



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS
DE LICENCIATURA EM LETRAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

GEIMERSON CARLOS SILVA DE SOUSA

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: UMA
ANÁLISE DO LIVRO PODE ENTRAR.**

JOÃO PESSOA

2020

GEIMERSON CARLOS SILVA DE SOUSA

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: UMA ANÁLISE DO
LIVRO PODE ENTRAR.**

Trabalho apresentado ao curso de
Licenciatura em Língua Portuguesa da
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
como requisito para obtenção do grau de
Licenciado em Letras, habilitação em
Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Socorro Cláudia
Tavares de Sousa.

JOÃO PESSOA – PB

JULHO/2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S725p Sousa, Geimerson Carlos Silva de.

Português como língua de acolhimento: uma análise do
livro Pode Entrar / Geimerson Carlos Silva de Sousa. -
João Pessoa, 2020.

51 f. : il.

Orientação: Socorro Cláudia Tavares de Sousa.
Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Língua de acolhimento. 2. refugiados. 3. Pode
entrar. 4. ensino de português. I. Sousa, Socorro
Cláudia Tavares de. II. Título.

UFPB/CCHLA

GEIMERSON CARLOS SILVA DE SOUSA

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: UMA ANÁLISE DO LIVRO PODE ENTRAR.

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Socorro Cláudia Tavares de Sousa
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Orientadora

Profa. Dra. Ana Berenice Peres Martorelli
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Examinadora

Ma. Lília dos Anjos Afonso
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Examinadora

Ma. Camila Geyse da Conceição Virgulino
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Suplente

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser minha razão de existir; à minha mãe, ao meu pai, aos meus irmãos; à Vera, Glenda e Yve, pela amizade e pelas experiências trocadas durante o projeto que participamos; e à professora Socorro Cláudia, pela contribuição para a realização dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Aba, por ter me conduzido até aqui. A ELE seja a glória pelos séculos dos séculos!

A minha família, especialmente a minha mãe, pelo apoio e dedicação a mim ofertados.

A professora Socorro Cláudia, pela paciência e dedicação que teve no desenvolvimento desse trabalho, pelos valiosos conhecimentos a mim ensinados, por ter-me permitido, junto com a professora Ana Berenice, fazer parte de um projeto que tanto contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Sou extremamente grato as duas!

RESUMO

O número de solicitação de refúgio vem aumentando no Brasil (ACNUR, 2019) e a língua é a primeira barreira que as pessoas em situação de refúgio enfrentam na chegada ao novo país. Diante desse cenário, se faz necessário um ensino que esteja voltado para atender às demandas apresentadas por essas pessoas. Esse trabalho tem como objetivo investigar a abordagem do português a partir da ótica da noção de Língua de Acolhimento no livro *Pode entrar*. Para isso, utilizamos como fundamentação teórica Sene (2017), São Bernardo (2016), Lopez (2016), Grosso (2010), Cabete (2010) e Ançã (2006). A metodologia de investigação utilizada foi a pesquisa qualitativa de paradigma interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008). Para a análise do livro didático *Pode entrar*, selecionamos alguns elementos caracterizadores na noção estudada, tais como: variação linguística, competência comunicativa, temas específicos, interculturalidade, língua como meio para o exercício da cidadania, interdisciplinaridade, textos autênticos e dimensão emocional. O resultado demonstrou a presença no livro didático analisado de todos os elementos caracterizadores da noção de Língua de Acolhimento, com destaque para as categorias temas específicos, interculturalidade, língua como meio para o exercício da cidadania, interdisciplinaridade e dimensão emocional por serem exploradas de uma forma mais ampla. Dessa forma, o livro cumpre a proposta de ensino de língua de acolhimento ao propor um conjunto de conhecimentos que possibilitem aos refugiados terem autonomia na sociedade de acolhimento, proporcionando que eles entendam, sejam entendidos e exerçam os seus direitos.

Palavras-chave: língua de acolhimento; refugiados; *Pode entrar*; ensino de português.

RESUMEN

El número de solicitudes de asilo ha aumentado en Brasil (ACNUR, 2019) y el idioma es la primera barrera que enfrentan las personas en situaciones de refugio cuando llegan al nuevo país. Ante este escenario, es necesario que la enseñanza esté orientada a satisfacer las demandas presentadas por estas personas. Este trabajo tiene como objetivo investigar el enfoque del portugués desde la perspectiva de la noción de lengua de acogida en el libro *Pode entrar*. Para ello, utilizamos como base teórica Sene (2017), São Bernardo (2016), López (2016), Grosso (2010), Cabete (2010) y Ançã (2006). La metodología de investigación utilizada fue la investigación cualitativa del paradigma interpretativo (Bortoni-Ricardo, 2008). Para el análisis del Libro Didáctico *Pode entrar*, seleccionamos algunos elementos de la noción estudiada, tales como: variación lingüística, competencia comunicativa, temas específicos, interculturalidad, lenguaje como medio de ejercicio de ciudadanía, interdisciplinariedad, textos auténticos y dimensión emocional. El resultado demostró la presencia en el libro analizado de todos los elementos que caracterizan la noción de lengua de acogida, con énfasis en las categorías temas específicos, interculturalidad, lenguaje como un medio para ejercer ciudadanía, interdisciplinariedad y dimensión emocional porque se exploran de una manera diferente, más amplia. Por lo tanto, el libro cumple la propuesta de enseñar el idioma de acogida al proponer un conjunto de conocimientos que permite a los refugiados tener autonomía en la sociedad de acogida, siempre que comprendan, entiendan y ejerzan sus derechos.

Palabras clave: lengua de acogida; refugiados; *Pode entrar*; enseñanza de portugués.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Objetivos do ensino-aprendizagem para a turma do Acolher 1.....	27
Figura 2: Capa do livro Pode entrar.....	29
Figura 3: Seção Diálogo do capítulo 8.	30
Figura 4: Seção Gramática do capítulo 5.....	30
Figura 5: Seção Aplicando a Gramática do capítulo 5.	31
Figura 6: Seção Vocabulário do capítulo 3.	32
Figura 7: Seção Memória do capítulo 11.....	32
Figura 8: Seção Você Sabia? do capítulo 5.	33
Figura 9: Variação linguística na seção Gramática do capítulo 2.	35
Figura 10: Uso dos pronomes em uma gramática normativa.	35
Figura 11: Variação linguística na Seção Diálogo do capítulo 8.	36
Figura 12: Competência comunicativa na seção Diálogo do capítulo 6.....	38
Figura 13: Capa do capítulo 1.....	41
Figura 14: Interculturalidade na seção Memória do capítulo 11.....	42
Figura 15: Língua como meio para o exercício da cidadania na seção Você Sabia? do capítulo 6.	43
Figura 16: Interdisciplinaridade na seção Um pouco da história do Brasil do capítulo 11.	45
Figura 17: Textos autênticos na seção Gramática do capítulo 6.	46
Figura 18: Texto não autêntico na seção Diálogo do capítulo 7.	46
Figura 19: Dimensão emocional na seção Memória do capítulo 2.....	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas sobre Potuguês como LA	23
Quadro 2: Temas das capas do livro Pode entrar.	39
Quadro 3: Presença das categorias de análise no livro Pode entrar.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
CASP	Cáritas Arquidiocesana de São Paulo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONARE	Comitê Nacional para Refugiados
LAC	Língua de Acolhimento
OUA	Organização da Unidade Africana
PLAC	Português como Língua de Acolhimento
PRÉ-PEC-G	Programa de Estudantes-convênio de Graduação
RNE	Registro Nacional do Imigrante
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – DEFINIÇÕES LEGAIS PARA A CONDIÇÃO DE REFUGIADO	15
CAPÍTULO 2 - LÍNGUA DE ACOLHIMENTO	18
2.1 Conceito de LAC.....	19
2.2 O ensino de Português como LAC	21
2.3 Pesquisas sobre LAC	23
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA	27
3.1 Paradigma de pesquisa.....	27
3.2 Caracterização do <i>corpus</i>	28
3.3 Categorias e procedimento de análise dos dados	33
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS	34
4.1 Variação Linguística.....	34
4.2 Competência Comunicativa.....	37
4.3 Temas específicos.....	39
4.4 Interculturalidade.....	41
4.5 Língua como meio para o exercício da cidadania.....	43
4.6 Interdisciplinaridade	44
4.7 Textos autênticos.....	45
4.8 Dimensão emocional	47
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS.....	50

INTRODUÇÃO

O número de solicitação de condição de refugiado no Brasil tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, como mostram os dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2019). No ano de 2018, entre as principais nacionalidades solicitantes estão venezuelanos, cubanos, chineses e bengaleses. Os venezuelanos, devido à grande crise financeira e política em que se encontra o país, são responsáveis pelo maior número de solicitações de condição de refugiado, passando de 80 mil (ACNUR, 2019).

O Brasil foi o primeiro país da América do Sul a ratificar a Convenção de 1951 (Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados) e sancionar a lei nacional de refúgio (Lei nº 9.474/1997). Essa lei apresenta as características necessárias para uma pessoa ser considerada refugiada, que são: não desejar ou não poder ficar sob a proteção do seu país de nascimento devido ao temor de ser perseguido em consequência de sua religião, raça, posição política ou grupo social; for obrigado a deixar o seu país natural para procurar refúgio em outro país, em consequência de uma grave e generalizada violação de direitos humanos. Nessa lei, também há procedimentos para a solicitação de refúgio, como ir até uma autoridade responsável e manifestar o interesse de ser reconhecido como refugiado (BRASIL, 1997).

No âmbito acadêmico, o tema ensino de português a pessoas em situação de refúgio tem se constituído objeto de investigações. Em pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, identificamos alguns trabalhos. Sem a pretensão de sermos exaustivos, é possível citar: São Bernardo (2016) que objetivou entender qual papel a língua desempenha na inclusão dos refugiados na sociedade acolhedora, apresentando como resultados alcançados a reelaboração da noção de Língua de Acolhimento (Doravante LAC) - a qual foi a base para a produção de um material didático; Teixeira (2018) que apresentou uma discussão sobre o ensino de Português como LAC pelos imigrantes haitianos, apresentando como resultado o surgimento de identidades e comunidades imaginadas; Sene (2017) que teve como fito definir quais eram os objetivos do ensino-aprendizagem de Português como LAC para uma turma de novos alunos na Universidade de Brasília, para, posteriormente, de acordo com esses objetivos, fazer uma reelaboração dos materiais de ensino. Como resultado foi demonstrado que o material

contribuiu na aquisição do português e, também, no desenvolvimento de letramentos. Já as atividades interculturais asseguraram a interculturalidade e o sentimento de acolhida.

Na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o trabalho de Albuquerque (2019) é considerado pioneiro. A autora investigou o processo de integração no novo país dos refugiados venezuelanos que se encontravam na Organização Não Governamental Aldeias Infantis SOS Brasil e em quatro escolas públicas na cidade de João Pessoa e analisou o papel do profissional de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais no processo de mediação cultural. Como resultado, a autora relatou que já foram feitos avanços no processo de integração desses refugiados na Paraíba, contudo aponta a necessidade de profissionais desta referida área na promoção de um acolhimento mais eficiente das pessoas em situação de refúgio nas instituições em que estejam inseridos.

A motivação para a realização desta pesquisa partiu da minha experiência como voluntário do projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba denominado *Refugiados na Paraíba: Integração Linguística e Transculturalidade*, tendo como coordenadora a professora Dr.^a Ana Berenice Martorelli e como assessora na elaboração de material didático de Português a professora Dr.^a Socorro Cláudia Tavares de Sousa. Esse projeto tem como objetivo “promover a integração dos refugiados venezuelanos a partir do ensino/aprendizagem de língua portuguesa e das trocas culturais e linguísticas” (UFPB, 2018).

A partir da nossa experiência no projeto, conhecemos o livro *Pode Entrar* desenvolvido pelo Curso Popular Mafalda¹, Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados² (ACNUR) e a Cáritas Arquidiocesana de São Paulo³(CASP). O livro foi lançado para ajudar as pessoas em situação de refúgio a enfrentar as dificuldades presentes na chegada ao novo país no que se refere à aprendizagem da língua. O nosso interesse com esta pesquisa é investigar a abordagem do português a partir da ótica da noção de LAC no livro *Pode entrar*. O diferencial do nosso trabalho em relação aos outros

¹ O Curso Popular Mafalda é um projeto de educação popular da ONG Meraki, e conta com cursos pré-vestibular, de idiomas e ENEM.

² O Alto Comissariado das Nações Unidas para refugiados é uma agência da ONU para refugiados que trabalha junto a países acolhedores e aos países de origem visando a criar e fomentar as políticas, práticas e leis voltadas aos refugiados.

³ A Cáritas é um organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e uma organização não governamental da Igreja Católica. Tem como princípio a contribuição para um mundo mais digno e justo, especialmente para as pessoas excluídas da sociedade.

que exploram o Português como LAC é a análise de um livro didático destinado a pessoas em situação de refúgio.

Para analisar a obra escolhida, partimos dos conceitos de LAC nas perspectivas de São Bernardo (2016), Cabete (2010), Lopez (2016) e Sene (2017). Para São Bernardo (2016), a LAC vai além das noções de segunda língua e língua estrangeira, sendo a língua o meio responsável pela integração dos refugiados no país de acolhimento. Para Lopez (2016), a LAC é uma proposta de ensino que torna possível as condições de vida de várias pessoas que estão em deslocamento forçado. Já para Sene (2017), a LAC possui características ligadas à imigração, atendendo às necessidades dos imigrantes no novo país. E Cabete (2010) afirma que a LAC possui características contextuais próprias ligadas ao seu ensino, tais como: as circunstâncias e as condições nas quais os imigrantes vivem.

Esta pesquisa, além da presente introdução, está dividida da seguinte forma: Capítulo 1- Refugiados – será abordado o conceito do termo refugiado ao longo da história; Capítulo 2- Língua de Acolhimento –será apresentado o conceito de LAC, as especificidades desse tipo de ensino e um quadro resumitivo com as pesquisas já realizadas sobre o tema; Capítulo 3- Metodologia –será apresentado o paradigma de pesquisa, a obra analisada e as categorias de análise; Capítulo 4 - Análise de dados –será apresentada a análise dos dados; e Capítulo 5- Considerações finais –será apresentada uma síntese do trabalho, os resultados da pesquisa e as sugestões para a realização de futuros trabalhos.

CAPÍTULO 1 – DEFINIÇÕES LEGAIS PARA A CONDIÇÃO DE REFUGIADO

O número de solicitação da condição de refugiado vem aumentando nos últimos anos (ACNUR, 2019). As pessoas se veem obrigadas a deixarem os seus países, devido a perseguições sociais, religiosas, culturais, políticas e a graves crises econômicas, e procuram outros países para reconstruírem as suas vidas. De acordo com São Bernardo (2016) nos primórdios da história do refúgio, o apoio era dado em prédios religiosos devido à solicitação de refúgio ser por perseguição dessa natureza.

Na revolução Francesa, o termo refugiado era destinado a criminosos políticos e também servia para a extradição de delinquentes. Posteriormente as legislações conceituaram de formas diferentes esse termo ao longo dos anos. Uma das primeiras é a

Convenção de 1951, relativa ao Estatuto dos Refugiados, que afirma em seu art. 1º, que refugiado é toda pessoa que:

Em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer vale-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele. (Convenção de 1951).

Observamos que a referida Convenção estabeleceu para a conceituação de refugiado um critério de tempo (casos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951). Essa limitação deriva do fato de que a legislação inicial para refugiados foi adequada ao cenário particular das Primeira e Segunda Guerras Mundiais e pensava-se que as solicitações de refúgio eram de ocorrência casual e passageira. Mas, com o passar dos anos, o número de pessoas que se viram obrigadas a deixarem os seus países aumentaram em diversas partes do mundo. Diante disso, o Protocolo Adicional de 1967 retirou as limitações de tempo e de localidade da Convenção de 1951, como observamos a seguir:

§2. Para os fins do presente Protocolo, o termo "refugiado", salvo no que diz respeito à aplicação do §3 do presente artigo, significa qualquer pessoa que se enquadre na definição dada no artigo primeiro da Convenção, como se as palavras "em decorrência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e..." e as palavras "...como consequência de tais acontecimentos" não figurassem do §2 da seção A do artigo primeiro. (Protocolo adicional de 1967).

A descolonização de alguns países do continente africano ocasionou novos deslocamentos de refugiados, motivo pelo qual a Convenção de 1969 da Organização da Unidade Africana (OUA) ampliou o conceito de refugiado presente na Convenção de 1951 e considerou que o termo refugiado se refere também aquele que deixe o seu país de origem ou a sua moradia regular “devido a uma agressão, ocupação externa, dominação estrangeira ou a acontecimentos que perturbem gravemente a ordem pública numa parte ou na totalidade de seu país de origem” (Convenção de 1969). Percebemos que foi acrescido o critério da invasão estrangeira ou desestabilização da ordem pública como fatores que obrigam os refugiados a deixarem os seus países.

A América Latina teve sua experiência com refugiados ocasionada pelo grande movimento de refugiados da América Central e, em 1984, por meio da Declaração de Cartagena, definiu a sua conceituação ampliada de refugiado. A referida Declaração diz que:

A definição ou o conceito de refugiado recomendável para sua utilização na região é o que, além de conter os elementos da Convenção de 1951 e do Protocolo de 1967,

considere também como refugiados as pessoas que tenham fugido dos seus países porque a sua vida, segurança ou liberdade tenham sido ameaçadas pela violência generalizada, a agressão estrangeira, os conflitos internos, a violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública. (Declaração de Cartagena).

Observamos que os critérios estabelecidos pela Convenção de 1951 e pelo Protocolo de 1967 permaneceram na definição da América Latina do termo refugiado e que foram incluídos outros como a saída do país por descumprimento dos direitos humanos, guerras internas ou perturbação da ordem pública. Contudo, a declaração não impõe esse conceito aos países da América Latina fazendo apenas uma recomendação. Mesmo assim, muito países do continente seguiram a Declaração e a incluíram em sua legislação. É o caso do Brasil.

Em 1997, o país aprova a sua própria lei do refúgio. De número 9.474, a lei se encarregou de definir os mecanismos para a execução do Estatuto dos Refugiados de 1951. Segundo a referida lei, refugiado é todo aquele que:

I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país; II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior; III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país. (Brasil, 1997).

Percebemos que a legislação brasileira utilizou as definições usadas na Convenção de 1951 e na Convenção de Cartagena, fazendo com que o Brasil seja reconhecido como um país possuidor de uma legislação moderna (se comparado aos outros países da América do Sul) destinada a refugiados. Em 2017, o país sancionou a lei de número 13.445 (a lei da migração). Essa lei não dá ênfase ao refugiado.

Em suma, observamos que o conceito de refugiado foi sendo alterado ao longo do tempo, conforme as necessidades apresentadas por essas pessoas, sendo inicialmente definido pelo critério temporal, por perseguição devido a religião, nacionalidade, opinião política e grupo social; sendo acrescido, em seguida, o critério da ocupação externa e por ameaça à vida e aos direitos humanos. Seja qual for o motivo, essas pessoas carregam em comum a saída obrigatória do seu país ocasionando nelas traumas e inseguranças. Dessa forma, o ensino da LAC tem a responsabilidade de amenizar uma parte dos conflitos presentes na chegada ao país de acolhimento. No capítulo a seguir, apresentaremos a fundamentação teórica sobre a LAC.

A lei de número 13.445/2017 foi sancionada um pouco antes de o Brasil receber uma grande quantidade de migrantes venezuelanos que saíram do seu país de origem devido a uma grande crise política e financeira, razão pelo qual estes solicitaram ser reconhecidos como refugiados. Eles, geralmente, chegam ao Brasil pela cidade de Pacaraima que faz fronteira com a cidade venezuelana chamada Santa Elena de Uaiarén. Muitos deles se dirigem a capital Boa Vista. Na tentativa de reduzir um impacto causado pela grande quantidade de imigrantes nessas cidades, o governo federal criou o programa de interiorização que consiste em deslocar imigrantes venezuelanos que querem ir para outros estados do Brasil⁴. A Paraíba é um desses estados. Aqui, os refugiados foram encaminhados para ONGs nas cidades de Conde e João Pessoa, entre essas ONGs podemos citar a Aldeias Infantis SOS Brasil (ALBUQUERQUE, 2019). Destaco que minha experiência no projeto de extensão foi na referida ONG.

CAPÍTULO 2 - LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

O ensino de português como LAC surgiu em Portugal. De acordo com Cabete (2010), até 2001 as aulas de Português para imigrantes nesse país eram promovidas por ONGs, instituições religiosas, dentre outras e eram ministradas por professores voluntários. A partir desse ano, o governo português iniciou o programa *Portugal Acolhe*, criado pelo Ministério do Trabalho – Secretaria de Estado do Emprego e Formação e cofinanciado pelo Fundo Social Europeu, com o objetivo de tornar a aprendizagem da língua nacional uma etapa mais fácil a ser vencida pelos imigrantes. Afora as aulas de língua, o Programa também abordava conteúdos relacionados à cidadania, incluindo direitos e deveres, visando a garantir a integração social dos imigrantes.

Portugal Acolhe tinha em sua constituição dois componentes. Um que consistia na divulgação do guia de acolhimento dos imigrantes e formação. Esse guia era composto por informações mais usadas no dia a dia e estava disponível, além do Português, em mais cinco idiomas (Russo, Ucrainiano, Inglês, Romeno e Francês). Já a formação era dividida em “Cidadania” e “Português Básico para Estrangeiros”. O módulo “Português” contava com três níveis (iniciação, consolidação e aprofundamento), com duração de cinquenta

⁴ Disponível em: <

horas cada, enquanto o módulo “Cidadania” mostrava aos alunos o funcionamento da sociedade em que eles foram acolhidos.

Ao fazer uma pesquisa sobre o português como LAC, percebemos que é uma área de estudo que está iniciando no nosso país. São Bernardo (2016) afirma que no Brasil as instituições que prestam apoio a imigrantes e a refugiados (ACNUR, CONARE etc.) trabalham para suprir as necessidades dessas pessoas “mesmo no que concerne à aquisição da língua portuguesa, para que estas possam se integrar na sociedade de maneira satisfatória” (São Bernardo, 2016, p. 19). Acreditamos que o ensino da LAC começou aqui no nosso país para suprir a demanda trazida pelo aumento de migrantes e refugiados. Muitos materiais têm sido desenvolvidos, entre eles podemos citar o *Pode entrar* (ACNUR, 2015), *Português como língua de acolhimento* (SANTANA; PACÍFICO, 2019) e *Passarela* (RUANO; CURSINO, 2020). Na subseção a seguir, definimos o termo LAC.

2.1 Conceito de LAC

Para Ançã (2006), a LAC significa em sua literalidade acolher. Ou seja, podemos entender que é um modo de ensino de língua destinado a acolher imigrantes e refugiados. Para a autora, a Língua Portuguesa como LAC tem como intento amparar as pessoas que chegam em país estrangeiro e nele permanecem para conseguirem melhores condições de vida, necessitando acesso ao domínio básico da língua da sociedade acolhedora. Segundo ela, o domínio da língua é o caminho mais eficaz para propiciar a inclusão na sociedade, oportunidades iguais e o desempenho pleno da cidadania. Concordamos com a autora em relação a LAC poder proporcionar a inclusão social na sociedade e o desempenho da plena cidadania. Entretanto, não concordamos que o aprendizado da LAC propiciaria a igualdade de oportunidades, levando em consideração que a igualdade de oportunidades, no nosso país, infelizmente, não está disponível nem para os nativos.

Grosso (2010) segue o mesmo entendimento de Ançã (2006). A autora também associa essa perspectiva de ensino a um público específico - imigrantes e refugiados, e estes, independentemente das razões que os fizeram deixar o seu país natal, “precisam de agir linguisticamente de forma autônoma” (GROSSO, 2010, p. 66). E esse agir é possível a partir da aprendizagem da LAC. A autora relata ainda que esse termo excede o conceito de língua estrangeira e segunda língua. Para ela,

[...] o conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. **É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática.** (GROSSO, 2010, p. 74). (Grifos nossos)

Nas situações de refúgio, a chegada a uma nova nação é marcada por traumas relacionados a imigrações forçadas nos quais as pessoas são obrigadas a deixarem os seus países devido a perseguições políticas, religiosas, crises econômicas ou desastres naturais. Essas pessoas são, em sua maioria, adultos que aprendem a LAC para suprir a necessidades urgentes, sendo elas relacionadas à comunicação, à procura de emprego e ao conhecimento de direitos e deveres.

O público alvo da LAC é, em sua maioria, adulto. Apresentam níveis diferentes de conhecimento do português como também diferentes profissões e carregam em comum o desejo de construir uma nova vida no país de acolhimento. Ao chegarem ao novo país, os imigrantes além de lidar com o trauma de ter deixado a sua nação e seus amigos para trás possuem dificuldades financeiras e de adaptação à nova cultura, dificultando a integração.

Nesse sentido, Cabete (2010) afirma que o domínio da língua é um fator basilar na integração. Concordamos com a autora, pois o ensino/aprendizagem da LAC é responsável não apenas por ensinar as estruturas da língua, mas, principalmente, explorar um pouco da cultura de acolhimento, sem desconsiderar a cultura dos aprendizes.

Grosso (2010) afirma que “a proficiência na língua-alvo ultrapassa a motivação turística ou acadêmica” (GROSSO, 2010, p. 71). Desse modo, compreendemos que a LAC atenta para as principais necessidades dos imigrantes ao chegar ao país de acolhimento, sendo elas relacionadas ao mercado de trabalho, às diferentes situações possíveis de comunicação, por exemplo, a necessidade de utilização do sistema de saúde, ao conhecimento da moeda nacional e aos direitos e deveres como cidadãos.

A cidadania plena ocorre por meio do conhecimento dos direitos e deveres (GROSSO, 2010). O conhecimento da legislação pode facilitar a sua integração na sociedade que o acolhe porque os permitem compreender o funcionamento dessa sociedade. Por meio do ensino da LAC, os direitos assistidos aos cidadãos da sociedade

de acolhimento são transmitidos aos imigrantes como também os deveres. Em outras palavras, o ensino-aprendizagem da LAC é direito de todos os cidadãos “pois é ela que permite o acesso mais rápido à cidadania como um direito, assim como o conhecimento e a promoção do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão” (GROSSO, 2010, p. 71).

Seguindo o entendimento de Grosso (2010), São Bernardo (2016) relaciona o ensino da LAC a imigrantes e refugiados. Para a autora, o conhecimento da língua do país de acolhimento é um meio para que aconteça a integração de imigrantes e refugiados e não o fim em si mesmo. Sendo o ensino dessa língua orientado pragmaticamente para as necessidades mais urgentes dos imigrantes, esse ensino é responsável pela expansão da capacidade linguística, do conhecimento cultural e da competência de interação intercultural “propiciando ao aprendente uma sensibilidade cultural, ou ainda uma Consciência Cultural Crítica” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 64). Essa consciência permitirá ao aluno conhecer as diferenças culturais e como a comunicação e a interação são influenciadas por elas. A autora também afirma que o conceito de LAC transcende a perspectiva linguística e cultural, na medida em que faz referência também ao aspecto subjetivo e emocional da língua e ao conflito existente no primeiro contato do imigrante com a sociedade que o acolhe. Em suas palavras,

[...] Porém, o conceito de língua de acolhimento, ao nosso entender, transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66).

A seguir, apresentamos alguns aspectos caracterizadores do ensino de português como LAC.

2.2 O ensino de Português como LAC

Sene (2017) apresenta algumas especificidades do ensino da LAC, sendo uma delas a relação que esse ensino mantém com a imigração. Ao chegar a um novo país, esses imigrantes carregam consigo o trauma de ter deixado a sua nação de origem contra a sua vontade. Oliveira (2010) diz que “os fatores sociopsicológicos desempenham um papel tanto ou mais importantes do que o desenvolvimento psicolinguístico” (OLIVEIRA *apud* SENE, 2017, p. 30).

O público alvo do Português como LAC se difere dos públicos de Português como segunda língua e Português como língua estrangeira, pois esses alunos desejam mais do que aprender a língua, desejam ser acolhidos, fazer novos amigos, trabalhar e conhecer os seus direitos e deveres. E esses desejos devem ser levados em conta na hora de elaborar as aulas. Durante a participação deste pesquisador como professor do projeto de extensão *Refugiados na Paraíba Integração Linguística e Interculturalidade* da UFPB foi observado que a necessidade inicial dos alunos não era aprender aspectos relacionados à gramática do Português e sim ao vocabulário, pois para eles esse conhecimento lhes daria condições para procurar um emprego - principal objetivo deles, pedir informações, vender produtos etc. A partir dessa experiência, foi evidenciado também que o papel do professor ia além da pessoa que ensina. Com a ausência de amigos e familiares do seu país de origem, muitas das vezes os alunos o veem como o único amigo do país de acolhimento.

Oliveira (2010) ao afirmar a diferença dessa modalidade de ensino com o ensino de segunda língua cita três características específicas do ensino da LAC. São elas:

- a aquisição da segunda língua do migrante tem lugar em contextos tão variados como a sala de aula ou o meio que o envolve;
- a aprendizagem da segunda língua tem lugar num ambiente de maior pressão social, legal, económica, etc, do que num contexto normal de aprendizagem. Têm necessidades linguísticas precisas, dependendo das necessidades e exigências práticas da sociedade em que estão integrados. Por este motivo, há que ter em conta, no ensino da língua segunda, as situações comunicativas específicas nos vários contextos psicossociais e psicolinguísticos;
- a natureza multilíngue em situação de sala de aula. Tradicionalmente, falávamos de grupos homogêneos; com grupos de migrantes, a base linguística (uma ou mais línguas, nem sempre adquiridas correctamente, com eventual iliteracia), o contexto linguístico (o uso de diferentes línguas em casa e fora da sala de aula) e a motivação ou pressão para aprender uma língua difere do contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira. (OLIVEIRA, 2010 *apud* SENE, 2017, p. 31).

A aprendizagem da LAC pode ocorrer nos mais variados locais, sendo eles: a própria sala de aula, as situações diárias que envolvem diálogo, por exemplo, ao pedir informações e comprar algo. Essa aprendizagem ocorre em um ambiente de pressão devido às necessidades psicológicas e financeiras apresentadas pelos imigrantes. Desse modo, o ensino da língua tem de estar voltado a atender essas necessidades.

Diante do exposto, concluímos que o ensino de Português como LAC se difere das outras modalidades de ensino primeiro por seu público aprendente que vem de um contexto de traumas emocionais e dificuldades financeiras que precisam ser consideradas, e por ser um meio que pode ajudar no processo de integração social na sociedade acolhedora.

Na seção a seguir, apresentamos um breve panorama dos trabalhos desenvolvidos no Brasil que abordaram o ensino de português como LAC.

2.3 Pesquisas sobre LAC

O número de pesquisas com foco no Português como LAC vem crescendo nos últimos anos. Ao fazer uma pesquisa no Banco de Dissertações e Teses da CAPES usando as palavras-chave *português como língua de acolhimento, ensino e refugiados*, encontramos os seguintes trabalhos (todos na área da Linguística).

Quadro 1: Pesquisas sobre Português como LA

TÍTULO	AUTOR	ANO
Ações de Acolhimento em Cursos de Português para Estrangeiros: Preparatório para o PEC-G e Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes. (Dissertação).	Júnia Moreira da Cruz	2018
Português como Língua de Acolhimento para um Grupo de Haitianos em Nova Andradina. (Dissertação).	Augusto Francisco Teixeira	2018
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).	Aline Aurea Martins Marques	2018
Português língua de acolhimento: reflexões sobre avaliação. (Dissertação).	Ingrid Sinimbu Cruz	2017
Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento: um estudo de caso. (Dissertação).	Lígia Soares Sene	2017
Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil. (Dissertação).	Ana Paula de Araújo Lopez	2016

Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. (Tese).	Mirelle Amaral de São Bernardo	2016
--	--------------------------------	------

Fonte: Elaboração própria.

Cruz (2018), por meio de um estudo de caso de cunho etnográfico, teve como objetivo identificar e analisar os atos de acolhimento nos cursos Preparatórios para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (Pré-PEC-G) e Português como Língua de Acolhimento (PLAC) para imigrantes, oferecidos pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET – MG). Os resultados demonstraram a existência de diferenças nas ações de acolhimento nos dois cursos, visto que o PEC-g é um programa já institucionalizado por mais de 50 anos pelo governo federal enquanto o projeto de Português como LA é um programa de extensão e, portanto, há limitações de verbas. Dentre essas ações, Cruz (2018) cita

[...] matrícula no curso de Letras; gratuidade dos cursos e do material didático; acesso à biblioteca, alimentação subsidiada, serviços médicos e odontológicos; lanche; auxílio transporte; curso de formação para os professores de Português como Língua de Acolhimento (PLAc); I Encontro de Alunos Estrangeiros do CEFET-MG; palestras sobre temas diversos; passeios; acompanhamento de monitor; Programa Buddy, continuidade do projeto de extensão Português como Língua de Acolhimento para os imigrantes; palestra para a comunidade externa e interna “Desafios do ensino-aprendizagem do português em contexto de acolhimento”. (CRUZ, 2018, p. 80-81).

A autora conclui que ambos os cursos contribuíram para a integração dos alunos de outros países na comunidade acadêmica.

Teixeira (2018), por sua vez, realizou uma pesquisa voltada aos objetivos da aprendizagem de Português como LAC de migrantes de nacionalidade haitiana no Brasil, na cidade de Nova Andradina – Mato Grosso do Sul. Entre eles podemos citar ter acesso a melhores empregos e ter uma melhor qualidade de vida. A pesquisa foi de base qualitativa interpretativista. O resultado mostrou que o curso de Português como LAC não só ensina, mas acolhe e permite ao imigrante sonhar com uma nova perspectiva de vida e, assim, construir novas identidades, comunidades imaginadas e, também, acessar bens básicos em virtude do conhecimento que passa a ter do Português.

Já a pesquisa de Marques (2018) teve como objetivo discutir as políticas linguísticas para o ensino de Português como LAC no Brasil. A autora realizou um estudo de abordagem qualitativa no qual tratou dos fluxos migratórios no Brasil – em especial sobre pessoas de origem síria, haitianas e venezuelanas. Também analisou alguns dos

principais instrumentos legais do Brasil para a imigração e fez uma revisão bibliográfica sobre políticas linguísticas. Os resultados demonstraram que mesmo com o aumento dos fluxos migratórios para o Brasil e da expansão da abertura da agenda migratória brasileira, ainda existe uma ausência de políticas linguísticas que contribuam para a integração dos imigrantes. As políticas linguísticas existentes são realizadas pela sociedade civil ou instituições de natureza não governamental. No âmbito das universidades federais, são poucas as que possuem um ensino de português como LAC.

Cruz (2017), por sua vez, objetivou descrever qual o perfil dos alunos de Português como LA do curso Acolher 2, identificar os objetivos de aprendizagem destes e produzir um levantamento sobre a expectativa dos alunos em relação à avaliação. A pesquisa foi de natureza qualitativa e de cunho interpretativista e inserido na modalidade pesquisa-ação. A pesquisa mostrou que o público-alvo desse curso é heterogêneo, seja em relação à nacionalidade, à faixa etária, à língua materna, à escolaridade, dentre outros; e que os objetivos de aprendizagem entre os alunos eram semelhantes, tais como: iniciar ou retomar os estudos na educação básica ou no ensino superior, conseguir um emprego ou mudar para um emprego melhor; e em menor percentual, comunicarem-se melhor com os brasileiros. Em relação à avaliação da aprendizagem de Português como LAC, as avaliações formais são as mais valorizadas pelos alunos, destacou-se também a importância do *feedback* dado aos alunos. Foi constatado, ainda, que se deve levar em consideração as expectativas dos alunos em relação a avaliação.

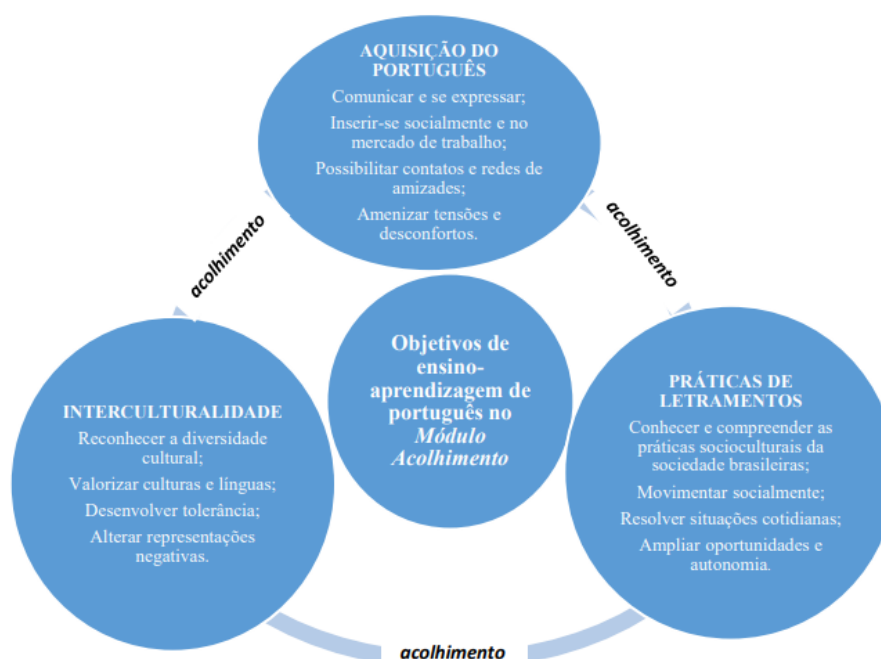
Lopez (2016) objetivou sugerir princípios de ensino e aprendizagem de Português para turmas iniciantes a fim de oferecer subsídios para preparação de cursos de Português como LAC. A metodologia da pesquisa é a qualitativa de cunho etnográfico e interpretativista. A autora sugeriu que os cursos de português como LAC sejam desenvolvidos e planejados sobre o viés da interculturalidade e apresentou uma proposta de subsídios para o desenvolvimento desses cursos, no Brasil, formada por quatro pontos principais, a saber: “destotalizando o imigrante deslocado forçado”, “a acessibilidade dos cursos de PLAc⁵: gratuidade e carga horária”, “necessidade de criação de redes colaborativas e materiais didáticos de livre circulação e “(re)pensando o propósito e a prática em PLAc”. (LOPEZ, 2016, p. 175).

⁵ Abreviação utilizada por Lopez (2016) para se referir à *português como língua de acolhimento*.

Sene (2017) teve como objetivo indicar os propósitos de ensino-aprendizagem de Português como LAC para uma turma de alunos iniciantes. Os objetivos identificados pela autora foram: comunicar e se expressar, inserir-se socialmente e no mercado de trabalho, possibilitar contatos e redes de amizades, amenizar tensões e desconfortos, conhecer e compreender as práticas socioculturais da sociedade brasileira, movimentar-se socialmente, resolver situações cotidianas, ampliar oportunidades e autonomia, reconhecer a diversidade cultural, valorizar culturas e línguas, desenvolver tolerância e alterar representações negativas; para, a partir dessa experiência, recriar materiais de ensino e investigar como essa prática buscou efetivar os objetivos propostos. A pesquisa foi um estudo de caso qualitativo de cunho interpretativista. Os resultados demonstraram que os materiais estudados buscaram de fato realizar, em níveis diferentes, os objetivos do ensino. O material didático ajudou no desenvolvimento de letramentos e no aprendizado e aquisição do Português. Já as atividades interculturais possibilitaram o sentimento de acolhida e a interculturalidade.

A pesquisa evidenciou os seguintes objetivos (cf. figura 01) que foram avaliados por Sene (2017) no curso *Módulo Acolhimento - Português para Refugiados e Imigrantes*, realizado no Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE) da Universidade de Brasília. No excerto a seguir (cf. figura 1), apresentamos uma figura que Sene (2017) utilizou para resumir os objetivos propostos para a condução do ensino-aprendizagem do Português.

Figura 1: Objetivos do ensino-aprendizagem para a turma do Acolher 1.



Fonte: Sene (2017, p. 81).

E, por fim, o trabalho de São Bernardo (2016) teve como objetivo, através de uma pesquisa-ação, entender o papel da LAC na inclusão social, no desenvolvimento da empatia intercultural e da socialização do indivíduo na condição de imigração forçada. Os resultados demonstraram que a pesquisa pode ajudar na consolidação do conceito de LAC e na criação de cursos de acolhimento, elaboração de material didático específico e no debate sobre o papel do professor nessa modalidade de ensino.

O presente trabalho vem fomentar a área de investigação de Português como LAC, corroborando com as discussões sobre esse tipo de ensino que tem um público-alvo e objetivos específicos. Por outro lado, esta pesquisa se diferencia das demais na medida em que se ancora nessa noção para analisar um material didático que foi elaborado para ensinar Português para pessoas em situação de refúgio.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

Neste capítulo, vamos apresentar o paradigma de pesquisa, caracterizar o *corpus* que será analisado, descrever como a obra *Pode entrar* é organizada e mostrar quais serão as categorias selecionadas e os procedimentos de análise dos dados.

3.1 Paradigma de pesquisa

O objetivo deste trabalho é investigar a abordagem do português a partir da ótica da noção de LAC presente no livro para refugiados *Pode entrar*. Nesse sentido, a presente pesquisa se enquadra no paradigma interpretativista e de uma abordagem qualitativa. Em uma pesquisa qualitativa, a interpretação dos fenômenos sociais é realizada dentro de um contexto. Nesse trabalho, o contexto é o refúgio e as necessidades urgentes apresentadas pelos imigrantes.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o surgimento do paradigma interpretativista se deu no início dos anos 1920, com a crítica feita por uma equipe de pensadores, entre os quais podemos citar Theodor Adorno (1903-1969) e Jurgen Habermas (1929), ao positivismo clássico de Comte e ao neopositivismo.

Comte sugeriu que os métodos utilizados nas pesquisas das ciências exatas fossem usados nas ciências sociais e humanas. Mas os críticos afirmaram que “a compreensão nas ciências sociais não poderia negligenciar o contexto sócio-histórico” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 31). O paradigma interpretativista surgiu como uma opção ao positivismo e enfatiza que não existe possibilidade de observar o mundo de forma separada dos hábitos sociais e sentidos vigentes e que o observador não é um descritor indiferente mas um sujeito ativo que “tem a sua compreensão enraizada em seus próprios sentidos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32). Nesse sentido, ao inserirmos a presente pesquisa nesse paradigma, queremos interpretar como as autoras do livro didático selecionado veem o ensino da língua. Ou seja, iremos descrever a perspectiva das autoras sobre esse ensino para um público específico – pessoas em situação de refúgio.

3.2 Caracterização do corpus

O livro analisado é intitulado *Pode entrar* (cf. Figura 2) e foi lançado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) em 2015 (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2015). A obra se propõe a ensinar o português brasileiro, conforme está indicado na Apresentação: “Ficamos muito felizes com sua adesão ao curso de *Português brasileiro* [...]” (OLIVEIRA *et al*, 2015) (grifos das autoras).

O material foi produzido pelo Curso Popular Mafalda, pela CASP e pelo ACNUR. As suas autoras são: Jaqueline Feitosa de Oliveira (et al). A autoria composta apenas por mulheres se deu pelo fato de o material didático fazer parte da agenda da ACNUR para os “16 Dias de Ativismo pelo Fim da Violência Contra Mulheres”. O livro traz como

diferencial a abordagem transversal dos direitos humanos ao longo dos seus doze capítulos (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2015) e possui como seções recorrentes *Diálogo*, *Gramática*, *Aplicando a Gramática*, *Vocabulário*, *Memória* e *Você Sabia?*.

Figura 2: Capa do livro *Pode entrar*.



Fonte: OLIVEIRA, J. F. *et al* (2015).

Cada um dos doze capítulos do livro inicia-se com a seção *Diálogo* a qual tem como objetivo mostrar aos refugiados as mais diferentes situações de comunicação que podem ocorrer no Brasil, tais como: apresentação pessoal, retirada de documentos, entrevista de emprego, consulta médica, entre outros. Ilustramos essa seção na figura 3. Nela, observamos um diálogo que simula uma consulta médica realizada em um hospital público.

Figura 3: Seção *Diálogo* do capítulo 8.

8.1 DIÁLOGO

Em um Hospital público do SUS – Sistema Único de Saúde...

Akin: Bom dia, preciso ver um médico, por favor.

Recepcionista: Claro, eu só preciso dos documentos do senhor. Preencha essa ficha enquanto aguarda ser chamado pelo Dr. Cláudio.

Médico: Sr. Akin, consultório três.

Akin: Bom dia, doutor.

Médico: Bom dia. Como posso ajudá-lo?

Akin: Não me sinto bem. Tenho dores no corpo todo.

Médico: Sente-se na maca, por favor. Vou examiná-lo.



Fonte: OLIVEIRA, J. F. *et al* (2015, p. 65).

Outra seção presente em todos os 12 capítulos do livro é *Gramática* que tem como objetivo apresentar as regras gramaticais da língua portuguesa (cf. Figura 4). Os conteúdos gramaticais são pronomes pessoais, pronomes oblíquos, pronomes possessivos, pronomes adjetivos, verbos, adjetivos possessivos, pronomes interrogativos, artigos definidos e indefinidos, conjunções, contrações, advérbios, locuções adverbiais e tempos verbais. Entre todos, o verbo é o mais explorado. Na figura 4, observamos que o livro apresenta os tempos verbais e as conjugações de alguns verbos de 1ª conjugação (morar), de 2ª conjugação (escolher) e de 3ª conjugação (vestir).

Figura 4: Seção *Gramática* do capítulo 5.

5.8 VERBOS (PASSADO)

Observe as figuras abaixo. Elas apresentam algumas situações de saudação.

	MORAR	ESCOLHER	VESTIR
EU	morei	escolhi	vesti
TU	moraste	escolheste	vestiste
VOCÊ	morou	escolheu	vestiu
ELE / ELA	morou	escolheu	vestiu
NÓS	moramos	escolhemos	vestimos
A GENTE	morou	escolheu	vestiu
ELES / ELAS	moraram	escolheram	vestiram

O passado é usado para relatar situações que aconteceram antes do tempo presente.
Por exemplo: Eu comi feijão com arroz ontem.

O PRESENTE é o que acontece agora, hoje.

O PASSADO é o que aconteceu antes, ontem.

O FUTURO é o que acontecerá depois, amanhã.

Fonte: OLIVEIRA, J. F. *et al* (2015, p. 46)

Logo após a seção *Gramática*, há a seção *Aplicando a Gramática* que tem como objetivo levar os refugiados a exercitar o que aprenderam na seção anterior (cf. Figura 5).

No excerto da seção *Aplicando a Gramática*, observamos que o livro pede para os alunos completarem as frases com os verbos indicados entre parênteses.

Figura 5: Seção *Aplicando a Gramática* do capítulo 5.

5.9 APLICANDO A GRAMÁTICA

Complete as frases abaixo com o verbo indicado:

- Eu em outro país no passado. (morar)
 Eu e meus pais em outro continente. (morar)
 Minha irmã gosta de no Brasil. (morar)
 Minha avó o Brasil como país de refúgio. (escolher)
 Eu aprender Português. (escolher)
 Elas os móveis da casa. (escolher)
 Meu primo roupas quentes porque estava frio ontem. (vestir)
 Eu roupas leves porque semana passada estava quente. (vestir)
 Nós não calças ontem porque fez calor. (vestir)

Fonte: OLIVEIRA, J. F. *et al* (2015, p. 46).

O livro possui também a seção *Vocabulário*, presente em 11 dos 12 capítulos. Essa seção tem como objetivo apresentar aos refugiados algumas palavras em português referente a objetos usados em sala de aula, peças de roupa, profissões, partes do corpo e órgãos humanos, frutas, legumes, verduras, animais, modalidades esportivas, transportes metropolitanos em São Paulo/SP, membros da família, e objetos relacionados a show. Ilustramos essa seção na Figura 6. No excerto da seção *Vocabulário*, observamos que o livro apresenta objetos comumente encontrados na sala de aula.

Figura 6: Seção *Vocabulário* do capítulo 3.



Fonte: OLIVEIRA, J. F. *et al* (2015, p. 25).

Outra seção presente no livro é a *Memória*, sendo encontrada em 7 dos 12 capítulos. A seção é destinada à produção textual dos refugiados sobre as situações vividas e as características de seu país de origem. Ilustramos essa seção na figura 7. No excerto da seção *Memória*, observamos que o livro solicita a produção escrita dos alunos sobre uma manifestação cultural do seu país de origem.

Figura 7: Seção *Memória* do capítulo 11.

11.10 MEMÓRIA

Pensando nas leituras que fizemos ao longo do capítulo, escreva um pequeno texto sobre uma manifestação cultural do seu país, contando detalhes que souber a respeito dela.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

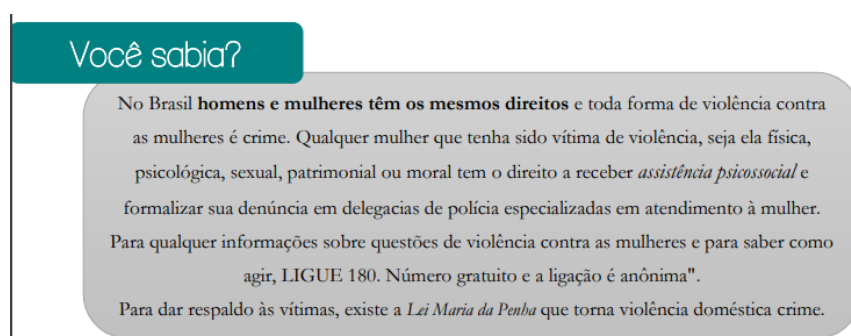
.....

.....

Fonte: OLIVEIRA, J. F. *et al* (2015, p. 95).

A seção *Você Sabia?* está presente em 8 dos 12 capítulos. Ela traz informações sobre leis brasileiras (como o Estatuto da Criança e Adolescente), documentos (como CPF), direitos e dicas de convivência no Brasil. Ilustramos essa seção na Figura 8. No excerto da seção *Você Sabia?* observamos que o livro apresenta a questão da igualdade de gênero e fala sobre a violência contra as mulheres.

Figura 8: Seção *Você Sabia?* do capítulo 5.



Fonte: OLIVEIRA, J. F. et al (2015, p. 47).

3.3 Categorias e procedimento de análise dos dados

Para a análise do livro didático *Pode Entrar*, consideramos o aporte teórico sobre LAC e selecionamos alguns elementos caracterizadores dessa noção como categorias de análise, que são:

- variação linguística: “O material e as interações na sala de aula precisam abranger diferentes variações linguísticas para que a/o aluno/a reconheça e associe o que está sendo aprendido em sala de aula com o que ela/e vivencia fora desse ambiente.” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 74-75);
- competência comunicativa: “[...] é essencial que o curso ofereça a capacitação linguístico-comunicativa necessária às situações rotineiras de trabalho e aos afazeres do dia a dia, já que estas são as necessidades mais urgentes de uso da língua.” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 64);
- temas específicos: “[...] o material a ser utilizado com esses grupos, em específico, pode apresentar unidades que sejam tematizadas de acordo com o que eles vão enfrentar ou já enfrentam no seu cotidiano no país estrangeiro.” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 67);

- interculturalidade: “[...] não somente desenvolver a habilidade linguística, mas concomitantemente inclui expandir o conhecimento cultural e a capacidade intercultural, propiciando uma sensibilidade cultural, ou ainda, uma *Consciência Cultural Crítica*.” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 67) (grifos do autor);

- língua como meio para o exercício da cidadania: “[...] seria a capacidade de o imigrante deslocado forçado usar essa língua lucidamente, ou seja, consciente de seus direitos e deveres (fortalecimento político) [...]” (LOPEZ, 2016, p. 56);

- interdisciplinaridade: “[...] o ensino de PLAc⁶ deve ser interdisciplinar – talvez deva ser INdisciplinar -, buscando sempre o diálogo com outras disciplinas, com os próprios imigrantes e com a sociedade civil.” (LOPEZ, 2016, p. 57);

- textos autênticos: “[...] a introdução de documentos autênticos que ‘traduzem uma forma de ser e de organização na sociedade’ (Grosso, 2007:7) torna-se imprescindível neste contexto de aprendizagem.” (CABETE, 2010, p. 77);

- dimensão emocional: “[...] refere-se ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento [...]” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66), por isso “[...] esse ensino quer e deve aumentar a autoestima do grupo [...]” (SENE, 2017, p. 29).

Para a análise do *corpus*, iremos identificar a presença e/ou ausência desses elementos em diferentes seções da obra e em caso de presença descrever como se caracterizam esses aspectos no livro *Pode entrar*. Iremos realizar uma abordagem qualitativa, visto que não apresentaremos todos os exemplos encontrados em cada categoria, mas os que foram mais representativos.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS

Considerando as categorias de análises selecionadas, o presente capítulo está dividido em 8 subseções, sendo elas: *variação linguística*, *competência comunicativa*, *temas específicos*, *interculturalidade*, *língua como meio para o exercício da cidadania*, *interdisciplinaridade*, *textos Autênticos* e *dimensão emocional*.

4.1 Variação Linguística

⁶ Abreviação utilizada por Lopez (2016) para se referir à *língua de acolhimento*.

A seção *Gramática* está presente em todos os doze capítulos do livro. Nela, são abordados aspectos da gramática, tais como: pronomes, adjetivos possessivos, pronomes interrogativos, artigos definidos e indefinidos, pronomes oblíquos, conjunções, contrações, advérbios e contrações. De todos esses tópicos, o verbo é o mais explorado. Ele está presente em todas as seções. Essa seção tem como objetivo ensinar aos refugiados a gramática do português brasileiro. A seção se inicia com um ou mais assuntos e em seguida traz exercícios. Utilizaremos essa seção juntamente com a seção *Diálogo* para analisar a categoria *variação linguística*.

O Brasil é um país com extensão continental, desse modo o português não é único, possuindo variações. E essas variações precisam ser trabalhadas no material didático destinado aos refugiados, pois o contato que eles têm com a língua portuguesa não é apenas na sala de aula, mas também fora dela com a população nativa. Na Figura 9, apresentamos um exemplo.

Figura 9: Variação linguística na seção *Gramática* do capítulo 2.

	DORMIR	PEDIR	SORRIR	FUGIR
EU	durmo	peço	sorrio	fujo
TU	dormes	pedes	sorris	foges
VOCÊ	dorme	pede	sorri	foge
ELE / ELA	dorme	pede	sorri	foge
NÓS	dormimos	pedimos	sorrimos	fugimos
A GENTE	dorme	pede	sorri	foge
ELES / ELAS	dormem	pedem	sorriem	fogem

“NÓS” é mais usado na escrita e em situações formais.
“A GENTE” é usado em situações mais informais, entre amigos.

Fonte: OLIVEIRA, J. F. et al (2015, p. 22).

Na Figura 9, podemos observar que os autores, ao apresentarem o presente do modo indicativo dos verbos, apresentam a variação linguística no uso dos pronomes, diferentemente do que é prescrito nas gramáticas normativas (cf. Figura 10).

Figura 10: Uso dos pronomes em uma gramática normativa.

1. ^a pessoa do singular:	<i>eu canto</i>
2. ^a pessoa do singular:	<i>tu cantas</i>
3. ^a pessoa do singular:	<i>ele canta</i>
1. ^a pessoa do plural:	<i>nós cantamos</i>
2. ^a pessoa do plural:	<i>vós cantais</i>
3. ^a pessoa do plural:	<i>eles cantam</i>

Fonte: BECHARA, E. (2015, p. 234).

Ao compararmos as abordagens, observamos no livro *Pode entrar* a indicação de “a gente”, pronome comumente usado na oralidade. Também observamos a presença do “você”, que também é muito usado na oralidade. A importância da presença dessas variações na referida seção se dá pelo fato de a língua portuguesa não ser homogênea, apresentando variações e mudanças, como dito anteriormente, e o conhecimento de uma língua que seja usada pela comunidade facilita o processo de inclusão dos refugiados na sociedade de acolhimento.

Essa abordagem está de acordo com o que afirma Ançã (2006) quando diz que a LAC tem o papel de amparar as pessoas que vão a um país e lá permanecem. Grosso (2010) também afirma que quem chega a um novo país precisa “agir linguisticamente de forma autônoma” (GROSSO, 2010, p. 66), desse modo proporcionar o conhecimento da língua do país de acolhimento e não uma norma idealizada, permite ao refugiado reconhecer o que está sendo aprendido em sala de aula nas comunicações fora dela. Ou seja, dá autonomia ao refugiado para enfrentar as mais diversas situações de comunicações, para ser entendido e entender.

Entretanto, destacamos, ainda, que a variação linguística não é apresentada de forma explícita, mas de forma implícita na obra. Outrossim, observamos a apresentação de “modelos” de enunciados provenientes da gramática normativa e que se distanciam dos usos da português brasileiro falado, conforme ilustramos na figura 11.

Figura 11: Variação linguística na Seção *Diálogo* do capítulo 8.

8.1 DIÁLOGO

Em um Hospital público do SUS – Sistema Único de Saúde...

Akin: Bom dia, preciso ver um médico, por favor.

Recepcionista: Claro, eu só preciso dos documentos do senhor. Preencha essa ficha enquanto aguarda ser chamado pelo Dr. Cláudio.

Médico: Sr. Akin, consultório três.

Akin: Bom dia, doutor.

Médico: Bom dia. Como posso ajudá-lo?

Akin: Não me sinto bem. Tenho dores no corpo todo.

Médico: Sente-se na maca, por favor. Vou examiná-lo.



Fonte: OLIVEIRA, J. F. et al (2015, p. 65).

Na figura 11, podemos observar a presença da ênclise em “sente-se”, seguindo a norma padrão no enunciado “Sente-se na maca, por favor”, enquanto na oralidade a forma normalmente empregada é a próclise “se sente”. A seção *Diálogo* tem como objetivo trazer situações comunicativas que poderão ser vivenciadas pelos refugiados e a abordagem da *variação linguística*, nessa seção, é de fundamental importância para aproximá-los da modalidade oral do português brasileiro. A escolha pela norma padrão demonstra que o livro deveria explorar o português brasileiro falado, a fim de facilitar a inclusão dos refugiados na sociedade de acolhimento.

4.2 Competência Comunicativa

Quando falamos em autonomia para entender e ser entendido, estamos nos referindo à *competência comunicativa*. São Bernardo (2016) defende que a aprendizagem de uma língua ocorra junto ao desenvolvimento da competência comunicativa. A autora se embasa na noção de competência comunicativa intercultural de Byram (1997). Para o autor a competência comunicativa intercultural abrange habilidades comunicativas diferentes, como:

“[...] competência linguística, sociolinguística (relação entre os signos linguísticos e o significado contextual, ou seja, que se referem à adequação e à pragmática), discursiva, estratégica, sociocultural (definida como grau de familiaridade com o contexto sociocultural em que está situado um idioma e que envolve um quadro específico de referência) e social (definida como o desejo e a capacidade de interagir com os outros, envolvendo motivação, atitude, autoconfiança, empatia e capacidade de lidar com situações sociais). (SÃO BERNARDO, 2016, p. 43).

Dessa forma, o ensino do português precisa estar voltado para o desenvolvimento dessas competências. Fizemos a subdivisão entre *competência comunicativa* e *interculturalidade* apenas com o objetivo de sermos mais didáticos na análise. Dessa forma, analisamos a *competência comunicativa* na seção *Diálogo*.

A referida seção está presente no início dos 12 capítulos do livro e traz temas como emissão do “Registro Nacional do Imigrante (RNE)”, “Bullying”, “Igualdade de gênero entre homens e mulheres”, “Entrevista de emprego”, “Consulta médica”, “Venda de bilhetes de passagem”, entre outros. Destacamos que os diálogos apresentados são criados pelas autoras. Na figura 12, apresentamos um exemplo da abordagem da *competência comunicativa*.

Figura 12: Competência comunicativa na seção *Diálogo* do capítulo 6

6.1 DIÁLOGO

Em uma entrevista de emprego:

Andreia: Bom dia, Sr. Roberto!

Roberto: Bom dia, Sra. Andreia.

Andreia: Por favor, sente-se. O senhor trouxe o seu currículo?

Roberto: Sim. Aqui está.

Andreia: Muito obrigada. Então, o senhor é cozinheiro? Conte-me um pouco sobre a sua última experiência.

Roberto: Sim, no meu país eu era cozinheiro e tinha o meu próprio restaurante. Desde criança eu cozinhava com a minha família e até tenho um livro com receitas próprias.

Andreia: Nossa! Que interessante. Estamos com uma vaga aqui no restaurante e valorizamos os cozinheiros com receitas próprias. Além disso, o senhor sabe trabalhar em equipe?

Roberto: Sim! Eu acredito que o resultado do trabalho é sempre melhor quando feito em grupo.

Andreia: Ótimo! O senhor pode começar a trabalhar semana que vem?

Roberto: Posso sim.

Andreia: Certo, nos vemos semana que vem! Seja bem-vindo à equipe!

Roberto: Será um prazer. Até mais. Tchau!



NOTA
Sr. = Senhor
Sra. = Senhora
Srta. = Senhorita

Fonte: OLIVEIRA, J. F. et al (2015, p. 49).

Observamos que a seção *Diálogo* do capítulo 6 (cf. figura 12) apresenta uma simulação de entrevista de emprego, na qual um cozinheiro é entrevistado. Trazer esse diálogo no livro é muito importante, pois umas das primeiras atitudes dos refugiados após a chegada ao país de acolhimento é ir à procura de emprego e esse diálogo poderá deixar a aprendizagem da LAC mais atraente para eles. O livro segue o entendimento de Grosso (2010) quando a autora afirma que, “a proficiência na língua-alvo ultrapassa a motivação turística ou acadêmica” (GROSSO, 2010, p. 71) e o ensino da LAC precisa ser planejado “para um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais” (GROSSO, 2010, p. 71).

Assim sendo, entendemos que o ensino da LAC vai além do ensino das estruturas gramaticais da língua e mantém um olhar especial para as principais necessidades dos imigrantes na chegada ao país de acolhimento. E uma das necessidades mais urgentes deles é em relação à procura de emprego.

Sene (2017) afirma que a abordagem comunicativa é a mais adequada para embasar o ensino da LAC, “pois ela permite e privilegia o ensino para aquisição, o desenvolvimento da competência comunicativa e o ensino significativo para atender aos

objetivos e necessidades do(a)s aprendentes” (SENE, 2017, p.82). Desse modo, a presença desses diálogos envolvendo situações que os refugiados podem enfrentar no dia a dia contribuem de forma significativa para o seu aprendizado.

Como vemos na figura 12, o livro preocupou-se em trazer uma simulação de entrevista de emprego, dando uma noção ao refugiado de como se comunicar nessa situação comunicativa. Evidenciamos, como dito anteriormente, que o livro aborda outros temas na seção *Diálogo* buscando desenvolver nos alunos competências e habilidades linguísticas para interagirem socialmente.

Acrescentamos que a competência comunicativa presente nessa seção está relacionada apenas à recepção de textos, estando a produção de textos escritos presente na seção *Memória*. Por outro lado, no capítulo 2, há uma atividade de produção oral na qual é solicitado que “Utilize o diálogo como exemplo, pratique em dupla com outras nacionalidades” (OLIVEIRA *et al*, 2015, p. 18); no capítulo 8, é solicitado que “Descreva uma dor que já sentiu, com base nas informações descritas acima” (OLIVEIRA *et al*, 2015, p. 67); e, no capítulo 10, é solicitado que “E você: sente, compreende, entende o divino? Sim? Não? Conte um pouco do que é o divino para você” (OLIVEIRA *et al*, 2015, p. 87). Em todos os casos, a produção oral está relacionada à temática dos capítulos, respectivamente, *Raça e etnia*, *Saúde e o SUS* e *Liberdade de crença*. Assim, observamos que apenas três atividades de todo o livro exploram a *competência comunicativa* voltada à modalidade oral do português.

4.3 Temas específicos

Utilizaremos a seção *capas* para analisar a categoria *temas específicos*. As capas estão presentes no início dos doze capítulos do livro. Elas abordam os temas que serão trabalhados no capítulo a que faz referência. Os temas são os mais variados, como veremos no quadro 2.

Quadro 2: Temas das capas do livro *Pode entrar*.

Capítulo	Tema
1	“Cheguei ao Brasil”
2	“Raça e etnia”
3	“Sociedade e educação”
4	“Direitos das crianças”
5	“Igualdade de gênero”

6	“Eu quero trabalhar”
7	“Respeitar os diferentes”
8	“Saúde e o SUS”
9	“Transportes públicos”
10	“Liberdade de crença”
11	“História do Brasil”
12	“Todos(as) por um(a)”

Fonte: Elaboração própria.

Trabalhar o ensino-aprendizagem da LAC por meios de *temas específicos* pode facilitar o aprendizado, principalmente quando esses temas estão ligados às reais necessidades dos refugiados. Segundo São Bernardo (2016), “o material a ser utilizado com esses grupos, em específico, pode apresentar unidades que sejam tematizadas de acordo com o que eles vão enfrentar ou já enfrentam no seu cotidiano no país estrangeiro.” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 67). Sene (2017), por sua vez, afirma que o ensino a partir de temas no cenário de acolhimento deve ser focado em suprir a demanda de comunicação que o aluno encontra ou poderá encontrar diariamente e que, dessa forma, os temas devem ser cuidadosamente selecionados para atender a essas necessidades.

Como observamos no quadro 2, o livro *Pode entrar* se preocupou em abordar temáticas presentes no dia a dia do refugiado, facilitando não só a aprendizagem, mas o processo de integração na sociedade acolhedora, por exemplo, *Raça e etnia*, *Direitos das crianças*, *Igualdade de gênero*, *Respeitar os diferentes* e *Liberdade de crença*.

Figura 13: Capa do capítulo 1.



Fonte: OLIVEIRA, J. F. et al (2015, p.8).

Na figura 13, vemos a capa do capítulo 1 com o tema *Cheguei ao Brasil*. O trabalho com esse tema é essencial para as aulas com os refugiados, pois ele é de suma importância para o refugiado que acabou de chegar ao país de acolhimento. Esse tema deve ter como objetivo orientar os refugiados em relação aos procedimentos a serem adotados após a chegada ao novo país e trazer o vocabulário básico para que ocorra a comunicação.

4.4 Interculturalidade

Para analisar a categoria *interculturalidade*, selecionamos a seção *Memória*. Ela está presente no final de 7 dos 12 capítulos do livro e tem como objetivo explorar a produção escrita, abordando temas relacionados às situações vivenciadas pelos refugiados e características do país de origem. No livro, foram explorados aspectos dos países como o clima, educação, dias de descanso, estações, alimentação, transportes, manifestação cultural do país de origem e das pessoas que vivem lá. Para que o refugiado consiga “agir linguisticamente de forma autônoma” (GROSSO, 2010, p. 66), o ensino da LAC juntamente com o aspecto cultural da língua é muito importante, principalmente quando

existe um diálogo entre a cultura de acolhimento e a cultura do refugiado. Ilustramos a abordagem da interculturalidade na figura 14.

Figura 14: Interculturalidade na seção *Memória* do capítulo 11.

11.10 MEMÓRIA

Pensando nas leituras que fizemos ao longo do capítulo, escreva um pequeno texto sobre uma manifestação cultural do seu país, contando detalhes que souber a respeito dela.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Fonte: OLIVEIRA, J. F. et al (2015, p.95).

Na Figura 14, observamos que o livro pede para o refugiado escrever com detalhes sobre uma manifestação cultural do seu país, incentivando este a descrever um pouco sobre a sua cultura. No mesmo capítulo, o livro traz um pouco das manifestações culturais do Brasil falando sobre o bumba-meu-boi e o frevo, proporcionando aos alunos o conhecimento de um pouco da cultura brasileira. Observamos que o livro teve a preocupação de aproveitar a bagagem cultural do aluno, não apenas apresentando a cultura da LAC.

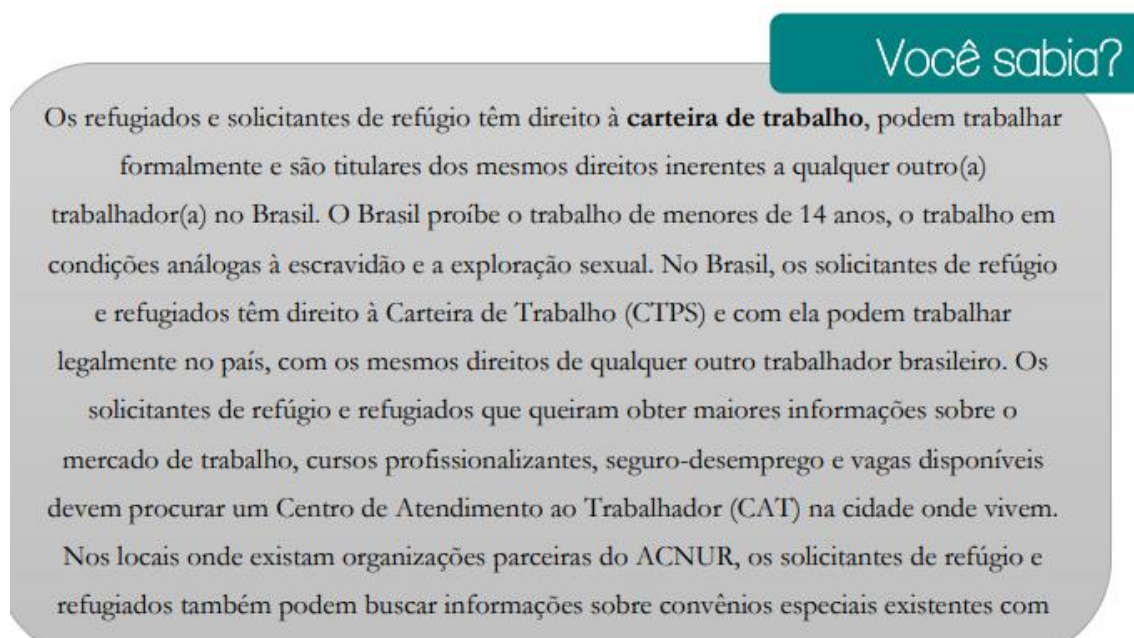
Estando de acordo com Sene (2017) quando ela afirma que o ensino da LAC não deve apenas mostrar, determinar o conteúdo cultural nas aulas, “mas possibilitar a extensão do conteúdo cultural de forma a permitir o acesso aos esquemas disponíveis na cultura dos alunos para que realmente esse ensino se faça significativo, real e intercultural” (SENE, 2017, p. 78). E aumentar o conhecimento cultural, como afirma São Bernardo (2010), ao dizer que o ensino nesse contexto específico “inclui expandir o conhecimento cultural e a capacidade intercultural, propiciando uma sensibilidade cultural, ou ainda, uma *Consciência Cultural Crítica*.” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 64) (grifos do autor). Essa abordagem intercultural presente no livro, além de tornar a aprendizagem mais atraente, pois aumenta o sentimento de acolhimento ao valorizar a

cultura do refugiado, contribui para que os alunos compreendam as diferenças entre as culturas.

4.5 Língua como meio para o exercício da cidadania

Ao chegar em um novo país, conhecer os direitos e deveres é algo imprescindível e a língua pode ser o meio para que estes sejam conhecidos. Dessa forma, o ensino da LAC tem como um de seus objetivos levar às pessoas em situação de refúgio ao conhecimento dos direitos e deveres assistidos aos cidadãos do país de acolhimento. Para a análise da categoria *língua como meio para o exercício da cidadania*, selecionamos a seção *Você sabia?*. Essa seção está presente em 8 dos 12 capítulos do livro e tem como objetivo informar aos refugiados sobre alguns direitos, tais como: o Estatuto da Criança e do Adolescente, a igualdade de direitos entre homens e mulheres, a carteira de trabalho, o disque direitos humanos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, dentre outros. Na figura 15, ilustramos essa seção presente no capítulo 6.

Figura 15: Língua como meio para o exercício da cidadania na seção *Você Sabia?* do capítulo 6.



Fonte: OLIVEIRA, J. F. et al (2015, p. 54).

Na Figura 15, observamos que alguns direitos trabalhistas são apresentados, como a carteira de trabalho e a proibição de trabalho para menores de 14 anos. São Bernardo (2016) afirma que o conhecimento da língua do país de acolhimento contribui

para a inclusão social e “facilita o exercício da cidadania” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 19). Para Ançã (2006), “O domínio da língua é seguramente a via mais poderosa para a integração social, para a igualdade de oportunidades e para o exercício da plena cidadania” (ANÇÃ, 2010, p. 2). Ou seja, o ensino da LAC tem a responsabilidade de informar os direitos e deveres dos alunos refugiados para que estes possam exercer a sua cidadania na sociedade de acolhimento.

Lopez (2016) afirma que a *língua como meio para o exercício da cidadania* “seria a capacidade de o imigrante deslocado forçado usar essa língua lucidamente, ou seja, consciente de seus direitos e deveres (fortalecimento político) [...]” (LOPEZ, 2016, p. 56). Na perspectiva da autora, o ensino de português como LAC traz em seu bojo o aspecto político, como meio para o empoderamento dessas pessoas. Esse aspecto é relevante, pois durante a minha participação no projeto *Refugiados na Paraíba: Integração Linguística e Transculturalidade*, ouvi depoimentos de refugiados que relataram que recebiam baixas remunerações (abaixo do salário mínimo) pelo trabalho que exerciam.

Percebemos que o livro teve essa preocupação de trazer para os alunos alguns direitos fundamentais para a vida na nova sociedade, como é o caso dos direitos trabalhistas, possibilitando, desse modo, que eles não se deixem explorar. Com a minha participação como monitor no projeto de extensão “Refugiados na Paraíba Integração Linguística e Interculturalidade” da UFPB, percebi que encontrar um trabalho era o que os alunos mais desejavam e ter o conhecimento trabalhista nas aulas de língua não só torna o ensino mais interessante para eles, como também cumpre o papel da LAC que, como discutido anteriormente, é acolher e proporcionar a total integração dos refugiados com a sociedade de acolhimento.

4.6 Interdisciplinaridade

Como dito anteriormente, o ensino da LAC tem suas especificidades. Entre elas podemos citar o público a quem esse ensino se destina e a metodologia das aulas que tem que ser voltada para facilitar a integração dos alunos refugiados na sociedade de acolhimento e um meio para facilitar essa integração é a *interdisciplinaridade*. Utilizaremos a figura 16, retirada da seção “Um pouco da história do Brasil” do capítulo 11, para analisar essa categoria.

Figura 16: Interdisciplinaridade na seção *Um pouco da história do Brasil* do capítulo 11.

11.3 UM POUCO DE HISTÓRIA DO BRASIL

Brasil Colônia (1500 a 1808): Estima-se que antes de 1500, o Brasil já era habitado por 5 milhões de pessoas que são hoje chamadas de índios. O Brasil foi um país de colonização europeia, principalmente portuguesa. Os portugueses chegaram ao Brasil no ano de 1500 e a partir de 1530, diante da ameaça da tomada do território por outros povos europeus, iniciaram a colonização. A economia era baseada nos engenhos de açúcar e nas monoculturas, sendo utilizada a mão de obra escrava para tanto – primeiro a indígena e depois a africana. No século XVIII, com a crise do açúcar e a descoberta de ouro nas Minas Gerais, tem início ao ciclo econômico do ouro. Começam a ocorrer rebeliões: parte delas desejava a melhora da relação com a Colônia, mas sem uma ruptura; já outra parte das rebeliões tinha como objetivo a independência em relação à Colônia. Diante desse cenário, o sistema colonial entrou em crise e em 1808 a Família Real veio para o Brasil.

Fonte: OLIVEIRA, J. F. et al (2015, p. 90).

Podemos observar no excerto acima (cf. figura 16) que o livro dialoga com a disciplina de História ao apresentar um pouco da história do Brasil Colônia, os povos que aqui habitavam, a caracterização do sistema econômico, os processos políticos e sociais, por exemplo. Lopez (2016) afirma que “o ensino de PLAc⁷ deve ser interdisciplinar – talvez deva ser INdisciplinar -, buscando sempre o diálogo com outras disciplinas, com os próprios imigrantes e com a sociedade civil.” (LOPEZ, 2016, p. 57). Observamos que o diálogo com outras disciplinas ao longo do livro, além da disciplina de História; como, por exemplo, a disciplina de Ciências. Esse diálogo é fundamental no ensino-aprendizagem da LAC, pois através da exploração de conhecimentos provenientes de várias disciplinas, é possível para a pessoa em situação de refúgio entender melhor a sociedade acolhedora.

4.7 Textos autênticos

O ensino da LAC, como relatado anteriormente, não é voltado apenas para a estrutura gramatical da língua. Ele é responsável por facilitar a integração dos refugiados na sociedade de acolhimento. Para que essa integração seja facilitada, é preciso a utilização de uma metodologia específica, como a utilização de *textos autênticos*. Analisaremos essa categoria no excerto ilustrado na figura 17, presente na seção *Gramática* do capítulo 6.

⁷ Abreviação utilizada por Lopez (2016) para se referir à *língua de acolhimento*.

Figura 17: Textos autênticos na seção *Gramática* do capítulo 6.

Circule no texto abaixo sobre trabalho infantil as contrações que encontrar:

“É todo o trabalho realizado por pessoas que tenham menos da idade mínima permitida para trabalhar. Cada país tem sua regra. No Brasil, o trabalho não é permitido sob qualquer condição para crianças e adolescentes entre zero e 13 anos; a partir dos 14 anos pode-se trabalhar como aprendiz; já dos 16 aos 18, as atividades laborais são permitidas, desde que não aconteçam das 22h às 5h, não sejam insalubres ou perigosas e não façam parte da lista das piores formas de trabalho infantil.”

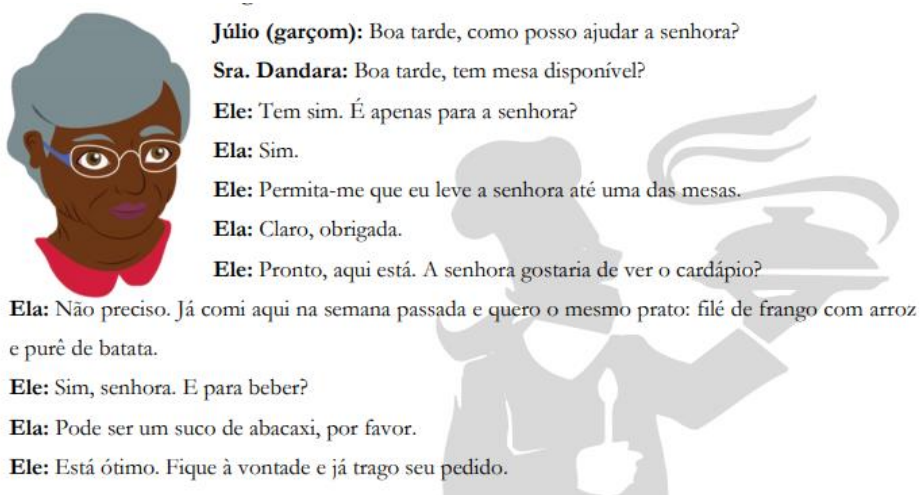
Fundação Telefônica. “O que é trabalho infantil”

Disponível: <http://www.promenino.org.br/trabalhoinfantil/o-que-e>

Fonte: OLIVEIRA, J. F. et al (2015, p. 52).

Na figura 17, observamos que o livro fala sobre o trabalho infantil e traz um pouco de direitos trabalhistas. Segundo Cabete (2010), “a introdução de documentos autênticos que ‘traduzem uma forma de ser e de organização na sociedade’ (Grosso, 2007:7) torna-se imprescindível neste contexto de aprendizagem.” (CABETE, 2010, p. 77). Ou seja, levando em consideração o contexto imigratório específico dos alunos, a utilização de documentos que mostrem ao refugiado a forma como a sociedade de acolhimento é organizada é fundamental para que a integração possa acontecer. A utilização desses textos permite que os refugiados levem para o dia a dia o que aprendem na sala de aula, tornando o aprendizado mais prazeroso para eles. Destacamos, no entanto, que apenas uma pequena parte dos textos presentes no livro são autênticos.

Figura 18: Texto não autêntico na seção *Diálogo* do capítulo 7.



Júlio (garçom): Boa tarde, como posso ajudar a senhora?

Sra. Dandara: Boa tarde, tem mesa disponível?

Ele: Tem sim. É apenas para a senhora?

Ela: Sim.

Ele: Permita-me que eu leve a senhora até uma das mesas.

Ela: Claro, obrigada.

Ele: Pronto, aqui está. A senhora gostaria de ver o cardápio?

Ela: Não preciso. Já comi aqui na semana passada e quero o mesmo prato: filé de frango com arroz e purê de batata.

Ele: Sim, senhora. E para beber?

Ela: Pode ser um suco de abacaxi, por favor.

Ele: Está ótimo. Fique à vontade e já trago seu pedido.

Fonte: OLIVEIRA, J. F. et al (2015, p. 57).

Observamos, na figura 18, a presença de um texto não autêntico, elaborado pelas autoras do livro. Esse tipo de texto é predominante na obra o que acaba limitando o acesso

das pessoas em situação de refúgio aos textos autênticos que circulam na sociedade de acolhimento.

4.8 Dimensão emocional

A chegada do refugiado ao um novo país é marcado por traumas devido à saída forçada do seu país de origem, causada por perseguições religiosas, políticas, desastres naturais e crises econômicas. Essa situação pode interferir na aprendizagem da LAC. Sene (2017) citando Zanatta (2009) afirma que quando o professor não leva em consideração a bagagem do aluno a aprendizagem da língua acaba se tornando “muito humilhante e, também, entediante, e por esta razão os alunos perdem o interesse pela língua e resistem a participar da aula, comprometendo assim sua capacidade linguístico-discursiva” (*apud* Sene, 2017, p. 78). Desse modo, o ensino da LAC precisa utilizar metodologias que amenizem esse conflito, explorando a dimensão emocional. Analisaremos a categoria *dimensão emocional* na seção *Memória* ilustrada na figura 19. Essa seção está presente em 7 dos 12 capítulos do livro e tem como objetivo estimular a produção escrita dos refugiados sobre as características do seu país de origem.

Figura 19: Dimensão emocional na seção *Memória* do capítulo 2.

2.10 MEMÓRIA

Escreva um pequeno texto falando sobre seu país de origem e as pessoas que vivem lá:

[illegible]

Fonte: OLIVEIRA, J. F. et al (2015, p. 23).

Na figura 19, observamos que o livro pede para os alunos escreverem sobre o país de origem deles e as pessoas que lá vivem. Ao chegar a um novo país, muitas vezes a única coisa que resta aos refugiados de lembrança do seu país de origem é a sua língua e a recordação do que lá viveram e o medo de as esquecerem pode afastar os alunos das aulas da LAC. São Bernardo (2016) afirma que a *dimensão emocional* “refere-se ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66). Desse modo, as aulas da LAC têm que ser pensadas de modo a diminuir esse conflito e ter uma metodologia que atraia os alunos refugiados pois, segundo Sene (2017), o ensino da LAC “quer e deve aumentar a autoestima do grupo” (SENE, 2017, p. 29). Ao pedir para os alunos refugiados escreverem sobre o seu país de origem e as pessoas que lá vivem, o livro faz com que estes percebam que aprender a LAC não significa esquecer as suas origens. Essa perspectiva torna o ensino da LAC mais atraente e consequentemente contribui para o aprendizado do português.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Ançã (2006), a LAC tem como seu significado literal acolher. Dessa forma, o seu ensino deve ter uma metodologia que proporcione não apenas o conhecimento gramatical da língua, mas também que seja um elo facilitador da integração na sociedade de acolhimento. Diante disso, a presente pesquisa teve como objetivo investigar a abordagem do português a partir da ótica da noção de LAC presente no livro para refugiados *Pode entrar*.

Na nossa metodologia apresentamos o paradigma de pesquisa, caracterizamos o *corpus* que seria analisado; em seguida descrevemos a organização da obra e apresentamos os procedimentos de análise. Levando em consideração o aporte teórico sobre a LAC, selecionamos oito elementos dessa noção como categorias de análise para investigar o livro *Pode entrar*. No quadro 3, mostraremos o resultado, marcando com um x a presença dessas categorias no livro *Pode entrar*.

Quadro 3: Presença das categorias de análise no livro *Pode entrar*.

Categoria:	Seção do livro	Sim	Parcialmente	Não
Varição linguística	Gramática e Diálogo		X	
Competência comunicativa	Diálogo		X	

Temas específicos	Capas	X		
Interculturalidade	Memória	X		
Língua como meio para o exercício da cidadania	Você sabia?	X		
Interdisciplinaridade	Um pouco da história do Brasil	X		
Textos autênticos	Gramática		X	
Dimensão emocional	Memória	X		

Fonte: Elaboração própria.

A partir do quadro 3, percebemos a presença de todos os elementos caracterizadores da noção de LAC no livro *Pode entrar*, seja de forma plena ou de forma parcial. Destacamos as categorias *temas específicos*, *interculturalidade*, *língua como meio para o exercício da cidadania*, *interdisciplinaridade* e *dimensão emocional* por serem exploradas de uma forma mais ampla. Como dito anteriormente, a LAC possui especificidades próprias e, desse modo, requer um material didático próprio. O resultado da análise mostra que o livro teve a preocupação de não apenas ensinar os aspectos gramaticais da língua, mas também de facilitar a integração dos alunos na sociedade acolhedora por meio do conhecimento dos seus direitos, do vocabulário básico da língua, por meio das simulações de diálogos, dentre outros aspectos.

Dessa forma, o livro cumpre a proposta de ensino da LAC ao se preocupar em oferecer aos refugiados, um conjunto de conhecimentos que permitissem a eles terem autonomia na sociedade de acolhimento, proporcionando que eles entendam, sejam entendidos e exerçam os seus direitos.

Acreditamos que esta pesquisa traz contribuição a todos os professores que ensinam português para imigrantes na medida em que permite a esses sujeitos construir um olhar crítico sobre os livros didáticos que utilizam, bem como permite visualizar os aspectos caracterizadores que devem conter um material didático para esse público específico.

Ao fazer uma pesquisa sobre o português como LAC, percebemos que é uma área de estudo que está iniciando no Brasil e sugerimos como novas pesquisas a análise da LAC em outros materiais didáticos destinados a imigrantes, a investigação da abordagem de Português como Língua Estrangeira/Adicional no currículo dos cursos de Letras/Português e a percepção que os refugiados têm da LAC.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. F. **Migrantes e o processo de integração**: um estudo de caso sobre migrantes venezuelanos em João Pessoa. 2019. 74f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

ANÇÃ, M. H. **Língua portuguesa e imigração**: entre língua de acolhimento e língua de afastamento. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. Anais... Recife: UFPE, 2006, p. 1-15.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 38. Ed. 2015.

BOTELHO, L. **Programa Portugal Acolhe**. Lisboa, 26 maio de 2001. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2001/05/26/sociedade/noticia/guia-para-imigrantes-ensina-direitos-e-deveres-laborais-24722>>. Acesso em: 09/04/2020.

BORTONI-RICARDO, S. M. Postulados do paradigma interpretativista. In: _____. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 31-40. Capítulo 3.

BRASIL. **Lei 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, DF: Presidência da República 23 de julho de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm>. Acesso em: 18/04/2020.

BRASIL. **Lei nacional de refúgio**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, DF: Presidência da República 22 de julho de 1997 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9474.htm>. Acesso em: 25/08/2019.

CABETE, M. A. C. S. S. **O processo de ensino-aprendizagem do Português enquanto língua de acolhimento**. 2010. 146f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura portuguesa) - Universidade de Lisboa, Lisboa.

Campanhas. ACNUR. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/campanhas-e-advocacy/>>. Acesso em: 12/08/2020.

Cartilha do ACNUR ensina português a refugiados sob a perspectiva dos direitos humanos. ACNUR. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/cartilha-do-acnur-ensina-portugues-a-refugiados-sob-a-perspectiva-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 28/02/2020.

Curso Popular Mafalda. Intagran: @cursomafalda. Disponível: <<https://www.instagram.com/cursomafalda/?hl=pt-br>>. Acesso em: 11/08/2020.

Convenção de 1951. ACNUR. Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf>. Acesso em: 12/08/2020.

Convenção da união africana. ACNUR. Disponível em:<
https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/convencao_de_kampala.pdf>. Acesso em: 12/08/2020.

CRUZ, I. S. **Português Língua de Acolhimento:** reflexões sobre a avaliação. 2017. 117f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília.

Dados sobre refúgio no Brasil. Acnur. Disponível em:<
<https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>>. Acesso em: 18/04/2020.

Declaração de Cartagena. ACNUR. Disponível em:<
https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf>. Acesso em: 12/08/2020.

GROSSO, M. J. R. **Língua de acolhimento, língua de integração.** Universidade de Lisboa, Portugal. 2010.

LOPEZ, A. P. A. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil.** 2016. 261 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MARQUES, A. M. 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. 2018. 136f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

OLIVEIRA, J. F. et al. **Pode Entrar.** São Paulo, 2015.

Projeto Refugiados na Paraíba: Integração Linguística e Transculturalidade. UFPB. Disponível em:<
<https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/docente/extensao.jsf;jsessionid=5F84D55654347A675BABD1CA3C6DF360>>. Acesso em: 09/04/2020.

Protocolo adicional de 1967. ACNUR. Disponível em:<
https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Protocolo_de_1967_Relativo_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf>. Acesso em: 21/07/2020.

Quem somos. CARÍITAS. Disponível em:< <https://www.caritassp.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 12/08/2020.

RAMIREZ, A.; MORAES, T. G. A. Refúgio/Refugiado(a). In: CAVALCANTE, L. et al (Org.). **Dicionário Crítico de Imigrações Internacionais.** Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2017. p. 617-620.

RUANO, B. P. et al (Org.) **Passarela.** São Paulo, 2020.

SANTANA, M. L. N. et al (Org.) **Português como língua de acolhimento.** Campina Grande, 2019.

SENE, L. S. **Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento:** um estudo de caso. 2017. 207f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília.

SÃO BERNARDO, M. A. **Português como língua de acolhimento:** um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

TEIXEIRA, A. F. **Língua Portuguesa como língua de acolhimento para um grupo de haitianos em Nova Andradina – MS.** 2018. 150f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul.