

ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Júlia Sonaglio PEDRASSANI¹
Carina Fior Postingher BALZAN²
Leandro Rocha VIEIRA³
Monique Dias SOUZA⁴

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar uma análise de materiais didáticos voltados ao ensino de Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados. A pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, realizou o levantamento e a análise de seis materiais didáticos disponíveis *online* e de livre acesso, com base nos pressupostos teóricos do Português como Língua de Acolhimento e da Abordagem Comunicativa do ensino de língua. Os resultados revelam que, em maior ou menor grau, os materiais analisados atendem aos princípios do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e promovem o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes, valorizando suas experiências pregressas e auxiliando-os no processo de integração à sociedade brasileira. No entanto, como é próprio da perspectiva do PLAc, requerem adaptações aos contextos locais ou regionais em que serão utilizados, devendo adequar-se às necessidades de cada turma.

Palavras-chave: Português como Língua de Acolhimento; material didático; imigrantes e refugiados.

ANALYSIS OF TEXTBOOKS TO TEACH PORTUGUESE AS WELCOMING LANGUAGE

Abstract

This paper aims to present an analysis of textbooks that focus on Portuguese Language to immigrants and refugees. This qualitative and exploratory research carried out a survey and respective analysis of six open-access textbooks that are available online. The books were

¹ Estudante do Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves. E-mail: juliaspedrassani@gmail.com

² Doutora em Letras. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Ensino de Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados. E-mail: carina.balzan@bento.ifrs.edu.br

³ Mestre em Letras e Cultura. Técnico em assuntos educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves. E-mail: leandro.vieira@bento.ifrs.edu.br

⁴ Estudante do Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves. E-mail: diassouza.monique@gmail.com

chosen based on the theoretical assumptions of Portuguese as Welcoming Language and of Communicative Approaches to language teaching. The results show that, to a greater or lesser degree, the analyzed textbooks fulfil the Welcoming Language principles and promote the student's communicative competences development, valuing their previous experiences and helping them go through the process of integrating Brazilian society. Nevertheless, as its distinctive of the Welcoming Language teaching perspective, the textbooks require adaptation to local and regional contexts in which they are going to be used, requiring being suited to the needs of every class.

Keywords: Portuguese as a Welcoming Language; textbooks; immigrants and refugees.

Introdução

A discussão em torno de estratégias de ensino e o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos voltados ao Português como Língua de Acolhimento (PLAc) vem se ampliando muito no contexto acadêmico brasileiro devido, sobretudo, ao aumento exponencial do número de imigrantes e refugiados no país. De acordo com o Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), lançado pelo Ministério da Justiça em 2019, o Brasil registrou, 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.

A nível mundial, conforme aponta o relatório da Agência da ONU para refugiados, ACNUR (2020), o deslocamento forçado afeta mais de 1% da humanidade (uma em cada 97 pessoas), sendo que um número cada vez menor de pessoas forçadas a fugir consegue retornar para suas casas. Além disso, cerca de 80% dos deslocados no mundo estão em países ou territórios afetados por grave insegurança alimentar e desnutrição, sendo que muitos enfrentam riscos relacionados ao clima e a desastres naturais. Ainda, 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.

Apesar de o Brasil contar com legislações específicas para imigrantes e refugiados, como a Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, e a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, a Lei de Migração, que facilitam a entrada e a permanência no país, ainda inexistem políticas públicas voltadas a essas pessoas. A maior parte delas chega ao Brasil com pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa e, pressupondo-se que a língua é o principal meio para a interação social e a construção da cidadania no novo país, torna-se urgente proporcionar condições de ensino e de aprendizagem do

português.

Em razão disso, uma especialidade de ensino vem se firmando nos meios educacionais e acadêmicos brasileiros: o ensino de Português como Língua de Acolhimento (doravante PLAc). O PLAc destina-se a imigrantes e refugiados adultos, transplantados de outros territórios e provenientes de regiões em situação de instabilidade e precariedade econômica, política ou social, em que as possibilidades de sobrevivência encontram-se negativamente mais complexas que as dos países receptores, dificultando ou mesmo impossibilitando uma vida em condições seguras (AMADO, 2014). No Brasil, os estudos de Amado (2014), Lopez e Diniz (2018) e Cursino (2020) abordam a questão do PLAc e dos sujeitos envolvidos nesse processo, estudantes-imigrantes/refugiados, professores/educadores e pesquisadores, e servem de fundamentação teórica para a investigação.

O objetivo deste artigo é, portanto, apresentar uma análise dos materiais didáticos voltados ao ensino de Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados que estejam disponíveis na internet, e que, posteriormente, possam ser utilizados como recurso pedagógico pelos docentes que atuam nesse contexto de ensino. A pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, teve como procedimento metodológico, inicialmente, uma revisão bibliográfica acerca do ensino de PLAc, de conceitos relacionados a materiais didáticos (VILAÇA, 2009; ALLEGRO, 2103) e à teoria da Abordagem Comunicativa do ensino de língua (CANALE; SWAIN, 1980). Posteriormente, foi realizado um levantamento de livros e de apostilas em formato digital e que estivessem disponíveis gratuitamente na internet, procedendo-se, em seguida, à análise desses materiais com base nas seguintes categorias: estrutura e organização do material; ensino de gramática; vocabulário; uso de materiais autênticos e/ou elaborados; respeito aos aspectos interculturais; e necessidade de adaptação regional. Verificou-se, ainda, a adequação dos materiais didáticos à perspectiva do ensino de PLAc e a presença de atividades e exercícios que promovessem o desenvolvimento das competências propostas pela Abordagem Comunicativa do ensino de língua. Foram selecionados e analisados seis materiais didáticos dispostos em um quadro comparativo (Quadro 1).

Português como Língua de Acolhimento no Brasil

Que pese o Brasil ter se tornado um dos principais destinos de imigrantes deslocados, preponderantemente, mas não somente, pela crise migratória de países latino-americanos, como Haiti e Venezuela, como também de outras imigrações de crise, oriundas de regiões conflituosas, como os da Síria, reconhece-se existir, ainda, limitações em termos de políticas públicas específicas a esse público, que talvez pudessem permitir uma integração mais célere e exitosa. Dessa maneira, há uma mobilização de parte da sociedade brasileira a fim de contribuir com o acolhimento dessas pessoas em nosso país através de iniciativas variadas, sendo uma delas o ensino da Língua Portuguesa, por entender-se que a aprendizagem da língua é um dos principais meios de facilitar essa integração, sendo garantidora da plena cidadania.

Cabete (2010), sobre iniciativas adotadas na Europa, aponta algumas das políticas linguísticas implementadas pelo governo português que promovem o ensino de Língua Portuguesa para imigrantes e a integração desses sujeitos na sociedade, como o programa *Portugal Acolhe*, criado no início da década de 2000; e o *Portugal Para Todos*, cujo objetivo é o ensino da Língua Portuguesa exclusivamente, não abrangendo outros aspectos como cidadania e cultura, o que ocorre no outro movimento. No Brasil, no entanto, apesar de ser um tema relevante e que está fortemente atrelado à qualidade de vida de milhares de imigrantes e refugiados, o ensino da língua portuguesa especificamente para esse público ainda não é mediado por políticas linguísticas específicas.

Por conta disso, muitas vezes, o ensino fica a cargo de ONGs, instituições religiosas e ações voluntárias, sendo caracterizado por estratégias intuitivas ou baseadas em outros contextos linguísticos, como o ensino de língua estrangeira (LE) ou de segunda língua (L2). Todavia, ganha cada vez mais força o papel de universidades públicas e outras instituições de Ensino Superior brasileiras que desenvolvem ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas ao PLAc. Essas importantes iniciativas envolvem a promoção de cursos de língua portuguesa para imigrantes e refugiados, elaboração de material didático especializado, formação de professores e desenvolvimento de pesquisas relacionadas à área, gerando uma série de publicações acadêmicas e científicas que consolidam essa especialidade de ensino e corroboram a urgência da discussão e aprofundamento da temática.

De acordo com Lopez e Diniz (2018), PLAc é uma ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (doravante PLA), que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com foco para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade social e que se encontram em imersão cultural e linguística em comunidades sobre as quais não possuem conhecimento prévio. Os autores utilizam o termo deslocados forçados, considerando tanto os refugiados, termo amplamente utilizado pelo ACNUR, quanto os demais imigrantes provenientes de diferentes processos de migração de/em crise, inclusive aqueles que recebem vistos humanitários no Brasil, como é o caso dos haitianos.

Lopez e Diniz (2018) alertam, entretanto, que o PLAc não pode ser entendido como uma mera “adaptação” de saberes já produzidos no PLA, mas também não pode ser considerado uma especialidade “completamente diferente” de todo e qualquer contexto de ensino de PLA. Nas palavras dos autores:

Em um contínuo movimento reflexivo, sensível a semelhanças e diferenças em relação a outros contextos de ensino de PLA, é preciso que, a todo momento, professores e pesquisadores se interroguem sobre as práticas identitárias desses sujeitos migrantes, as relações que estabelecem com os diferentes territórios e línguas que (os) constituem e os modos como se pode dar o ensino de português para esse público. (LOPEZ; DINIZ, 2018, p. 4).

Deve-se atentar para o fato de que o processo de assimilação do idioma por esses imigrantes deslocados forçados ocorre sob certas especificidades e condições particulares, seja pela condição de imersão linguística em que se encontram, seja por, muitas vezes, virem ao país sem nenhum conhecimento da língua ou da cultura brasileira; seja pela condição de extrema vulnerabilidade em que chegam, por vezes, com o rompimento abrupto dos laços familiares e com sua cultura de origem (BALZAN, VIEIRA, PEDRASSANI, 2019). Por outro lado, diferentemente de um falante nativo, há de se considerar que esses imigrantes trazem uma bagagem sócio-cultural e vivências de mundo outras, que não podem ser desprezadas. Ou seja, ao mesmo tempo que o imigrante/refugiado tem necessidade de aprender a língua portuguesa para a sua interação social no novo país, ele possui conhecimentos prévios (linguísticos, enciclopédicos e de mundo) que podem e devem ser mobilizados em suas interações sociais.

Cursino (2020), ao se referir aos cursos de PLAc, baseada em Anunciação (2017) e Melo-Pfeifer (2018), diz que, ao se privilegiar o ensino da língua portuguesa, tido como uma necessidade urgente para a sobrevivência de imigrantes e refugiados no novo país, corre-se o risco de negar toda a biografia linguística de indivíduos que não têm o português como língua materna. Ou seja, generaliza-se a condição de deslocados forçados às categorias de “migrante” e “refugiado”, provocando o apagamento das identidades múltiplas de tais sujeitos por meio de uma assimilação homogeneizante. A autora defende que:

[...] a interação em língua estrangeira deveria compreender perspectivas nas quais os estudantes são compreendidos como seres capazes de acionar criativamente seus artefatos linguísticos, mobilizando uma gama de soluções semióticas para ampliar seus conhecimentos em outros idiomas e, sobretudo, para alcançar seus objetivos comunicativos (CURSINO, 2020, p. 420).

Como postula Cursino (2020), nos espaços migratórios, a língua materna do imigrante/refugiado entra em contato com a língua do país de acolhimento, as línguas estrangeiras da escola e de outras instituições de ensino, as línguas de outras comunidades migrantes, todas elas adquiridas e utilizadas em situações distintas e com diferentes propósitos, justamente porque esses espaços são marcados pela multiplicidade de línguas, de populações, de culturas, de religiões e de experiências educativas. Nesse sentido, reforça que os professores, principalmente aqueles que se dedicam ao ensino de línguas estrangeiras, precisam ter uma formação voltada ao plurilinguismo, adequando-se ao perfil plurilíngue dos indivíduos. E isso não representa, necessariamente, o desenvolvimento das competências linguísticas do professor (exigindo que ele aprenda um maior número de idiomas), mas sim a aceitação das diferenças dos sujeitos.

Ensino de PLAc e materiais didáticos

Uma das maiores dificuldades impostas ao ensino de PLAc é a própria heterogeneidade das turmas. Conforme constatado por Balzan, Vieira e Pedrassani (2019), as turmas geralmente são constituídas por alunos provenientes de várias nacionalidades, com características culturais diversas, que possuem diferentes faixas etárias, falam línguas maternas e línguas adicionais distintas, sua escolaridade varia de Ensino Fundamental a Ensino Superior, e realizam atividades laborais também diversas,

na maioria das vezes sem relação com a profissão ou atividade que exerciam no país de origem. Por isso, torna-se necessário, conforme sustenta Cabete (2010), uma metodologia flexível, que se adapte às necessidades imediatas dos alunos e que tenha como foco a comunicação e a autonomia dos estudantes. A autora também ressalta a importância do desenvolvimento da competência oral, devido ao fato de que a comunicação diária ocorra predominantemente através da oralidade; bem como da realização, em sala de aula, de atividades que simulem ações que ocorrem no cotidiano destes alunos.

Como consequência disso, os materiais didáticos destinados a este público possuem formatos, temas e estruturas variadas. Muitos são produzidos levando em consideração o Estado ou região do país em que os estudantes se encontram, a fim de contextualizar o aprendizado. Assim, para serem utilizados em sala de aula, necessitam de uma adaptação por parte do professor, que precisará criar materiais e atividades complementares com significativa frequência. Pelo mesmo fator, também se torna difícil diferenciar materiais didáticos de Língua Portuguesa como língua estrangeira (PLE) ou língua adicional (PLA) de materiais didáticos de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), o que pode afetar o aprendizado da língua e dos aspectos culturais do ambiente em que o imigrante vive e, por consequência, sua integração à sociedade.

Por material didático entende-se qualquer ferramenta que auxilie tanto o professor quanto o aluno. De acordo com Vilaça (2009), o material didático contribui para a aprendizagem do aluno e para o ato de ensinar do professor, sendo essa sua principal função. O autor problematiza o verbo "auxiliar", que pode apresentar diversos sentidos relacionados ao aprendizado de um novo idioma, como torná-lo rápido, eficaz, prazeroso e significativo. Outras funções do material didático apontadas por Vilaça (2009) são: fonte de atividades e práticas de interação; local para os alunos consultarem aspectos gramaticais e vocabulário; suporte para professores com pouca experiência; e, principalmente, apresentar os conteúdos a serem trabalhados em aula.

De acordo com Allegro (2013, p. 18), os materiais didáticos possuem uma intencionalidade e, no ensino, podem ter as seguintes funções:

[...] fornecer informação, proporcionar o treino e o exercício de capacidades, cativar o interesse e motivar o aluno, avaliar as capacidades e conhecimentos, proporcionar simulações de situações comunicativas e reais, com o objetivo da experimentação, observação, interação [...].

Tais funções são relevantes tanto para o ensino de língua estrangeira, quanto para o ensino de PLAc. É importante enfatizar, ainda, que para o propósito da pesquisa, compreendeu-se material didático como livros ou apostilas compostos por um programa de estudos que incluísse aspectos gramaticais, de vocabulário e de prática do idioma.

Além dessa breve definição de material didático, torna-se importante distinguir materiais que são autênticos de materiais que são elaborados ou adaptados para funções pedagógicas. Os primeiros são materiais cuja função principal não está vinculada propriamente ao ensino, mas estão incluídos na sociedade com finalidade comunicativa específica. São exemplos de materiais autênticos panfletos de supermercado, textos retirados de jornais ou revistas, vídeos de reportagem ou clipes de música, textos informativos sobre saúde, religião, etc. Já os segundos, são elaborados ou adaptados pelo professor para serem utilizados no estudo de um conteúdo específico, como, por exemplo, para estudar um ponto de gramática ou um certo grupo lexical.

No que diz respeito à escolha de qual tipo de material utilizar, Mulon e Vargas (2014, p. 71) afirmam que o uso de materiais autênticos contribui para que o aluno “seja proficiente nas diversas situações comunicativas reais [...]”, pois fazem com que o aprendente tenha contato prévio com “situações contextuais em que a língua exerce diversas funções”. Além disso, conforme reitera Allegro (2013, p. 22-23), o uso deste tipo de material permite “a recriação de situações reais, a utilização de expressões e frases dentro de determinados contextos e a assimilação de elementos sócio-culturais imprescindíveis a um bom desempenho linguístico”. Os materiais não autênticos, por sua vez, são caracterizados por serem bem construídos gramaticalmente, mas normalmente são descontextualizados (MULON; VARGAS, 2014), sendo, por isso, utilizados frequentemente para expor normas gramaticais.

Ambos os tipos de materiais são importantes para o ensino/aprendizado de um novo idioma, e pode haver benefício em utilizar materiais autênticos e adaptados, intercalando-os (ALLEGRO, 2013). A escolha de um ou outro deve estar relacionada ao público a que o livro ou a apostila é destinado e a seus objetivos.

A abordagem comunicativa do ensino de língua

Ao escolher o material didático para uma turma de aprendentes de português, deve-se levar em conta o contexto em que os alunos estão inseridos, suas necessidades, seus objetivos, suas condições socioeconômicas e seu nível de escolaridade. Assim, é fundamental que se avalie qual concepção de língua será buscada nos livros e apostilas, pois, segundo Mulon e Vargas (2014), é necessário que o professor opte por materiais que apresentem uma concepção de língua compatível com o contexto da turma. Dentre as concepções de Língua em situação de aprendizado de idioma destacam-se: Português como Língua Estrangeira⁵, Português como Segunda Língua, Português como Língua Adicional e, derivado deste, Português como Língua de Acolhimento.

A partir da conceituação de PLAc descrita no primeiro tópico, elencam-se alguns elementos considerados fundamentais em materiais didáticos elaborados a partir dessa concepção de língua, ou seja, compreende-se que materiais voltados a imigrantes e refugiados poderiam abordar: 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; 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.

Este último ponto merece ser aprofundado dado o contexto de ensino de língua ao qual este estudo se dedica. Allegro (2013, p. 14) postula que “o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira ou língua segunda está profundamente relacionado com o desenvolvimento da competência intercultural, pela estreita relação que existe entre língua materna e identidade”; ideia que podemos estender para o PLAc. Para a autora, utilizar uma abordagem intercultural significa apresentar aos alunos conteúdos que vão além de estudos gramaticais, funcionais e culturais, já que esta abordagem “não só proporciona o desenvolvimento de tais conhecimentos e destrezas,

⁵Stern (1983) diferencia Língua Estrangeira de Língua Segunda pelo local em que se dá o processo de aprendizado, em que a primeira ocorre em um país onde a língua alvo não é oficial; e a segunda ocorre onde a língua alvo é a oficial. Por Língua Adicional, entende-se qualquer língua que não seja a materna.

como também fomenta um conjunto de valores e atitudes destinados a formar falantes e intermediários culturais” (ALLEGRO, 2013, p. 15).

Com base nesses pressupostos, ressalta-se a importância de utilizar em sala de aula e, conseqüentemente, em materiais didáticos, uma abordagem comunicativa do ensino de língua, que, conforme Mulon e Vargas (2014, p. 69), é desenvolvida a partir de um ensino “calcado no funcionamento da linguagem”. O termo “abordagem”, segundo Martinez (2009), assemelha-se aos termos “metodologia” e “procedimento”, de modo que, às vezes, eles possam ser indiferenciados. Tais conceitos “manifestam uma evolução em busca de mais abertura, não tanto da didática, mas da ideia que fazemos dela” (MARTINEZ, 2009, p. 49). A partir disso, discorre-se brevemente sobre a abordagem comunicativa, relacionando-a ao ensino de PLAc.

Em uma abordagem comunicativa de ensino de língua, de acordo com Martinez (2009, p. 68, grifos do autor), “a prioridade passa a ser dada à aquisição de uma *competência de comunicação*, na qual as normas de uso se distinguem radicalmente das normas do sistema linguístico”. Consoante a essa perspectiva, Mulon e Vargas (2014) reiteram que a competência comunicativa está relacionada não somente ao saber linguístico, mas ao conjunto de conhecimentos de regras e convenções sociais. Em situação de PLAc, o aprendizado de aspectos culturais e de convenções sociais da comunidade em que o imigrante se encontra é fundamental para sua integração e reconstrução de sua cidadania no novo país. Desenvolver competência na língua, neste contexto, está relacionado muito mais a interações e inserções sociais, do que puramente saber utilizar corretamente o sistema linguístico. Como também nota Silva (2004, p. 8, grifos da autora), “o indivíduo mostra possuir *competência* quando se sabe quando falar, quando não falar e a quem falar, com quem, onde e de que maneira”.

Canale e Swain (1980), responsáveis pelo desenvolvimento de uma teoria de base da Abordagem Comunicativa, explicam que tal conceito está relacionado à organização do ensino do idioma com base em funções comunicativas (pedir desculpas, descrever, convidar, prometer) que um determinado grupo precisa aprender. Através dessa abordagem, os alunos desenvolvem o que os autores chamam de competência comunicativa, definida como síntese de conhecimento de princípios gramaticais básicos, conhecimento de como a língua é utilizada em contextos sociais e conhecimento de como combinar sentenças e funções comunicativas aos princípios do discurso, já que

“conhecimento para saber como ajustar-se (tanto em recuperação quanto produção) a outras variedades da língua é uma parte importante da competência comunicativa nesta língua” (CANALE; SWAIN, 1980, p. 24)⁶. Nota-se que, diferentemente de Martinez (2009), os autores entendem o termo “abordagem” como um conjunto de princípios da construção de um programa de estudos, e não metodologias ou materiais de ensino de idioma.

Canale e Swain, em 1980, propõem que a totalidade da Competência Comunicativa seja compreendida por três outras formas de competências. Em 1983, o tema foi revisado por Canale, resultando, grosso modo, no conjunto a seguir:

- a) Competência gramatical: “conhecimento de itens lexicais, regras morfológicas, sintaxe, semântica de sentença-gramática, e fonologia” (CANALE; SWAIN, 1980, p. 29). Esta competência está relacionada à capacidade de expressar com precisão o sentido literal das frases.
- b) Competência sociolinguística: implica o “conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua, compreensão do contexto social no qual a língua é usada” (CANALE, 1983 *apud* SILVA, 2004, p. 8).
- c) Competência discursiva: diz respeito à “conexão de uma série de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo. Este conhecimento tem de ser compartilhado pelo falante/escritor e ouvinte/leitor” (CANALE, 1983 *apud* SILVA, 2004, p. 9).
- d) Competência estratégica: “estratégias de comunicação verbal e não verbal, que podem ser entendidas como ações para compensar quebras (ou falhas) da comunicação, devido a variações na performance ou a competência insuficiente” (CANALE; SWAIN, 1980, p. 30).

Aborda-se aqui a teoria da Abordagem Comunicativa por ela estar diretamente relacionada ao que se entende como relevante no ensino de PLAc. De acordo com Canale e Swain (1980), há cinco princípios que guiam o desenvolvimento da competência comunicativa, sendo eles: a) é composta pelas competências citadas acima; b) deve ser baseada nas necessidades comunicativas do aluno; c) o aluno precisa ter oportunidade de participar de interações comunicativas significativas com falantes competentes da língua alvo; d) os conhecimentos da língua materna devem unir-se ao

⁶ Tradução nossa de: “Certainly knowledge of how to adjust (in both reception and production) to other varieties of a language is an important part of communicative competence in that language”.

que já foi aprendido da língua-alvo, de modo que ambos sejam usados a favor do aprendizado; e e) o principal objetivo deste ensino é permitir aos alunos informação, prática e experiência para que possam se deparar com suas necessidades comunicativas na língua-alvo.

Tais competências são relevantes no ensino de PLAc já que, ao desenvolvê-las, o estudante tem mais condições de interagir com os falantes nativos brasileiros, principalmente em situações emergenciais, pois saberá utilizar diferentes recursos para que a comunicação ocorra de modo efetivo. Se ao aluno é oferecido apenas o ensino de aspectos linguísticos, poderá ocorrer falta na comunicação de ambas as partes da interação, visto que, mesmo que o imigrante conheça diversas estruturas da língua portuguesa, ele terá dificuldade de adequar sua fala ao contexto em que a língua seja requerida ou utilizar recursos extralinguísticos ao seu favor, por exemplo. Além disso, por meio da Abordagem Comunicativa, os estudantes aprendem o novo idioma sem deixar de lado os saberes já adquiridos, como sua língua materna, sua cultura e história de vida.

Em relação aos materiais didáticos, além do livro ou da apostila poder abranger as especificidades da Abordagem Comunicativa, Canale e Swain (1980) discutem sobre o programa de estudos situacional, cuja ideia central está relacionada a elaborar materiais didáticos organizados a partir de situações que o estudante necessita desempenhar na língua-alvo. Tais situações são incluídas com base na necessidade sociocultural do aprendente, de modo que se verifique qual seria a linguagem mais apropriada para o contexto em questão.

Análise de materiais didáticos voltados para imigrantes e refugiados

A partir dos pressupostos citados acima, em especial dos que dizem respeito ao ensino de PLAc e da Abordagem Comunicativa do ensino de língua, parte-se para a análise de materiais didáticos de língua portuguesa destinados a imigrantes e refugiados. Salienta-se que os materiais analisados foram selecionados a partir de três critérios, sendo eles: i) estar disponível na internet e ser de livre acesso; ii) possuir caráter de livro ou apostila; iii) expor título ou apresentação que indicasse o público-alvo a que era destinado (imigrantes ou refugiados) ou que fosse baseado na concepção de Língua de Acolhimento. Desse modo, foram selecionados seis materiais, quais sejam: *Pode*

Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados (OLIVEIRA; MARRA; FASSON et al. 2018); *Portas Abertas*: Português para Imigrantes (REINOLDES; MANDALÁ; AMADO, 2018); *Passarela*: Português como língua de acolhimento para fins acadêmicos (RUANO; CURSINO, 2020); *Língua Portuguesa para Haitianos* (PIMENTEL; COTINGUIBA; NOVAES, 2014); *Ann Pale Potigè* (AUGUSTIN; SPEZIA; TRAVIESO, 2012); e *Vamos Juntos(as)!* Curso de Português como Língua de Acolhimento (BIZON; DINIZ; CAMARGO, 2020).

Para a realização da análise foi criado um quadro comparativo contendo as principais características dos materiais didáticos selecionados. Assim, o Quadro 1 traz o título do material e as características elencadas, sendo sinalizadas por (x) as que estão presentes ou (-) as que estão ausentes no material analisado. Em seguida, essa análise será descrita e relacionada com o referencial teórico construído.

Quadro 1 - Análise dos materiais didáticos

Título do material	Ensino de Gramática	Ensino de Vocabulário	Há materiais autênticos	Há materiais elaborados	É necessária adaptação regional	Há respeito aos aspectos interculturais
Pode Entrar	X	X	X	X	X	X
Portas Abertas	X	X	X	X	X	X
Língua Portuguesa para Haitianos	X	X	X	X	-	X
Passarela	X	-	X	X	X	X
<i>Ann Pale Potigé</i>	X	X	-	-	-	-
Vamos Juntos(as)!	X	X	X	X	-	X

Fonte: elaborado pelos autores.

Nota-se, de modo geral, que os materiais didáticos de língua portuguesa, destinados a alunos imigrantes ou refugiados na condição de deslocados forçados, priorizam o ensino da gramática, do vocabulário, exigem adaptação aos contextos regionais, utilizam materiais autênticos e elaborados e valorizam aspectos interculturais. Contudo, cada livro analisado apresenta características próprias, que devem ser levadas em conta ao se optar por utilizá-lo ou não. Apresenta-se, então, uma análise mais

detalhada de cada material, tendo como base os conceitos teóricos apresentados anteriormente.

Pode Entrar, Portas Abertas e Língua Portuguesa para Haitianos

Os livros *Pode Entrar* (OLIVEIRA; MARRA; FASSON et al. 2018), *Portas Abertas* (REINOLDES; MANDALÁ; AMADO, 2018) e *Língua Portuguesa para Haitianos* (PIMENTEL; COTINGUIBA; NOVAES, 2014) são organizados da mesma forma: são divididos por capítulos e cada um deles aborda um tema diferente. O primeiro material é destinado a refugiados; o segundo, a imigrantes; e o terceiro, a haitianos em situação de refúgio ou imigração. Nas páginas introdutórias de *Pode Entrar*, as autoras indicam que o ensino da língua tem o propósito de inserir o aluno no dia a dia do Brasil e que cada unidade faz “ligação com sua própria história, de seu país de origem e seu povo” (2018, p. 04), o que sugere atenção com a questão da interculturalidade durante as aulas. Além disso, mencionam que o material foi planejado com base nas necessidades surgidas a partir do diálogo com o público ao qual o material é destinado. Esses pontos confirmam que o livro é estruturado conforme os preceitos do ensino de PLAc. O livro *Portas Abertas* também trata o ensino de PLAc, já que os assuntos das unidades trazem ao aluno informações sobre o cotidiano do Brasil, as quais possibilitarão que os estudantes tenham melhores condições de integração no país. O livro *Língua Portuguesa para Haitianos*, por sua vez, trata o Português como uma segunda língua nas páginas introdutórias.

Em *Pode Entrar* e *Portas Abertas*, cada um dos capítulos aborda um tema diferente e extremamente relevante para os alunos, visto que tratam de informações necessárias para a vida cotidiana no Brasil, como documentação, emprego, saúde, educação, etc. Além disso, em cada unidade, há atividades relacionadas à gramática, com ênfase à normatividade, e à ampliação de vocabulário. Já o material *Língua Portuguesa para Haitianos* possui suas unidades divididas por tópicos gramaticais, isto é, tem-se por foco um determinado ponto, por exemplo, uma unidade trabalhará a classe dos verbos, assim nesse conjunto organizado teremos o estudo do tempo, do modo e das conjugações verbais e estruturas morfológicas, por exemplo; e de vocabulário, ou seja, são raros os textos informativos sobre o Brasil, tendo por foco a língua.

De modo geral, o ensino de vocabulário, nos três materiais, dá-se a partir de figuras e da forma escrita de representá-las em português. Já o ensino de tópicos gramaticais varia, tomando-se, como base, exemplos retirados de textos ou frases elaboradas que possuam a estrutura em questão. Em *Pode Entrar* e em *Portas Abertas* são abordadas estruturas e exemplos relevantes, pois estão relacionados ao contexto em que os alunos estão inseridos. No terceiro material, *Língua Portuguesa para Haitianos*, isso é diferente: apresentam-se muitas estruturas e tempos verbais, o que pode confundir o aluno, já que algumas delas, como o futuro do pretérito ou o futuro do indicativo, são pouco utilizadas no dia a dia. Ainda, os exemplos e textos utilizados neste último material muitas vezes não condizem com a realidade socioeconômica dos alunos, já que tratam, por exemplo, de férias em países distantes.

A organização do processo de ensino ocorre de modo diferente entre os materiais. Em *Pode Entrar* e *Língua Portuguesa para Haitianos*, o tópico gramatical e o vocabulário não são introduzidos com perguntas ou reflexões, o assunto já é apresentado diretamente através de exemplos ou figuras. Além disso, não há uma ideia de continuidade ou coesão entre os capítulos do livro. Nem as estruturas frasais, nem o vocabulário são relacionados aos textos do capítulo, cabendo ao professor a tarefa de fazer essa contextualização. Já em *Portas Abertas*, tanto a gramática, quanto o vocabulário são apresentados aos poucos e são relacionados aos conteúdos dos textos. O ensino de conteúdo novo se dá a partir do levantamento de conhecimentos prévios dos alunos.

Quanto aos exercícios, estes são constituídos por perguntas dissertativas, objetivas e de preencher lacunas. No livro *Pode Entrar*, as atividades de gramática não estimulam a criatividade e a formação de novas estruturas ou combinações de palavras, mas isso ocorre nas questões de interpretação textual. No entanto, em *Portas Abertas*, os exercícios preconizam a formação de estruturas completas e coerentes através de atividades de escrever a continuação de uma frase ou produzir um enunciado utilizando uma palavra ou classe de palavra específica. Já em *Língua Portuguesa para Haitianos*, os exercícios são repetitivos e poucos deles estimulam a criatividade dos alunos. Além disso, alguns precisam ser reelaborados pelos docentes, pois seu sentido pode causar confusão nos alunos. É o que acontece nesta atividade de completar, em que o aluno se depara com a seguinte frase: “Por que nós _____ uma porta?” (p. 75). A ideia do

material é que o estudante preencha a lacuna com o verbo “cumprimentar” no Futuro do Pretérito do Indicativo, ou seja, a frase final, “Por que nós cumprimentaríamos uma porta?”, dificilmente será empregada pelo estudante em condições reais de uso da língua.

No que diz respeito à adaptação do material, tanto *Pode Entrar*, quanto *Portas Abertas* necessitam que o professor reformule exemplos e acrescente material que contextualize a variante empregada no Estado ou região, ou mesmo, outros aspectos socioculturais das comunidades em que as aulas estão ocorrendo. No primeiro livro, as mudanças ocorrem, principalmente, em relação ao ensino de gramática, como no caso do emprego do pronome “tu” conjugado com verbo na terceira pessoa do singular, de uso comum na região Sul, como já documentado em estudo anterior no Rio Grande do Sul (VIEIRA, PEDRASSANI; BALZAN, 2020). Já no segundo material, várias unidades precisam ser refeitas completamente ou até mesmo excluídas. Isso é necessário porque o livro foi elaborado levando-se em consideração a cidade de São Paulo, e alguns capítulos tratam de aspectos bem característicos do local, como as linhas do transporte público, por exemplo, e isso não pode ser aproveitado para outras localidades. É importante ressaltar que esse livro foi publicado em parceria com a Prefeitura de São Paulo.

Dentre os textos apresentados, nota-se que há alternância de materiais autênticos e elaborados, sendo este último o mais utilizado nos três livros. Contudo, verifica-se que os gêneros textuais são diferentes. Em *Pode Entrar*, os textos são constituídos, principalmente, por diálogos, que servem para introdução de conteúdos e para informar aos alunos sobre a sociedade e a cidadania brasileira; em *Portas Abertas*, os textos são majoritariamente informativos; e em *Língua Portuguesa para Haitianos*, os gêneros são mais diversificados, incluindo contos, receitas, panfletos informativos, etc.

Os três livros analisados tratam de questões interculturais. Isso acontece por meio de perguntas que convidam o estudante a pensar e a compartilhar com a turma as semelhanças e as diferenças entre o que foi aprendido sobre o Brasil e seu país de origem.

Os materiais em questão promovem a prática da leitura e da escrita, mas apenas *Pode Entrar* e *Portas Abertas* possuem exercícios de conversação, mesmo que não sejam tão frequentes como os exercícios que abordam outras práticas de uso da língua,

como as habilidades de fala, escuta, escrita e leitura. *Pode Entrar* promove a prática da oralidade através de diálogos pré-estabelecidos ou com a criação de um problema hipotético que os alunos precisam resolver, como procurar por um objeto pessoal em um “Achados e Perdidos”. *Portas Abertas* não fornece momentos para diálogos, apenas pede aos alunos que produzam um discurso oral sobre determinado tema, comparando o que aprenderam sobre o Brasil com a vida no país de origem. Já a prática do escutar é deixada de lado no espaço da aula nos três livros, sendo que apenas *Pode Entrar* e *Portas Abertas* oferecem sugestões de músicas e vídeos.

Na parte final de *Pode Entrar*, há uma seção dedicada aos professores, com orientações para que o aprendizado do idioma seja mais eficaz. O livro *Portas Abertas*, por sua vez, apresenta, nas últimas páginas, anexos com tópicos gramaticais resumidos e verbos irregulares. Já em *Língua Portuguesa para Haitianos*, há anexos que tratam de pronúncia das vogais do português e que apresentam tradução de palavras do novo idioma para o crioulo haitiano.

Passarela: Português como língua de acolhimento para fins acadêmicos

O material didático *Passarela* (RUANO; CURSINO, 2020) distingue-se dos demais pelo público a que se destina: são imigrantes ou refugiados que estão inseridos em um meio acadêmico, mais especificamente na pós-graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O livro é dividido em três dossiês e trata, respectivamente, da inserção na universidade, da escrita acadêmica e da oralidade acadêmica. Cada dossiê, por sua vez, é dividido em unidades menores, que são introduzidas por questões que ativam conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, principalmente ao comparar o tópico com seu país de origem.

Por seu caráter acadêmico, o livro não apresenta seções exclusivas para o ensino de vocabulário, mas há algumas palavras destacadas nos textos do material, com a finalidade aparente de ampliação do léxico do estudante. Nota-se que as palavras e estruturas trabalhadas são relevantes para o contexto em que os alunos estão inseridos, isto é, um ambiente universitário em que se supõe que o aluno já possua conhecimento prévio de outros idiomas. Quanto ao ensino de gramática, este se dá a partir de frases

retiradas de textos que servem como exemplo. Os alunos são convidados a analisá-las e a prestar atenção em um tópico específico.

Passarela apresenta gêneros textuais diversos, principalmente informativos, e de alta relevância social, que tratam, por exemplo, sobre diversidade cultural, preconceito racial e direitos das mulheres. Os gêneros textuais escolhidos pelos autores estão relacionados aos utilizados no meio acadêmico. Pelo fato de o livro ter sido desenvolvido pensando nos alunos da UFPR, muitos dos exemplos são restritos à instituição e, conseqüentemente, precisam ser adaptados para outros contextos. Além disso, há materiais extras, como áudios e vídeos disponibilizados via código QR. A maioria dos materiais presentes no livro são autênticos, dentre eles estão vídeos institucionais, textos sobre pesquisadores brasileiros, audiolivros, etc.

Há exercícios de leitura, de escrita, de escuta e de conversação. A maioria desses exercícios são dissertativos e estimulam a criatividade linguística dos alunos, incentivando-os a criarem novas sentenças com diferentes estruturas: por exemplo, a questão “Como você explicaria os três pilares principais da universidade: ensino, pesquisa e extensão?” (RUANO, CURSINO, 2020, p. 14). Para respondê-la, os alunos precisam elaborar frases que façam sentido, utilizando diferentes conjuntos sintáticos da língua portuguesa.

Ann Pale Potigè

Este material didático, cujo título significa “Vamos Aprender Português” em uma tradução simples, é destinado exclusivamente a imigrantes haitianos. Desenvolvido por Augustin, Spezia e Travieso, teve sua segunda edição publicada em 2012, em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil e o Instituto de Migrações e Direitos Humanos.

A apostila é constituída por uma série de tabelas com palavras, expressões ou frases em Crioulo Haitiano traduzidas para o Português, que auxiliam o aprendente em situações básicas e emergenciais do cotidiano, além de informações básicas do Brasil e alguns de seus Estados. Há quadros com pronomes e conjugações verbais, bem como com palavras ou expressões de extrema importância para a comunicação básica do aprendente em situação de imigração.

Por tratar-se apenas de traduções, o material não precisa ser adaptado para diferentes realidades ou regiões. Os textos são apenas em Crioulo Haitiano, ou seja, não há material elaborado nem autêntico em Língua Portuguesa. Tais textos tratam de diferentes assuntos, como tópicos gramaticais, cidades brasileiras e sobre os serviços prestados pela Polícia Federal. Também não há exercícios neste material.

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

Este livro é dedicado especificamente a estudantes imigrantes ou refugiados e, como consta no próprio título, a abordagem de ensino é a do PLAc. O material é composto por cinco unidades que, segundo consta na apresentação, são independentes e podem ser trabalhadas em qualquer ordem. Assim, é sugerido ao aluno que converse com o professor e com a turma para decidirem quais unidades serão trabalhadas e em que sequência. A apresentação contida nas páginas iniciais é traduzida para diversos idiomas: árabe, crioulo haitiano, espanhol, francês, inglês, lingala e suaili, a fim de que o aluno possa entender melhor como está organizado o material que utilizará em suas aulas.

Outro ponto importante a ser destacado é que o material destina-se a alunos de diferentes níveis de proficiência linguística em Português. Assim, há exercícios para os níveis básico, elementar e intermediário em cada unidade e, a partir da orientação do professor, o estudante realiza atividades relacionadas ao seu grau de conhecimento do idioma. No final do livro há o “Caderno de Autoestudos”, em que o aluno encontra exercícios de fixação para serem realizados em casa, de maneira independente, cujas respostas estão disponíveis nas últimas páginas do material.

O material apresenta alguns tópicos gramaticais, mas o foco está no ensino de vocabulário e no funcionamento da sociedade brasileira. As estruturas frasais são ensinadas a partir de frases modelo, tanto autênticas, quanto elaboradas, e as palavras novas são expostas através de imagens. Os textos utilizados no livro são extremamente relevantes para a inserção dos imigrantes e refugiados à sociedade brasileira, pois trazem informações de como elaborar um *curriculum vitae*, como validar diplomas, como funciona o sistema de ensino no Brasil, e outros assuntos relacionados à legislação. Isso revela a preocupação dos autores em produzir um material linguístico

que observe também outros fatores socioculturais e extralinguísticos que possam contribuir para um aprendizado mais célere da língua ou uma maior compreensão das dinâmicas sociais no novo país, possibilitando uma integração mais exitosa.

Grande parte dos textos são autênticos e mesmo os adaptados são construídos a partir de materiais autênticos, como leis. Além disso, há materiais de áudio e vídeo disponibilizados, tornando-o multimidiático e possibilitando que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura, escrita, escuta e conversação em outros suportes, para além do texto escrito.

Destaca-se, ainda, neste livro, o cuidado com os aspectos interculturais e de multilinguismo⁷, já que, em vários exercícios, os alunos podem conversar sobre tópicos tanto em sua língua materna, quanto em português, conforme preferirem. Essas atividades são compostas por perguntas norteadoras traduzidas para vários idiomas. Em outros momentos, é solicitado que o estudante tente falar em português sobre seu país de origem e sua cultura.

Os demais exercícios do livro exigem que o aluno coloque em prática diversas habilidades, como o falar, o ler, o escrever e o escutar, promovendo uma reflexão acerca do tópico da unidade e do conteúdo linguístico. São atividades dissertativas, de completar e de criar frases e que estimulam a criatividade linguística dos alunos, já que eles precisam formar novas combinações a partir de estruturas estudadas. Ressalta-se, entretanto, que determinados enunciados parecem ter uma linguagem voltada para alunos de níveis de proficiência mais avançados, assim, alunos de nível elementar precisarão do auxílio do professor com certa frequência.

De modo geral, os conteúdos trabalhados, os exercícios aplicados e os textos expostos podem ser utilizados sem grandes adaptações em qualquer região do Brasil.

Análise dos materiais didáticos na perspectiva da competência comunicativa: algumas observações

Analisa-se, agora, as atividades e exercícios propostos pelos materiais didáticos em relação às competências comunicativas elencadas por Canale e Swain

⁷ De acordo com a Comissão das Comunidades Europeias (2005, p. 03), “o multilinguismo é a capacidade de uma pessoa utilizar diversas línguas e a coexistência de comunidades linguísticas diferentes numa dada área geográfica”.

(1980) e Silva (2004) sendo elas: a) competência gramatical; b) competência sociolinguística; c) competência discursiva; e d) competência estratégica.

No livro *Pode Entrar*, todas as competências comunicativas elencadas acima são desenvolvidas. Há textos de diversos gêneros, ensino de gramática e de vocabulário e prática da comunicação/fala. A temática abordada pelos textos abrange aspectos socioculturais do Brasil, que proporcionam ao aluno maior familiaridade com o funcionamento da sociedade brasileira e, por consequência, o auxiliam na comunicação com os falantes nativos do português, reconhecendo aspectos linguísticos regionais. Atividades de *role-play*⁸ permitem que os aprendentes possam desenvolver a competência estratégica, já que faz com que eles treinem situações comunicativas semelhantes às que encontrariam na prática, e, por consequência, utilizem linguagem verbal e não verbal para se fazer entender.

No material *Portas Abertas*, as principais competências desenvolvidas são a gramatical, a sociolinguística e a discursiva. A competência estratégica tem pouca ênfase no livro, visto que são raros os exercícios relacionados à fala e à resolução de problemas do cotidiano. O mesmo ocorre em *Passarela*, contudo, a competência gramatical é menos trabalhada, visto que o público-alvo é de ensino superior. O foco é voltado às competências sociolinguísticas e discursivas, principalmente em situações que dizem respeito ao contexto acadêmico. A competência estratégica aparece na medida em que os alunos realizam atividades de conversação, pois podem utilizar linguagem não verbal para se comunicarem.

Em *Língua Portuguesa para Haitianos*, a competência gramatical é a mais explícita e desenvolvida: há muitos exercícios gramaticais e vários momentos dedicados para explicação. Já as competências discursivas e sociolinguísticas aparecem com menos intensidade, visto que são poucos os momentos que oportunizam discussão de temas e leitura de textos autênticos. A competência sociolinguística, no entanto, pode ser encontrada em expressões idiomáticas como “amigo da onça”, “cada macaco no seu galho” e “ter jogo de cintura”, já que elas permitem que o aluno compreenda melhor o

⁸ Segundo Rosa (2008), atividades de *role-play* se caracterizam por sujeitos que representam, através de encenações, situações possíveis de acontecerem no cotidiano. O autor postula que “fazer uso do drama retira o aprendiz de um papel de passividade, colocando-o em uma situação ativa no que diz respeito a sua participação no processo de aprendizagem, indo ao encontro dos objetivos da abordagem comunicativa” (ROSA, 2008, p. 22).

uso da língua no meio social e reconheça o significado coloquial desses termos, muito utilizados no cotidiano.

No guia *Ann Pale Potigè*, apenas a competência gramatical é abordada, dado que o material é composto apenas por tabelas com traduções e tempos verbais em crioulo haitiano para a língua portuguesa.

Por fim, em *Vamos Juntos(as)*, todas as competências comunicativas são estimuladas, em maior ou menor escala. Há poucos conteúdos gramaticais, mas vários vocábulos novos são apresentados. Há, também, informações sobre variedades linguísticas e sobre o uso na oralidade. As competências discursiva e estratégica não são trabalhadas explicitamente, mas os alunos as desenvolvem ao conversarem e discutirem com os colegas os assuntos propostos em cada unidade.

De modo geral, todos os materiais didáticos analisados procuram atender a necessidades básicas do aluno, que envolvem construções sintáticas no presente, passado e futuro; vocabulário relacionado a situações de urgência para esses sujeitos, como atendimento de saúde, compras de supermercado, noções de tempo e espaço, etc; conversação que procure atender acontecimentos do cotidiano que serão recorrentes aos alunos; e textos que os informem sobre o funcionamento da sociedade brasileira, como leis, carteira de trabalho, emprego, bem como da cultura do Brasil, como alimentação, vestimenta, atividades de horas livres, etc.

Fica evidente que a competência estratégica poderia ter sido trabalhada com mais intensidade nos materiais didáticos analisados, justamente por envolver sujeitos que precisam comunicar-se imediatamente em situações de emergência, através de recursos que vão além dos linguísticos, por exemplo, como as formas de linguagem corporal.

Quanto à ideia desenvolvida pelos autores Canale e Swain (1980), que discorrem sobre o programa de estudos situacional, os livros e/ou apostilas analisados, majoritariamente, apresentam uma organização voltada para necessidades imediatas desses alunos, visto que abordam situações que os educandos certamente irão encontrar ao viver no Brasil.

Considerações finais

Após a realização deste estudo, cujo objetivo foi produzir um levantamento e a análise de materiais didáticos voltados ao ensino de Português para imigrantes e refugiados, observa-se o quanto as discussões acerca desse tema têm evoluído e trazem 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 do novo idioma.

Foram selecionados, inicialmente, seis materiais que observaram aos critérios estabelecidos para esta investigação, quais sejam: i) estar disponível na internet e ser de livre acesso; ii) possuir caráter de livro ou apostila; iii) expor título ou apresentação que indicasse o público-alvo a que era destinado (imigrantes ou refugiados) ou que fosse baseado na concepção de Língua de Acolhimento. Destaca-se que esses materiais didáticos, de modo geral, estão consonantes ao que se espera do ensino de PLAc, já que abordam, além de conteúdos linguísticos, outros aspectos da cultura e da sociedade brasileira e regional, em especial, possibilitando muitas vezes a adaptação desses materiais a aspectos das comunidades locais em que os alunos estão inseridos.

Para tanto, algumas das especificidades observadas em sua composição são que: em sua grande maioria, empregam textos autênticos ou elaborados; e a partir destes textos concatenam os diferentes conteúdos linguísticos, sociais, culturais, etc; procurado dar um caráter dinâmico ao processo de aprendizagem, com textos relacionados à legislação nacional; a direitos e deveres; problematizam situações ou temas do cotidiano como uma consulta médica; ou entrevista de emprego; ou direito trabalhista brasileiro; ou a relação com órgãos ou instituições públicas, como a Polícia Federal, onde os imigrantes geralmente demandam serviços públicos, dentre outros.

Também apresentam tópicos linguísticos que observam as diferentes variedades linguísticas, úteis aos alunos para entenderem particularidades dos falares regionais ou da língua oral em relação à variedade culta; oportunizam momentos de prática de comunicação com base em situações emergenciais do dia a dia, e possuem atividades que valorizam a bagagem cultural, enciclopédica e linguística desses alunos, de modo que eles possam relacionar o tópico de estudo com suas experiências pregressas. Todos os materiais, em maior ou menor grau, trabalham atividades relacionadas à gramática da língua portuguesa, em especial, as relações morfológicas e sintáticas, a formação de

palavras, das frases e das expressões, e as relações que se estabelecem no texto/discurso, a ampliação do vocabulário do estudante, além de outros traços linguísticos.

Além disso, pode-se afirmar que os materiais analisados, em sua maioria, contribuem para o desenvolvimento das competências comunicativas elencadas por Canale e Swain (1980) e Silva (2004), quais sejam: gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica, e dessa maneira permitem que o aluno tenha acesso a conhecimentos linguísticos e culturais do Brasil, elementos fundamentais para que o imigrante ou refugiado consiga, progressivamente, integrar-se à sociedade em que passará a viver.

Nota-se, contudo, que a necessidade de adaptação a contextos locais regionais opera como uma característica intrínseca a esses materiais didáticos, já que, por atenderem ao que se espera do ensino de PLAc, abordam assuntos exclusivos de culturas e locais específicos, como é o caso do livro *Portas Abertas*, que descreve as linhas de transporte público da cidade de São Paulo, por exemplo. Isso requer atenção e sensibilidade do professor de forma que possa adaptar esses materiais à realidade local, além de ser desejável, ainda, observar-se o nível de proficiência do alunado.

A partir da análise feita, evidencia-se que o material *Vamos Juntos(as)* é o que mais contempla aspectos importantes do ensino de PLAc e da Abordagem Comunicativa do ensino de língua, principalmente a partir da proposição de atividades que respeitam os saberes (linguísticos, culturais, enciclopédicos) dos seus utilizadores e que apresentam informações relevantes sobre o país, a cultura brasileira e a Língua Portuguesa. Outrossim, este livro permite que aprendentes de diferentes níveis (básico, elementar e intermediário) possam utilizá-lo, pois possui 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. Inversamente, o material *Ann Pale Potigé* é o que mais destoa das características esperadas para um material em que se busque trabalhar as competências comunicativas e habilidades a serem desenvolvidas por um estudante migrante, o que é próprio da proposta de formulação deste material voltada mais a ser um guia de bolso para tradução da língua crioula haitiana para o português. Esses materiais, isoladamente ou

em conjunto, respeitadas as suas particularidades, podem ter aplicação no ensino de PLAc.

Por fim, espera-se, com este estudo, orientar e facilitar o trabalho dos professores de PLAc no momento da escolha do material didático mais adequado para as necessidades de sua turma, como também deseja-se que esta pesquisa possa contribuir para as discussões acerca de PLAc e para o processo de ensino e aprendizagem de imigrantes e refugiados no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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-revela-deslocamento-forcado-de-1-da-humanidade/>. Acesso em: 14 nov. 2020.

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: 20 abr. 2021.

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista SIPLE.** 2014. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-come-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:educacao-7&Itemid=113. Acesso em: 02 fev. 2021.

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_RenataFrackMendoncaDe_M.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

AUGUSTIN, R.; SPEZIA, M.; TRAVIESO, E. **Ann Pale Potigè:** Apostila crioulo haitiano - português. Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil; Instituto de Migrações e Direitos Humanos. Brasília, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16251150-Ann-pale-potige-feye-kreyol-ayisyen-potige-ak-kek-enfomasyon-ki-kapab-ityil-ou-pou-brazil.html>. Acesso em: 18 abr. 2021.

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. **Muiraquitã: 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 jan. 2021.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A.; CAMARGO, H. R. E. (Coords.). **Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento**: trabalhando e estudando. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População Elza Berquó, Nepo/Unicamp, 2020. Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/vamosjuntos/trabalhando_estudando.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

CABETE, M. A. C. S.S. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Língua e Cultura Portuguesa. Universidade de Lisboa, 2010, 146 p. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.

CANALE, M; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics** 1, p. 1-47. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf. Acesso em: 20 de out. de 2020

COMUNICAÇÃO DA COMISSÃO AO CONSELHO, AO PARLAMENTO EUROPEU, AO CONSELHO ECONÓMICO E SOCIAL EUROPEU AO COMITÉ DAS REGIÕES: Um novo quadro estratégico para o multilinguismo. Comissão das Comunidades Europeias, Bruxelas, 2005. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596&from=FR>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CURSINO, C. A. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes / refugiados. **Calidoscópico**, v. 18, n. 2, p. 415-43, 2020. Disponível em:

<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.09/60747878>. Acesso em: 19 abr. 2021.

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/IniciativasJurdicaseAcadmicasBrasileirasparaoAcolhimentodeImigrantesDeslocadosForados.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

MARTINEZ, P.. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MELO-PFEIFER, S. The multilingual turn in foreign language education. Facts and fallacies. In: A. BONNET; P. SIEMUND (eds.), **Foreign language education in multilingual classrooms**. John Benjamins Publishing Company, 2018, p. 192-211.

MULON, K. B. G.; VARGAS, S. L. Materiais didáticos na internet para ensino de português como língua estrangeira. **Revista Ao pé da letra**, v. 16, n.1, p. 67-81, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/pedaleta/article/view/231834>. Acesso em: 19 abr. 2021.

OLIVEIRA, J. F.; MARRA, J. A. R.; FASSON, K. et. al. **Pode Entrar:** Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados. 2. ed. Cáritas Arquidiocesana São Paulo; Agência da ONU para Refugiados, 2018. Disponível em: <https://www.caritassp.org.br/wp-content/uploads/2019/06/PODE-ENTRAR.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

PIMENTEL, M. L.; COTINGUIBA, G. C.; NOVAES, M. L. **Língua portuguesa para haitianos.** Florianópolis: SESI/SC, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/38239188-Lingua-portuguesa-para-haitianos-caderno-do-estudante-1-a-edicao-florianopolis-sesi-departamento-regional-do-estado-de-santa-catarina.html>. Acesso em: 20 abr. 2021.

REINOLDES, M.; MANDALÁ, P. S.; AMADO, R. S. **Portas Abertas:** Português para Imigrantes. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/imigrantes_e_trab_alho_decente/noticias/index.php?p=247029. Acesso em: 20 abr. 2021.

ROSA, D. C. O.. **Role-play:** o ponto de vista de alunos de língua estrangeira. 2008. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14991>. Acesso em: 29 jan. 2021.

RUANO, B. P.; CURSINO, C. **Passarela:** Português como língua de acolhimento para fins acadêmicos. Curitiba, PR: Editora Peregrina, 2020. Disponível em:

https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/08/Passarela_Portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-fins-academicos.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

SILVA, V. L. T. Competência Comunicativa em Língua Estrangeira: (Que conceito é esse?). **SOLETRAS**, Ano IV, n. 8. São Gonçalo: UERJ, pp. 7-17, 2004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4498/3297>. Acesso em: 19 abr. 2021.

STERN, H. H. **Fundamental Concepts of Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1983.

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: 11 maio 2021.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 8, n. 30, p. 1-14, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Professor/Downloads/653-2249-1-PB.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2021.

Agradecimentos

A presente pesquisa foi realizada com recursos do Edital de Fomento Interno IFRS nº 64/2019 - Campus Bento Gonçalves, com concessão de bolsa de iniciação científica à discente Júlia Sonaglio Pedrassani.

Como referenciar este artigo:

PEDRASSANI, Júlia Sonaglio; BALZAN, Carina Fior Postinger; VIEIRA, Leandro Rocha; SOUZA, Monique Dias Análise de materiais didáticos para o ensino de português como língua de acolhimento. revista **Linguasagem**, São Carlos, v.39. *Número temático PLE*. out./2021, p. 17-44.