório, constituído por imigrantes de países conhecidos pela presença de conflitos armados, crises políticas e desastres naturais, tem reconfigurado a sociedade brasileira e gerado novas demandas comuns e urgentes. Dentre estas, o ensino de Português como Língua Adicional (PLA), pensado para a população em contextos de imigração e refúgio, denominada Português como Língua de Acolhimento (PLAc), surge como uma questão a ser discutida, partindo do entendimento de que a construção de uma sociedade plural deve levar em conta as necessidades específicas de todos os sujeitos.

Devido à recente produção de materiais didáticos (MDs) desenvolvidas para o ensino de português para alunos em contexto de imigração e refúgio, nosso objetivo neste artigo é apresentar a análise de dois desses materiais desenvolvidos para salas de aula de PLAc, *Pode Entrar* (AMARO et al, 2015) e *Portas Abertas* (REINOLDES, MANDALÁ e AMADO, 2017), com o intuito de refletir sobre suas contribuições para a área de ensino. A análise da apostila *Portas Abertas* foi realizada previamente e publicada em formato de artigo, intitulado “Concepções de letramento subjacentes em um material didático de Português Língua de Acolhimento (PLAc)”, por Soares e Sirianni (2018), cujo foco da análise é a preparação para o uso social da escrita promovido pelo MD, a partir dos conceitos de letramento autônomo e letramento ideológico (KLEIMAN, 1995; STREET, 2003). Por sua vez, a apostila *Pode Entrar* foi analisada em Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por Oliveira (2017), tendo como objetivo refletir sobre a construção de materiais didáticos para ensino de PLAc a partir de critérios estabelecidos por Bulla, Lemos e Schlatter (2012), em conjunto com critérios utilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017. Optamos por reunir as análises e discussões dos dois materiais principalmente porque ambos têm ampla circulação, uma vez que estão disponíveis gratuitamente para *download*, e porque apresentam potencial para promover um ensino qualificado de PLAc devido as suas propostas de tarefas profícuas e alinhadas com nossa concepção de Língua de Acolhimento.

O presente artigo inicia com a conceituação do termo Português Língua de Acolhimento, principalmente a partir das definições de Ançã (2003), Grosso (2010) e Cabete (2010). Seguimos com um apanhado das características da aula de PLAc, a fim de sublinhar o que é específico

ao contexto ao ponto de demandar ações de ensino diferenciadas. Como os MDs em análise não são os únicos existentes, mencionamos outros cuja finalidade de ensino é a mesma. A fim de orientar a análise, explicitamos os critérios mobilizados, com base naqueles estabelecidos por Bulla, Lemos e Schlatter (2012), retomados por Oliveira (2017) e por Soares e Sirianni (2018). Consideramos quatro critérios, a constar: temáticas das aulas, sequência de tarefas de ensino, enunciados das tarefas e gêneros discursivos que os materiais contemplam. Após a apresentação dos pressupostos teóricos e da metodologia, dedicamos a seção três à análise dos materiais, apresentando exemplos de tarefas; este movimento coloca em funcionamento os critérios de análise, sugerindo aprimoramentos nas tarefas das apostilas e evidenciando suas características positivas. Por fim, reiteramos os aspectos positivos dos materiais e sistematizamos os encaminhamentos para seus aprimoramentos, bem como para a produção de novos materiais de ensino de PLAc.

1. Pressupostos Teóricos

Nesta seção, apresentamos as principais concepções que norteiam o presente artigo. Inicialmente, abordamos o conceito de Português Língua de Acolhimento, bem como suas principais características para, na sequência, discutirmos sobre os materiais didáticos existentes no âmbito nacional.

1.1 Conceituação do termo Português Língua de Acolhimento (PLAc)

No presente artigo, consideramos necessário explicitar nossa concepção sobre Língua de Acolhimento. O termo tem sua origem na literatura francófona, com destaque para a obra *Être Bilingue*, 1986, de Lüdi e Py. No que se refere ao Português como Língua de Acolhimento (PLAc), retomamos as pesquisas de Ançã (2003) e Grosso (2010), autoras portuguesas que foram precursoras no uso do termo PLAc ao se referirem ao ensino de português destinado ao fluxo migratório presente em Portugal a partir dos anos 2000 (PEREIRA, 2017).

Segundo a concepção de Grosso (2010), há semelhanças entre os termos Língua Segunda, Língua Estrangeira e Língua de Acolhimento, entretanto, a especificidade do acolhimento se aplica à aprendizagem de uma nova língua por motivos que estão além de turismo ou estudo, atrelando-se à migração internacional forçada. Neste contexto acolhedor, a nova língua apresenta-se como facilitadora da participação social em um novo espaço de vivências (ANÇÃ, 2003; CABETE, 2010). Diante dos conceitos brevemente apresentados, defendemos que o PLAc

se distingue dos demais conceitos de ensino de língua não materna no tocante ao contexto dos seus aprendizes, uma vez que o "acolhimento" compreende o uso da língua vinculada a situações comuns ao processo de migração forçada.

Importa pensarmos sobre o perfil dos alunos de PLAc. Como pontuam Grosso (2010) e Aranda e El-Madkouri (2006), os novos fluxos migratórios forçados do século XXI são comumente associados à imagem de sujeitos vulneráveis, financeira e psicologicamente, entretanto, é mandatório lembrarmos que esses indivíduos não podem ser reduzidos a essas características e, por vezes, não se encaixam nessas categorias descritivas. De acordo com São Bernardo (2016:64), sobre o perfil dos alunos e as características deste contexto de ensino:

(...)inerente ao status de refugiado/a está a condição de perda, perseguição e trauma. A consciência dessa condição e do significado da relação entre o professor e o aluno nessa condição traz forte motivação para a busca por mudança e por uma metodologia de ensino apropriada, que atenda às necessidades dos grupos de refugiados e que corrobore com o desafio do re-estabelecimento dessas pessoas.

Não discordamos da caracterização do público aprendiz em discussão e chamamos a atenção no tocante à metodologia de ensino; partimos da premissa de que o PLAc demanda a busca por metodologias de ensino adequadas, situação comum a qualquer contexto de ensino, seja de língua materna, de herança ou de acolhimento, uma vez que cada sala de aula possui suas especificidades. O ensino de uma língua de acolhimento pode e deve se beneficiar do conhecimento consolidado nas áreas de língua estrangeira, segunda e adicional. Por este motivo, defendemos que o ensino de português a imigrantes e refugiados não é uma nova área, mas sim um desdobramento do que entendemos por Língua Adicional, em consonância com o conceito apresentado por Garcez e Schlatter (2012). Segundo os autores, Língua Adicional apresenta-se como um avanço na dicotomia entre língua usada pelo entorno e língua de sala de aula, considerando que o aprendizado de um novo idioma acresce no repertório de conhecimento de línguas do sujeito, ao compreender que cada indivíduo participa socialmente para além da ideia de fronteiras geográficas.

Enquanto autoras como Ançã (2003), Cabete (2010) e Grosso (2010) definem o termo PLAc como benéfico e imprescindível, trabalhos de pesquisas recentemente publicados discutem com maior profundidade o termo acolhimento e suas implicações. Neste viés, destacamos o trabalho de Anunciação (2017: 33), ao salientar que:

Acolhimento é uma palavra de conotação positiva. Dificilmente alguém poderá afirmar que, no contexto de migração e refúgio, acolhimento seja desnecessário. O termo Língua de Acolhimento, no entanto, é problemático. (...) o conceito Língua de Acolhimento, enquanto política linguística do Estado português, é simbolicamente bastante violento, pois o acesso a direitos, como nacionalidade e autorização de residência permanente, é condicionado à comprovação de proficiência em língua portuguesa.

Destacamos, também, as ponderações de Lopez (2016:56), quem afirma que “o conhecimento da língua, mesmo em sua perspectiva consciente e crítica, é apenas uma faceta que, *per se*, não garante que esses imigrantes participem, de fato, como sujeitos ativos na sociedade de acolhimento”, uma vez que é necessário um aparato de políticas públicas que garantam a ressocialização do imigrante. Concordamos com as autoras até o momento citadas, pois concebemos que o desconhecimento linguístico dos imigrantes é um fator que os vulnerabiliza sobremaneira, no entanto, vale lembrar que o “acolhimento” integral do imigrante não é restrito à proficiência em uma língua adicional, mas principalmente por políticas públicas que garantam sua participação social efetiva. Dito isso, apesar das ponderações sobre a conotação do termo “acolhimento”, neste trabalho optamos por utilizar a nomenclatura PLAc, sem ignorar a existência da problematização do termo.

Outra justificativa para o fortalecimento do termo PLAc é de que os termos utilizados para se referir às especificidades de contextos de ensino implicam na construção de sua trajetória e consolidação, garantindo a filiação do conhecimento produzido à determinada nomenclatura e, assim, defendendo concepções ideológicas. Neste sentido, a criação do termo Língua de Acolhimento justifica-se em vista da crescente atenção dada ao trânsito migratório global e, junto a essa situação, a necessidade de se ensinar línguas aos denominados imigrantes deslocados forçados. Partindo desse entendimento, neste trabalho compreende-se o termo Português Língua de Acolhimento (PLAc) como um desdobramento do Português como Língua Adicional, diferenciação por vezes sutil no que se refere às metodologias de ensino e concepções pedagógicas, mas necessária para que o PLAc agrupe suas produções acadêmicas e de materiais didáticos. A seguir, apresentamos as características da sala de aula e do ensino de PLAc, a fim de defendermos a criação e a análise de materiais didáticos específicos para este contexto

1.2 Característica do contexto de ensino de PLAc

De acordo com Vilaça (2009), os MDs são componentes facilitadores do processo de ensino e aprendizagem no campo educacional, tanto para o ofício de docência do professor, quanto para a trajetória de aprendizado dos alunos. Está presente na relação MD, professor e aluno um dinamismo que varia em cada relação contextual e entre sujeitos, de modo que cada prática de ensino e aprendizagem relacionada à aplicação do MD está diretamente relacionada com as variáveis. Por conseguinte, para discutirmos materiais didáticos para aulas de PLAc, precisamos levar em conta quais são as características que esse contexto educacional apresenta (OLIVEIRA, 2017).

Para situar esse contexto de ensino e aprendizagem no Brasil, precisamos compreender a inexistência de políticas públicas e políticas linguísticas¹ voltadas para o ensino de PLAc, mesmo com o crescimento constante de imigrantes e refugiados no país. Dessa forma a maioria dos cursos surgem e se mantêm a partir de iniciativas da sociedade civil e o suporte que esses imigrantes e refugiados recebem tem se realizado através do trabalho de voluntários de diversas áreas (AMADO, 2013; MARQUES, 2019).

Nesse panorama, podemos sistematizar essas características a partir de estudos de caso e trabalhos etnográficos empreendidos nos últimos anos, como os de Anunciação (2017), São Bernardo (2016) e Ruano e Cursino (2015), os quais especificam o contexto de ensino de português em contexto de imigração e refúgio, elencando aspectos que o diferencia dos contextos de PLA/PLE/PL2. Tais investigações apontam percalços em comum no contexto de ensino de PLAc, dentre as quais se salienta a existência de poucos materiais didáticos para ensino de PLAc no Brasil; majoritariamente um ensino realizado por professores voluntários sem formação para o ensino de línguas na área de Letras; turmas cujos alunos possuem níveis diversos de proficiência em português, pois têm trajetórias diferentes de contato e aprendizado da língua; letramentos significativamente heterogêneos, podendo, por exemplo, um mesmo aluno que não acessou a modalidade escrita da sua língua materna dividir a mesma sala de aula que um aluno já graduado em seu país; a frequência rotativa dos estudantes nas aulas.

Compartilhando dessas dificuldades em seu espaço pedagógico, Ruano e Cursino (2015) nomeiam esse contexto de ensino com a frequência irregular dos alunos de "porta-giratória". Através da

¹ Entendemos políticas linguísticas como "decisões sobre os usos da(s) língua(s), seus usuários e suas relações em diferentes domínios, e cuja existência pode ter relação ou não com legislação ou normativas governamentais ou institucionais" (BULLA et al, 2017, p.1).

abordagem de ensino por tarefas comunicativas, as aulas são organizadas em atividades com início, meio e fim em cada encontro, a fim de permitir que os estudantes tenham progresso na aprendizagem mesmo que não atendam regularmente às aulas. A partir da análise das pesquisas já empreendidas no ensino de português para esse público, fica patente a necessidade da existência de materiais didáticos específicos e adequados às demandas de ensino.

A importância da presença de MDs nas aulas de línguas adicionais do contexto brasileiro é assunto debatido por Coracini (1999) e Silva (2010), que apontam a dificuldade de acesso aos espaços de discussão, bibliografias e até mesmo meios digitais que oportunizem a reflexão e criação do próprio MD pelos professores. Rojo (2013) salienta o caráter de currículo didático que os MDs apresentam, de modo que, além disso, servem como um guia de formação para os professores que os utilizam. Se transferirmos essa problemática central para o contexto específico de ensino de PLAc, onde os docentes são, em sua maioria, professores voluntários, percebe-se uma necessidade premente de MDs disponíveis e de fácil acesso pensados para esses professores no contexto especificado.

Visto que a área de PLA, já consolidada há 30 anos no Brasil (BULLA et. al, 2017), apresenta um número ainda pequeno de materiais ou livros didáticos disponíveis, o número de materiais ou livros disponibilizados para o ensino de PLAc, pensados para suas especificidades, são ainda menores. Os materiais publicados deste tipo com os quais tivemos contato são: *Pode Entrar* (AMARO et al, 2015, 2015); *Portas Abertas* (REINOLDES, MANDALÁ e AMADO, 2017); *Conect ADUS* (PEREIRA, 2017), material didático desenvolvido para o curso de português do Instituto de Reintegração do Refugiado – ADUS; *Entre Nós: Português com Refugiados* (ARANTES et al, 2019). Diante da existência de poucos materiais pedagógicos desenvolvidos para essa especificidade de ensino, analisamos neste artigo dois desses, no intuito de agregar contribuições a esse campo de pesquisa e ensino.

2. Metodologia

Para a análise dos materiais didáticos, especificamos quatro critérios, adaptados a partir dos trabalhos de Bulla, Lemos e Schlatter (2012) e de Oliveira (2017), a constar:

- Temática das unidades didáticas e relevância para o perfil de alunos presentes nos materiais *Pode Entrar* (2015) e *Portas Abertas* (2017);
- Sequências de tarefas: gêneros do discurso de recepção e de produção na apostila *Pode Entrar* (2015);

- Enunciados das tarefas e orientações contidas para professores e alunos na apostila *Portas Abertas* (2017);
- Gêneros do discurso nos materiais *Pode Entrar* (2015) e *Portas Abertas* (2017).

Para melhor direcionarmos o foco da análise, passamos à explicação mais detalhada de cada um dos critérios: primeiramente, analisamos as temáticas e conteúdos propostos nas unidades que compõem cada uma das apostilas, com o objetivo de refletir sobre a adequação das temáticas ao contexto de PLAc. Em seguida, ao voltarmos nossa atenção à sequência de tarefas, analisamos se há um encadeamento que apresente relação entre elas, além de avaliarmos se há relação entre aquilo que o aluno acessa nas tarefas de leitura e análise linguística, e aquilo que o aluno produz na apostila *Pode Entrar*.

O terceiro critério foi estabelecido por considerarmos de extrema importância os enunciados de cada tarefa, visto que esses comandos são essenciais para conduzir o processo de ensino-aprendizado de professores e de alunos. Direcionamos este critério à apostila *Portas Abertas*. O último critério diz respeito ao uso de textos autênticos em ambos os materiais; definimos como texto autêntico toda produção produzida em vida real, na interação entre sujeitos, sem que tenha sido criado exclusivamente para fins didáticos. Consideramos o uso de textos autênticos como característica desejável em materiais de ensino de língua, pois reproduz o uso real da linguagem. Na próxima seção, apresentamos a análise dos MDs, com amostras de suas tarefas, para esclarecer as sugestões de melhoria e as ponderações tecidas.

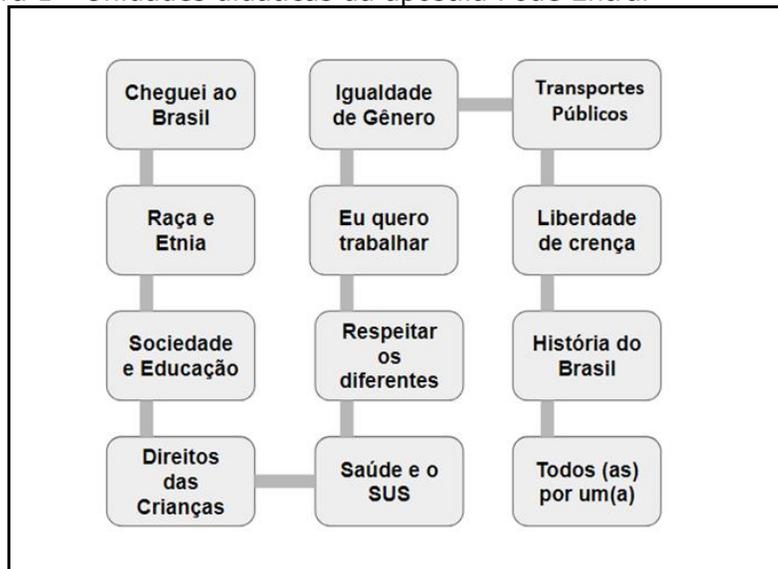
3. Análise de dados

Nesta seção, as apostilas são analisadas simultaneamente, tendo em vista suas similaridades, sem deixar de sublinhar o que é específico a cada uma. Observamos que os critérios de análise são os mesmos para os dois materiais, explicitados nos títulos das subseções.

3.1 Temática das Unidades Didáticas

Na apostila *Pode Entrar*, encontramos os conteúdos do material divididos em 12 Unidades Didáticas (UD), de modo que cada UD apresenta uma temática cuja abordagem se encontra explicitada no título, como mostra a Figura 1 a seguir:

Figura 1 - Unidades didáticas da apostila Pode Entrar



Fonte: Oliveira (2017)

Em análise de cada uma das temáticas das UD, podemos observar que algumas delas, como a *Cheguei ao Brasil*, *Sociedade e Educação*, *Eu quero trabalhar*, *A saúde e o SUS* e *Transportes públicos*, propõem que os alunos interajam com temáticas presentes em suas vidas, relacionadas a suas atividades cotidianas. Essas temáticas demonstram a preocupação do MD em levar em consideração as esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2003) nas discussões a serem propostas aos alunos e a presença de temáticas que sugerem assuntos necessários para a vida deles no Brasil.

Além dessas temáticas, podemos encontrar a presença de discussões que promovem a cidadania, inclusão e emancipação dos sujeitos (FREIRE, 1991), através de assuntos que possibilitam que esses alunos conheçam seus direitos garantidos no Brasil. Alinhadas a essa proposta, encontramos as UD: *Inclusão e promoção de cidadania*; *Raça e Etnia*; *Direitos da Crianças*; *Respeitar os diferentes*; *Liberdade de crença*.

Em concordância com a análise das temáticas encontradas na *Pode Entrar*, a apostila *Portas Abertas* também demonstra a preocupação de contemplar temáticas relevantes aos alunos em contexto de PLAc, com foco nos direitos dos imigrantes. Ambas concordam com a perspectiva de ensino freireana, que se propõe a valorizar as vivências dos alunos nas experiências de aprendizagem em sala de aula, como evidenciado por Soares e Sirianni (2018: 438):

Em uma análise geral da apostila, fica evidente a preocupação com as temáticas relevantes ao contexto de PLAc, relacionadas à documentação, à procura por trabalho, locomoção e educação, entre outros, temas relevantes nesse tipo de material (SÃO BERNARDO, 2016). Destacamos esse aspecto, aparentemente óbvio, visto que é necessário que materiais de PLAc levem em conta os contextos de uso da língua que o aprendiz vivenciará, uma vez que alguns materiais de ensino de português, que não possuem este fim específico, tratam de questões por vezes fora da realidade de imigrantes deslocados forçados, por exemplo, perguntas relativas ao tempo que o imigrante passará no Brasil (muitos não têm perspectiva de voltar aos seus países) e quais praias e locais turísticos do Brasil irão visitar nas próximas férias (esses sujeitos geralmente migram em busca de trabalho, para garantir sua sobrevivência, não a passeio).

3.2 Sequências de tarefas: gêneros do discurso de recepção e de produção

O sequenciamento das tarefas ao longo dos MDs e de suas UD's revelam como a organização do aprendizado foi planejado para este material, como a construção do conhecimento dos alunos é proposta, se este contempla tarefas de recepção oral e escrita, de análise linguística, bem como de produção de textos orais e escritos. Consequentemente a ordem das tarefas e os textos utilizados em sua elaboração expressam as concepções de linguagem implicadas. Em análise à *Pode Entrar*, podemos identificar que ao longo do material encontramos dois tipos de encadeamentos de tarefas: aqueles que apresentam sequências que se relacionam entre si e aqueles que não estabelecem possíveis sequenciamentos correlacionados.

A Figura 2 a seguir foi retirada da UD 2, *Raça e Etnia*, e demonstra um sequenciamento inter-relacionado entre as tarefas da UD. Observamos que a primeira tarefa 2.1 propõe a leitura de um diálogo, que, por sua vez, apresenta-se como um gênero para estruturar as sequências que o seguem. Trata-se de um diálogo que foi criado para compor a UD, representando a fala entre um oficial da polícia federal e pessoas em situação de imigração ou refúgio, para os quais o oficial pergunta a nacionalidade. Em seguida, observamos as tarefas 2.2 e 2.3, que se preocupam em construir vocabulário sobre nomes de países e nacionalidades para que, na sequência, esse mesmo vocabulário possa ser retomado na tarefa 2.4 de produção oral de um novo diálogo, baseado no modelo do primeiro diálogo lido.

Figura 2 - Tarefas da apostila *Pode Entrar*

2.1 DIÁLOGO

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

Eu vim do Congo. Eu sou congolês.

Eu vim da Síria. Eu sou síria.

Eu vim da Colômbia. Eu sou colombiano.

Eu vim da Nigéria. Eu sou nigeriano.

2.2 VOCABULÁRIO

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

2.3 EXERCÍCIO

Coloque o número do país na nacionalidade correspondente:

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

2.4 VÁRIOS FALAR?

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

Eu sou boliviana. Eu não sou brasileira. Qual é a sua nacionalidade?

Eu sou garês. Eu não sou boliviana.

Fonte: Amaro et al (2015)

Com esse exemplo de sequenciamento, podemos perceber a preocupação em criar relações entre uma tarefa e outra, bem como um alinhamento com uma concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1997) que se preocupa com a construção de gêneros discursivos, mesmo que não sejam autênticos. De acordo com Oliveira (2017: 53):

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

Por outro lado, como exemplar de um sequenciamento que não estabelece correlações entre as tarefas, podemos observar as Figuras 3 e 4, também referentes a UD2, *Raça e Etnia*, da *Pode Entrar*. Na Figura 3, observamos que a tarefa 2.5 tem como objetivo fornecer vocabulários de características físicas e psicológicas, para que sejam usados com os

verbos “sentir” e “ser”. Na tarefa seguinte, 2.6, Figura 5, observamos uma seção sobre os números em Língua Portuguesa, seguido de um texto que aborda a temática sobre a história e sociedade brasileira, com lacunas para serem preenchidas pelo vocabulário de números escritos por extenso. É possível inferir que nessa tarefa existe a proposta de uso de um texto como pretexto (LAJOLO, 2009), pois, como postula Oliveira (2017:54), a “leitura de um texto para, dentro dele, aplicar o vocabulário dos números não expande para alguma discussão ou estudo do próprio texto”, ou seja, não se trabalha toda complexidade que um gênero discursivo apresenta, apenas se utiliza dele para aplicar recursos linguísticos.

A tarefa seguinte que dá continuidade a sequência é a 2.7, presente na Figura 4, e divide-se em duas etapas. A primeira delas faz a abordagem dos pronomes interrogativos, com exercícios estruturais, seguidos de uma segunda etapa que aborda um novo tópico gramatical, de leitura dos verbos no gerúndio, sem um convite para a prática com exercícios.

Figura 3 -Tarefas da apostila *Pode Entrar*

2.5 COMO ME SINTO E COMO SOU.

Circule abaixo como se sente hoje e suas características físicas:

ALEGRE	FELIZ	NORMAL	TRISTE	DESANIMADO(A)	MAU
ASSUSTADO(A)	RELAXADO(A)	BRAVO(A)	RAIVOSO(A)	CHOROSO(A)	DESCONTADO(A)
FORTI(A)	ENJOADO(A)	APALTONADO(A)	CANSADO(A)	ENTEDIADO(A)	IDOSO(A)
ALTO(A)	Baixo(A)	GORDO(A)	MAGRO(A)	criança	ADULTO

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

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Fonte: Amaro et al(2015)

Figura 4 -Tarefas da apostila *Pode Entrar*

2.6 CONHECENDO OS NÚMEROS

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

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

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

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

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

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

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

2.7 GRAMÁTICA

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

QUEM é ele? Ele é um aluno.	QUANTO custa o ingresso? O ingresso custa R\$ 10,00	QUAL é seu nome? Meu nome é João.	O QUE você faz? Faço Jornalismo.	QUANDO você veio para cá? Eu vim para o Brasil em 2014.	ONDE você mora? Eu moro em São Paulo.	COMO você se sente? Eu me sinto bem.
-----------------------------	---	-----------------------------------	----------------------------------	---	---------------------------------------	--------------------------------------

Ligue os pronomes interrogativos com a explicação:

QUEM	Quantidade
QUANTO	Lugar
QUAL	Maneira/modo
QUE	Pessoa/sujeito
QUANDO	Algo entre vários
ONDE	Tempo
COMO	Algo

Complete os diálogos abaixo com o pronome correto:

A: alunos há na sala?
B: Há 20 (vinte) alunos na sala.

A: é esta mulher?
B: Esta mulher é nossa professora.

A: termina o curso?
B: O curso termina em dezembro.

Gerúndio: o gerúndio é usado para descrever uma ação que está acontecendo no momento, ou seja, que não foi finalizada ainda. Ele é muito usado nas conversas do dia-a-dia!

A terminação do gerúndio é: -ndo

Exemplos: Eu estou dando aula.
Você está anotando as informações.
Nós estamos indo à escola.
Ele está sentindo dor.
A gente está falando do Brasil.

Fonte: Amaro et al (2015)

A partir da análise sobre a sequência de tarefas que não apresentam inter-relações, é importante ressaltar que mesmo a *Pode Entrar* tendo 4 páginas destinadas a Complementação Pedagógica, não foram descritas formas ou sugestões para abordar essas tarefas de forma relacionada. Algumas observações são pontuadas por Oliveira (2017:56) em relação a sequenciamentos de tarefas desse tipo, presente em materiais didáticos desenvolvidos para o ensino de PLAc:

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

3.3 Enunciados das tarefas e orientações contidas para professores e alunos

Consideramos que os enunciados das tarefas devem ser planejados em qualquer material didático, especialmente em MDs de PLAc devido ao perfil dos professores utilizadores. Como apontamos nas seções anteriores, trabalhos de investigação sobre o contexto de PLAc indicam que grande parte dos docentes são voluntários e, conseqüentemente, sem formação para o ensino de línguas. Em vista deste cenário, advogamos que materiais de PLAc devem vir acompanhados de cadernos de orientação e aplicação para os professores. Uma vez que esta ferramenta para o docente não esteja disponível, os enunciados das tarefas devem ser claros para que o professor e o aluno saibam como proceder.

Analisamos, nesta seção, alguns enunciados de tarefas do material *Portas Abertas* e trazemos exemplos da apostila ao longo do texto, juntamente à análise. A UD6 da apostila, intitulada *Quantas Compras!*, apresenta um bom encadeamento das tarefas, temática adequada ao perfil de alunos e gêneros discursivos relevantes, contudo, consideramos que os enunciados das tarefas deixam a desejar e, por vezes, inexistem, como é o caso de o estudo de uma receita culinária, apresentada na Figura 5. Sem o enunciado da tarefa, é bastante provável que o professor apenas leia o texto, ou solicite que os alunos o leiam em voz alta. Este texto poderia ser melhor explorado com tarefas de leitura, estudo do vocabulário e perguntas que de fato guiassem uma tarefa de compreensão leitora.

Figura 5 - Tarefa da apostila Portas Abertas

Receita: Coxinha Prática Deliciosa
INGREDIENTES

MASSA:

1 xícara (chá) de água
2 xícaras (chá) de leite
2 tabletes de caldo de bacon ou costela
1/2 xícara (chá) de batata cozida e amassada
1 colher (sopa) de manteiga
2 e 1/2 xícaras (chá) de farinha de trigo
Margarina para untar a forma
Para empanar:
Farinha de rosca
2 ovos batidos
Óleo para fritar

RECHEIO:

1 kg e meio de frango
3 colheres (sopa) de requeijão cremoso
2 colheres (sopa) de azeite
1 cebola pequena
2 dentes de alho
Sal a gosto



MODO DE PREPARO

RECHEIO:

Em uma panela, **coloque** o azeite, o alho picado e a cebola

Espere fritar e **adicione** o frango desfiado e os temperos de sua preferência

Refogue tudo por 5 minutos, **retire** do fogo, **acrescente** o requeijão, **misture** e **reserve**

MASSA:

Em uma panela grande, **adicione** a água, o leite, o tablete de caldo, a batata, a manteiga e **deixe** ferver

Acrescente a farinha de trigo de uma só vez, mexendo até soltar do fundo da panela

Despeje a massa sobre uma superfície lisa e untada, sove bem e deixe esfriar

Abra a massa com as mãos, **recheie** e **modele** em forma de coxinha

Passa a massa modelada pelo ovo batido e pela farinha de rosca

Frite em óleo quente até dourar e **escorra** sobre papel absorvente



57

Fonte: Reinoldes, Mandalá e Amado(2017)

Ao fim da mesma unidade da apostila, há informações sobre abertura de conta em bancos brasileiros. Em nossa concepção, este tema, extremamente relevante para que os alunos compreendam como realizar uma ação essencial em suas vidas, deveria ser melhor desenvolvido como tarefa de ensino. No entanto, há apenas uma espécie de título indicativo da temática, onde se lê "Direito à bancarização!". Novamente, sem um enunciado que guie o trabalho do professor, este importante assunto corre o risco de ser reduzido a uma leitura explicativa realizada pelo docente ou até mesmo ignorado por não fazer parte de tarefa de ensino. Este texto sobre contas bancárias é novamente analisado na seção a seguir, sobre gêneros discursivos.

Figura 6 - Tarefa da apostila Portas Abertas

DIREITO À BANCARIZAÇÃO!

Bufunfa, couro de rato, grana, dim-dim, tutu...
Tudo isso é a mesma coisa: dinheiro!



E, se você não quer deixar seu rico dinheirinho embaixo do colchão, pode abrir uma conta em um banco aqui em São Paulo.

Atenção:

Tem muitos bancos em São Paulo, mas há dois que estão preparados para atender a população de migrantes ou de refugiados:

Caixa Econômica Federal	Banco do Brasil
Facilita o acesso à bancarização de migrantes vindos de Estados-Parte do Mercosul e Associados	Facilita o acesso à bancarização de migrantes vindos dos outros países que não os do Mercosul
Documentação para abrir conta: 1. RNE ou Protocolo de Solicitação de Refúgio 2. Documento de Identificação Original (do país de origem) 3. CPF 4. Comprovante de residência 5. Comprovante de renda (exceto para Conta Caixa Fácil e Poupança Caixa) Mais informações em: www.caixa.gov.br	Documentação para abrir conta: 1. RNE ou Passaporte ou CNH ou Carteira de Trabalho 2. CPF 3. Comprovante de residência (com no máximo 90 dias) 4. Duas referências: nome e telefone Mais informações em: www.bb.com.br

Fonte: Reinoldes, Mandalá e Amado(2017)

3.4 O uso de gêneros discursivos nas tarefas de ensino

Nosso entendimento sobre gêneros discursivos baseia-se em Bakhtin (1997; 2003), ao considerarmos que a interação é organizada em tipos relativamente estáveis de enunciados, situados na história e na sociedade. Destarte, compreendemos que o ensino de línguas deve levar em conta a comunicação a partir de gêneros do discurso, sejam eles bilhetes, mensagens de *whatsapp*, conversas telefônicas, palestras ou artigos acadêmicos. O estudo da linguagem a partir de gêneros discursivos permite que os alunos se deparem com o uso real da língua e, para lograr este objetivo, os MDs devem se valer de textos autênticos. Textos autênticos são aqueles que são transpostos de contextos reais para a sala de aula, evitando o uso ficcional de textos didáticos elaborados exclusivamente para o ensino de um tópico gramatical, por exemplo.

A partir da definição de gênero discursivo e de textos autênticos, partimos para a análise dos materiais didáticos em pauta. A apostila *Portas Abertas* apresenta um bom exemplo de uso de texto autêntico a partir de tarefas de ensino com panfleto de supermercado. A utilidade real do gênero é respeitada, solicitando que os alunos analisem os preços dos produtos, identifiquem os mais caros e os mais baratos. Para complementar o estudo do texto, sugerimos, ainda, que se empreenda discussão sobre a diferença dos preços presentes no panfleto e nos supermercados hoje em dia. Dessa forma, os alunos podem refletir criticamente sobre o preço de alimentos, sua renda, aumento dos preços e comparação dos preços praticados no Brasil e em seus países de origem.

Figura 7 - Texto da apostila Portas Abertas

7. Observe a propaganda de alimentos de um supermercado:



Fonte: Reinoldes, Mandalá e Amado(2017)

A apostila *Portas Abertas* também apresenta tarefas que poderiam ser melhoradas no quesito gênero discursivo. Trata-se do texto “direito à bancarização”, discutido na seção anterior sobre enunciados de tarefas (Figura 6). Compreendemos que seria mais proveitoso que se colocasse um texto autêntico sobre abertura de conta em bancos, ou, ainda que se trabalhasse com formulário de abertura de conta em banco. As possibilidades de trabalho com a temática são diversas, contudo, da maneira que é apresentado um texto criado para fins exclusivamente didáticos, não autêntico, notamos que o uso da linguagem como interação não é privilegiado.

No que concerne o uso de gêneros discursivos na apostila *Pode Entrar*, segundo análise de Oliveira (2017:37), nas 12 UD presentes no material, encontram-se “54 textos, sendo que 12 desses textos são autênticos, 3 são autênticos adaptados, 23 são textos inventados e 16 são diálogos inventados”. Dessa forma, assim como na *Portas Abertas*, entende-se que o MD se preocupa em oportunizar que os alunos se relacionem com textos autênticos ou adaptados, providos de caráter histórico e ideológicos, estruturando uma concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003). Entretanto, para aprofundar a análise, é

preciso olhar para a forma como esses gêneros discursivos estão dispostos nas tarefas, ou seja, que convites as tarefas propõem para que os estudantes lidem com os textos e construam o aprendizado da língua. Oliveira (2017) demonstra na Tabela 1, a seguir, quais tipos de tarefas são propostas para trabalhar com os textos na apostila *Pode Entrar*:

Tabela 1 - Tipos de tarefas propostas para lidar com os diferentes textos

	Tipos de tarefa
Textos autênticos adaptados:	- Encontrar verbos nos textos informativos adaptados; - Preencher o formulário RNE adaptado;
Textos autênticos não-adaptados:	- Leitura e encontrar informações no texto através de perguntas; - Leitura sem propostas de tarefas (em textos informativos); - Encontrar pronomes na letra de canção; - Completar lacunas com palavras em letra de canção;
Textos não-autênticos (inventados):	-Leitura sem propostas de tarefas; -Encontrar informações no texto através de perguntas; - Completar lacunas com vocabulário/recursos linguísticos; - Escrever sobre um aspecto da sua vida, que se relaciona com o texto; - Encontrar recursos linguísticos no texto; - Discussão com os colegas sobre a temática do texto; - Reproduzir um convite, com base no convite lido;
Diálogos:	- Leitura e questionário sobre os diálogos; - Reproduzir um diálogo similar com o colega; - Completar as lacunas nos diálogos com verbos/pronomes.

Fonte:Oliveira (2017)

Conforme a tabela, podemos observar que entre os dois textos adaptados presentes na apostila, um deles é o formulário do RNE (Registro Nacional de Estrangeiros), o qual todos os estrangeiros precisam preencher nos postos da Polícia Federal quando chegam ao país. A tarefa proposta para trabalhar o formulário explora a complexidade do gênero discursivo através da solicitação de seu preenchimento com informações pessoais, tal qual ocorre em situações reais que envolvem o uso da linguagem com o gênero formulário. Trata-se, portanto, de um exemplo onde a concepção dialógica da língua se encontra presente no material. Por outro lado, para os dois outros textos adaptados, a tarefa proposta é centrada em buscar verbos presentes nos textos, evidenciando uma perspectiva de concepção da linguagem mais estruturalista.

Essa visão mais estruturalista da linguagem evidencia-se principalmente nas tarefas propostas para todos os 12 textos autênticos presentes na *Pode Entrar*, através de enunciados que não permitem explorar a complexidade e as características desses gêneros discursivos. No trabalho com esses textos, propõe-se tarefas focadas na estrutura da língua, ou seja, voltadas para a abordagem de aspectos gramaticais ou de leitura sem proposições de discussão sobre a temática textual, como: Proposta de leitura com tarefa que sugere a localização de informações no texto através de perguntas que não promovem a reflexão crítica sobre o texto, bem como, que explorem a complexidade do gênero discursivo; Proposta de leitura sem nenhuma tarefa para ser trabalhada com o texto; Proposta de localização de pronomes no texto; Proposta de tarefa de compreensão da canção com o intuito de completar lacunas na letra escrita.

Por sua vez, os textos criados para a apostila (não autênticos) trazem propostas de tarefas mais conectadas com a concepção dialógica da linguagem, como: escrever sobre um aspecto de sua vida que se relacione com o texto; discutir com um colega sobre a temática do texto; escrita do gênero discursivo convite, a partir da leitura de um convite. O mesmo acontece com os diálogos criados para cada unidade - destacados dos outros gêneros inventados pela sua proposta de abordagem comunicativa - que trazem como proposta de tarefa a reprodução de um diálogo similar ao que foi lido.

Podemos entender desta maneira, que, embora “a apostila traga textos autênticos para o material, as tarefas propostas para os textos não se enquadram dentro de uma concepção da linguagem bakhtiniana” (OLIVEIRA, 2017:38). A aproximação dessa concepção de linguagem dialógica é mais evidente nas tarefas que se utilizam de textos não autênticos, desenvolvidos para o MD. Desta forma, o resultado da análise da apostila evidencia que o tratamento destinado aos textos autênticos deveria ser repensado, de modo a oportunizar, através dos enunciados das tarefas, que os textos possam ser abordados de acordo com a sua complexidade discursiva

4. Considerações finais

Na análise aqui apresentada, nos dedicamos a refletir sobre materiais didáticos para o ensino de Português como Língua de Acolhimento, no intuito de estabelecer interlocução com os pesquisadores e professores que trabalham com o ensino da Língua Portuguesa como língua adicional em contextos de imigração e refúgio. Todas as críticas e sugestões aqui expressas visam fornecer subsídios para melhorias dos bons materiais didáticos de PLAc, já disponíveis e

amplamente utilizados, como é o caso das apostilas *Portas Abertas* (2017) e *Pode Entrar* (2015).

Identificamos em nossa análise que as principais contribuições de ambas as apostilas para elaboração de materiais didáticos de PLAc centram-se na abordagem de temáticas relevantes para o público-alvo de alunos, tanto referentes a situações cotidianas na vida dos aprendizes, como a discussão dos direitos dos imigrantes no Brasil. Especificamente sobre a *Portas Abertas*, salientamos que a apostila traz contribuições relativas a forma como utiliza textos autênticos no material, bem como na proposta de tarefas que abordam recursos linguísticos coerentes com a temática e com o contexto de uso.

Referente às sugestões, em linhas gerais, indicamos que a apostila *Portas Abertas* reelabore os enunciados das tarefas a fim de melhor orientar os usuários do material. Para potencializar o uso dos materiais em sala de aula, pelos professores do contexto de PLAc, ressaltamos que a criação de um caderno do professor para o *Portas Abertas*, bem como para o *Pode Entrar*, estruturado e com indicações claras de possibilidades e sugestões de aplicação das tarefas, poderia, sobretudo, facilitar o uso do material por docentes que na maioria dos casos são voluntários e sem experiência em ensino de línguas adicionais. É preciso levar em conta que, quanto mais completos forem os materiais pensados para instruir os professores desse contexto, melhores podem ser as práticas de ensino, e conseqüentemente, o resultado dos aprendizados de Língua Portuguesa pelos alunos.

Através da análise de ambos os materiais, pontuamos também a importância do trabalho com materiais didáticos que tenham textos autênticos sempre que possível, bem como o seu aprofundamento através de tarefas que explorem as características dos gêneros discursivos e de seus recursos linguísticos, de forma conjunta. Dessa forma é possível propor aos alunos um aprendizado do português mais contextualizado, respeitando o caráter sócio histórico da língua e de suas práticas sociais realizadas por aqueles fazem uso dela (BAKHTIN, 1997). Consideramos relevante o estudo dos recursos linguísticos, porém, quando descontextualizado, facilmente pode comprometer o entendimento do aluno quanto ao uso da linguagem. Por fim, salientamos a importância de criar materiais didáticos de Português como Língua de Acolhimento que considerem a diversidade das turmas dos contextos de PLAc, contemplando diferentes graus de letramento dos alunos e os diferentes níveis de proficiência em Língua Portuguesa presentes em uma mesma turma.

OLIVEIRA, Bruna Souza de; SOARES, Laura Fontana. Análise de materiais didáticos de português língua de acolhimento (PLAc). *Revista Intercâmbio*, v.XLVII: 44-66, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Referências bibliográficas

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

AMARO, T. et al. *Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados*. São Paulo: ACNUR, Cáritas, Curso Popular Mafalda, 2015.

Disponível em:

<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Entrar.pdf>. Acesso em 20 abril 2018.

ANÇÃ, M.H. Português: língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. In: *Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor (Anais do evento)*. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, p. 1-6, 2003.

ANUNCIACÃO, R.F.M. *Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2017.

ARANDA, B.S.; EL- MADKOURI, M. La Adquisición de una L2 como lengua de acogida: hacia un modelo descriptivo de corte pragmático. *Educación y Futuro*, Madrid, n. 14, p. 55-95, 2006.

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

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

BULLA, G. S. et al. Imigração, refúgio e políticas linguísticas no Brasil: Reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos. *Revista Organon*, Vol. 32, n. 62, p.1-14, 2017.

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

OLIVEIRA, Bruna Souza de; SOARES, Laura Fontana. Análise de materiais didáticos de português língua de acolhimento (PLAc). *Revista Intercâmbio*, v.XLVII: 44-66, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

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

CLARK, H.H. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 9, p. 55-80, 2000.

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

FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

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

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.

In: _____. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, p. 15-61, 1995.

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

LOPEZ, A.P.A. *Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes Deslocados Forçados no Brasil*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

LÜDI, G.; PY, B. *Être Bilingue*. Berne: Peter Lang, 1986.

MARQUES, A. A. M. *Políticas linguísticas e ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes no Brasil: Uma discussão a partir da oferta de cursos nas universidades federais*. Dissertação de mestrado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

OLIVEIRA, B. S. *Construindo o ensino de português como língua de acolhimento: uma análise da apostila didática Pode Entrar*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

OLIVEIRA, Bruna Souza de; SOARES, Laura Fontana. Análise de materiais didáticos de português língua de acolhimento (PLAc). *Revista Intercâmbio*, v.XLVII: 44-66, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

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

REINOLDES, M.; MANDALÁ, P. S.; AMADO, R. S. *Portas Abertas: Português para imigrantes*. São Paulo: USP, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo (SMDHC), 2017.

Disponível em:

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/noticias/index.php?p=247029>. Acesso em 20 abril 2018.

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

SÃO BERNARDO, M. A. *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. Tese de doutorado em linguística. Universidade Federal de São Carlos, 2016.

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

SOARES, L. F; SIRIANNI, G. Concepções de letramento subjacentes em um material didático de Português Língua de Acolhimento (PLAc). *Matraga*, Rio de Janeiro, v.25, n.44, p.428-453, mai./ag. 2018.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: *Current Issues in Comparative Education*. Columbia University, v. 5(2), p. 77-91, 2003.