

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Ensino de português para refugiadas e refugiados: Pode entrar?

ANA LETÍCIA CARNEIRO DE OLIVEIRA

Professora Cloris Porto Torquato

Orientadora

Ponta Grossa, Novembro de 2017.

ANA LETÍCIA CARNEIRO DE OLIVEIRA

Ensino de português para refugiadas e refugiados: Pode entrar?

Trabalho apresentado na Universidade Estadual de Ponta Grossa como requisito para a obtenção do título de graduada em Licenciatura em Letras – Português/Inglês.

Orientadora: Prof.^a Cloris Porto Torquato

Ponta Grossa, Novembro de 2017.

ANA LETÍCIA CARNEIRO DE OLIVEIRA

Ensino de português para refugiadas e refugiados: Pode entrar?

Trabalho apresentado na Universidade Estadual de Ponta Grossa como requisito para a obtenção do título de graduada em Licenciatura em Letras – Português/Inglês.

Orientadora: Prof.^a Cloris Porto Torquato

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora – Prof.^a Cloris Porto Torquato,
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Membro – Prof.^a Jeane Silvane Eckert Mons,
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Membro – Prof.^a Joana D’Arc Martins Pupo,
Universidade Estadual de Ponta Grossa

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela vida e tudo que a cerca e agradeço também aos meus santos e orixás por estarem sempre comigo, enviando todas as forças e energias para que meu espírito suportasse os encargos vividos.

Agradeço à minha avó por ter participado de minha infância, adolescência e o início da vida adulta. Agradeço por ter sido (e ainda ser, onde quer que esteja) meu tudo. Se eu cheguei até aqui, e ainda vou além, é por tua causa, vó! Eu amo você!

Agradeço à minha mãe Silvana de Oliveira, minha irmã Fernanda e meu padrasto João Walter, por de alguma forma sempre segurarem as barras junto comigo e por toda ajuda que me deram até aqui. À minha mãe, principalmente, por ser meu orgulho, por conquistar meu respeito e por ser o meu amor.

Agradeço a todos professores que passaram por minha vida escolar e acadêmica, por disseminarem seu conhecimento científico e, através dele, terem me ensinado o caminho das pedras. Agradeço, em especial, à Professora Jeane Silvane Eckert Mons por ter sido nesses últimos anos de graduação, minha amiga, confidente, exemplo e por ter permitido que eu ocupasse um lugar em seu coração. Obrigada, tia Jeane, por todo amor e carinho a mim dedicados.

Agradeço à minha orientadora, Professora Cloris Porto Torquato, por me ensinar a encarar os processos e aprendizagens da vida, tanto fora quando dentro da academia. Agradeço por ter sido meu esteio no processo de escrita desta monografia, por ter orientado meus estudos, por ter me ajudado a reconstruir o início de minha trajetória e por estar sempre presente em minhas vivências.

Agradeço à minha namorada, companheira e amiga, Bhanca Moro, por seu amor, carinho, compreensão e por toda ajuda que me deu para que esse momento fosse possível. Obrigada por ter segurado minha mão e obrigada até por ter brigado comigo. Tudo, absolutamente tudo, contribuiu para o meu amadurecimento profissional e pessoal. Eu amo você!

Agradeço também aos meus amigos, parceiros de longa e de curta data, por todos os momentos de alegria e angústia que comigo viveram. Obrigada por compartilharem suas vidas comigo e por me ensinarem o valor da amizade! Amanda, Dirceu, Rodrigo, Olavo, Joice, e aos demais: vocês estarão sempre em meu coração!

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para que eu pudesse chegar onde cheguei. Agradeço por terem sido uma luz, ou até mesmo a escuridão, porque todos os sentimentos, bons ou ruins, me transformaram no que sou hoje. E se sou o que sou, devo também às pessoas que, minimamente, passaram por minha vida até agora.

EPÍGRAFE

“Ich verabscheue die Ordnung
dass die Zeitbeschlagnahm
dass das Lebenbeschlagnahm
und so früh ausübt
die lebenslage Haft
des Verhaltens.”

Carlos Drummond de Andrade

“Abomino a ordem
Que confisca o tempo
Que confisca a vida
E ensaia tão cedo
A prisão perpétua
Do comportamento.”

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Dados os contextos multilíngues e multiculturais presentes na sociedade atual em virtude da globalização e dos fluxos migratórios decorrentes de inúmeras causas em vários lugares do mundo (guerras, desastres naturais, etc.), entendemos que há a necessidade de pensarmos o ensino de línguas na perspectiva de adição ao repertório linguístico do falante-aprendiz. Tendo em vista esta necessidade, neste trabalho, buscamos abordar algumas questões problematizadas no Grupo de Estudos Português Língua Adicional (PLA), em atividade na Universidade Estadual de Ponta Grossa sob a coordenação da Prof^a. Cloris Porto Torquato. Esse grupo é voltado para o ensino de língua portuguesa para migrantes e refugiados e também voltado para formação docente (pré-serviço e continuada). Dentre as questões que problematizamos no PLA, traremos, neste trabalho, a distinção entre Língua Estrangeira e Língua Adicional, a noção de tarefa, a especificidade dos contextos de ensino e a concepção de língua/linguagem advinda do Círculo de Bakhtin. Esses conceitos são orientadores da análise de um livro didático específico elaborado para o ensino de língua portuguesa para refugiados e refugiadas no Brasil. Este livro busca suprir lacunas no ensino de língua portuguesa nesse contexto multilíngue e multicultural vivenciado no Brasil em função dos recentes fluxos migratórios de refúgio. Nossa análise indica que, embora as temáticas propostas sejam relevantes para o público-alvo, predomina uma perspectiva estruturalista pouco produtiva para o efetivo diálogo intercultural e para as ações linguístico-discursivas implicadas na entrada dessas/es refugiadas/os nos distintos contextos brasileiros.

Palavras-chave: Ensino de Língua; Português como Língua Adicional; Círculo de Bakhtin.

ABSTRACT

Due to the multilingual and multicultural contexts present in society today because of globalization and migratory flows resulting from numerous causes in various places of the world (war, natural disasters, etc.), we understand that there is the need to think of language teaching in the perspective of adding to the learner-speaker's linguistic repertoire. Bearing in mind this need, in the present work, we address some of the issues raised in the Portuguese as Additional Language Study Group (PAL), in activity at the State University of Ponta Grossa, under the coordination of Professor Cloris Porto Torquato. This group is dedicated to the teaching of Portuguese language for migrants and refugees, and also focused on teacher training (pre-service and continuing). Among the issues that we problematised at PAL, we will bring up, in the present work, the distinction between Foreign Language and Additional Language, the notion of task, the specificity of the teaching contexts and the conception of idiom/language from the Bakhtin circle. These concepts are guiding a specific textbook analysis prepared for the teaching of Portuguese language to refugees in Brazil. This book seeks to fill gaps in the Portuguese teaching in this multilingual and multicultural context experienced in Brazil in the light of recent migration flows of refuge. Our analysis indicates that, although the proposed themes are relevant to the target audience, predominates a structuralist perspective little productive for effective intercultural dialogue and linguistic-discursive actions involved in these refugee entrance in the different Brazilian contexts.

Keywords: Language Teaching; Portuguese as Additional Language; Bakhtin Circle.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - O ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL E O ENSINO POR TAREFAS	3
1.1. Língua Estrangeira (LE) x Língua Adicional (LA).....	4
1.2 Tarefas	7
1.3. Ensino em contextos específicos	10
1.4. Aspectos Pedagógicos	12
1.5. Implicações no Ensino de LA.....	13
1.6. Proficiência.....	14
1.7. Linguagem na tarefa.....	16
1.8. Linguagem e seus valores	17
2. ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO: PODE ENTRAR NO BRASIL! PODE ENTRAR NAS INTERAÇÕES SOCIOVERBAIS?	19
2.1. O contexto de produção e circulação do material didático.....	20
2.1.1. Curso Popular Mafalda	20
2.1.2. Histórico do Curso Popular Mafalda	21
2.1.3. Objetivos do Curso Popular Mafalda	21
2.2. Das autoras do material didático em análise.....	22
2.3. Sobre o material didático	25
2.4. Da organização do material didático: a estrutura composicional.....	26
2.5. Que concepção de língua?	28
2.5.1. Das atividades dentro dos capítulos	29

3. APONTAMENTOS PARA A ELABORAÇÃO DE UM MATERIAL PARA PLA	31
3.1. Os sujeitos em foco.....	31
3.2. Quanto à organização das tarefas.....	32
3.3. Os textos autênticos	33
3.4. Da seleção dos textos para o material	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37

INTRODUÇÃO

Tratar de questões voltadas para o ensino de português como língua adicional é levar em consideração questões globais, sociais e considerar também questões de fluxos migratórios. Dessa forma, o percurso de pesquisa realizado por nós volta-se para a relação entre essas diferentes questões tanto na investigação científica quanto na formação docente.

Nesse sentido, é necessário assinalar que novos processos migratórios têm se desenvolvido tanto em função de busca por trabalho e novos contextos e possibilidades de estudo, busca por melhores condições de vida, fuga de contextos de guerra e violência e a busca por abrigo em contraposição a cenários de catástrofes naturais. Esses novos processos são marcados pelos desafios de novos movimentos no contexto global.

Uma das características atuais da globalização é a não fixação dos sujeitos, dos enunciados, das línguas. Com a mobilidade das pessoas e dos enunciados, se formam novos cenários multiculturais e multilíngues. E contextos que já eram múltiplos se tornam ainda mais complexos. O contexto brasileiro, marcado por multilinguismo e multiculturalismo, é tornado ainda mais diverso pela presença (ainda que temporária) de novos migrantes e refugiados. O ensino de língua portuguesa como língua adicional, portanto, se insere neste complexo contexto cultural e linguístico.

Os aprendizes dessa língua podem estar no contexto brasileiro neste momento, mas podem mover-se para outros países. Embora possam sair do Brasil, podem manter relações com brasileiros e com outros estrangeiros que estão/permanecem no país e que usam, dentre outras, a língua portuguesa. Esperamos que esta língua, sendo adicionada ao seu repertório linguístico, contribua para manutenção dessas relações e o estabelecimento de novas relações sociais no seu novo contexto de migração.

Partindo dessas reflexões, nos propomos a pensar sobre materiais didáticos que vêm sendo utilizados para o ensino de português a esses sujeitos vindos de contextos diferentes e que se encontram em situação de necessidade de

aprendizagem dessa língua. Assim, nosso objetivo é refletir sobre algumas questões que permeiam materiais didáticos para o ensino de português nesse contexto multilíngue e multicultural que temos vivenciado no Brasil. Analisamos, especificamente, o material didático *Pode Entrar - Português Brasileiro para refugiadas e refugiados*. Esta análise é realizada à luz da concepção de linguagem formulada pelo Círculo de Bakhtin e da perspectiva de Língua Adicional. Dessa forma, propomos neste trabalho apresentar algumas reflexões acerca do ensino de Português como Língua Adicional, focando em questões de cunho pedagógico, linguístico e social.

Este trabalho, com vistas a atender os objetivos a que nos propusemos, está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, retomamos as bases teóricas que orientam nossa análise, como a noção de língua adicional, de tarefas e a perspectiva bakhtiniana de linguagem. No segundo capítulo, empreendemos a análise do livro didático *Pode entrar*. Por fim, apresentamos algumas considerações finais.

Ressaltamos que esta temática, bem como o fomento para as questões tratadas nesta pesquisa, teve seu início de desenvolvimento dentro do Grupo de Estudos Português Língua Adicional, em atividade na Universidade Estadual de Ponta Grossa, coordenado pela Profa. Cloris Porto Torquato. A experiência em participar do Grupo de Estudo Português Língua Adicional nos fez pensar o ensino para um contexto multilíngue e multicultural, o que gerou um encantamento pela temática e promoveu o desejo de contribuir para as transformações de todos aqueles que participaram dos estudos e, principalmente, dos migrantes e refugiados atendidos por nós. Compreender certas questões tratadas neste trabalho e nos estudos feitos dentro do grupo foi de grande importância para ampliação de nossas visões de mundo e de ensino.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL E O ENSINO POR TAREFAS

Para o início das discussões propostas neste trabalho, apresentamos as bases que fundamentam o ensino de Português como Língua Adicional. Dessa forma, consideramos importante ressaltar que, a nomenclatura *Língua Adicional* (LA) é recente nas bibliografias de ensino.

No que diz respeito às práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de línguas, o foco nem sempre esteve voltado para os usos linguísticos em interações sociais constituídas ideologicamente e por relações de poder:

A prática pedagógica envolvendo o ensino de línguas não tinha como objetivo propiciar o uso de tais estruturas [estruturas linguísticas] em contextos comunicativos específicos, com propósitos de interação social, tampouco em refletir sobre o papel do contexto nas escolhas linguísticas dos falantes e das estruturas de poder ali imbricadas. (ANDRIGHETTI, 2009, p. 15)

O foco, durante um longo período de ensino de línguas, esteve no ensino-aprendizagem das estruturas linguísticas, do sistema da língua-alvo, como afirma Janzen (1998):

Os itens gramaticais inseridos em textos não autênticos, i.e., elaborados especialmente para uso didático, eram isolados e posteriormente exercitados exaustivamente através de uma manipulação controlada até se conseguir o automatismo, visando, basicamente, o domínio gramatical e a aquisição mecânica da língua-alvo. Segundo SOVEK¹, “o ensino de língua não se interessava pela língua em uso, mas pela língua como sistema. Pretendia-se que o aluno produzisse orações gramaticalmente corretas de uma variante supostamente padrão, segundo os moldes antigos do ensino de línguas mortas, como o latim e o grego.” (p. 30)

Contraopondo-se a essa perspectiva estruturalista, na Abordagem Comunicativa, desenvolvida a partir da década de 70, o ensino voltava-se para o uso da língua em situações reais. Essa abordagem era orientada para os atos de fala.

¹ SOVEK, Osvaldo. **Ensino de inglês pela abordagem comunicativa no primeiro e segundo grau**. Dissertação de Mestrado, UFPR, Curitiba, 1987.

Segundo Silveira, a abordagem comunicativa orientava-se para o desenvolvimento da competência comunicativa

que engloba o conhecimento gramatical, o conhecimento lexical e o conhecimento do uso social da língua. Portanto, para nos comunicarmos eficazmente numa língua, o conhecimento do léxico e das regras gramaticais é importante, mas é insuficiente, pois nos faltará o componente mais importante: o conhecimento das regras de uso da língua (SILVEIRA, 1999, p. 75)

Com a Abordagem Comunicativa, enfatizam-se os usos linguísticos coordenados por regras sociais. Se na Abordagem Estrutural estavam presentes no livro didático diálogos e textos produzidos exclusivamente para o material didático, na Comunicativa estão presentes textos autênticos, com vistas ao ensino voltado para as práticas reais de usos linguísticos. No entanto, como salienta Janzen (1998), o conhecimento das regras sociais pode ainda não ser suficiente para usos linguísticos efetivos e, principalmente, para o efetivo diálogo intercultural; isto porque o foco está exclusivamente na língua e na cultura-alvo, muitas vezes descontextualizada e frequentemente sem estabelecimento de relações com a cultura do falante-aprendiz.

Essas duas abordagens, vigentes em muitas práticas docentes e em vários materiais didáticos, orientaram/orientam o ensino de línguas estrangeiras. No entanto, nesse novo contexto social, de mobilidades de pessoas e enunciados, muitas vezes o ensino de línguas se dá em contexto de imersão. Tendo em vista esse novo contexto, podemos repensar o ensino de línguas.

1.1 Língua Estrangeira (LE) x Língua Adicional (LA)

Partindo da reflexão iniciada acima, consideramos necessário falar um pouco a respeito da diferenciação entre essas duas nomenclaturas, Língua Estrangeira (LE) e Língua Adicional (LA), para que melhor se possa compreender já de início a perspectiva adotada para as discussões neste trabalho.

Quando nos referimos à Língua Estrangeira (LE), entendemos que ao entrar em contato com a língua-alvo frequentemente tanto o professor quanto o aprendiz

considera que ela não faz parte do arcabouço linguístico do aluno e que é algo estranho ao seu contexto. Nesse sentido, a língua é do outro, especialmente porque a língua está relacionada a um território. Para quem não é deste território de onde essa língua é “própria”, a língua é estrangeira. O aprendizado dessa língua-alvo dependeria de algum processo de ensino formal; apenas este processo se configuraria como forma de aprendizagem linguístico-cultural. O aprendiz estaria em contato com aspectos do léxico e da estrutura/forma da língua bem como dos usos linguísticos e da cultura-alvo predominantemente nesse contexto formal de ensino-aprendizagem.

Já quando tratamos da Língua Adicional (LA), buscamos pensar o ensino de línguas no contexto de globalização e de mobilidades de pessoas e enunciados e, portanto, de línguas. Mesmo para quem não migra, o acesso a diferentes línguas é mais frequente, uma vez que diferentes práticas sócio-verbais não se limitam a fronteiras físicas, sobretudo em função das tecnologias digitais. Estudantes de língua inglesa no Brasil podem se inserir em diferentes práticas sociais que se realizam em língua inglesa (por exemplo, em jogos on line e interações em redes sociais).

Assim, ao falarmos de uma Língua Adicional, entendemos que o sujeito adiciona essa língua ao seu repertório, o que faz com que esta língua-alvo não seja algo estranho a ele e ao contexto no qual está inserido. Dessa forma, o sujeito aprende aspectos de usos da língua (principalmente), se insere com mais facilidades nas práticas linguísticas da língua que adiciona, fazendo com que o processo de aprendizado seja ativo, efetivo e de/em uso. Assim sendo, entendemos que a perspectiva da nomenclatura “Língua Adicional” perpassa questões globais de multilinguismo e multiculturalismo em que se envolvem os sujeitos que a apreendem. Consideramos, portanto, que trabalhar com esta concepção faz com que entendamos que, no momento em que o sujeito se depara com uma língua diferente das que ele já traz consigo, e se propõe a aprender seu uso, ele adiciona repertório linguístico ao que já traz consigo. Como afirmam Schlatter e Garcez (2009), o ensino de línguas adicionais parte da perspectiva de que os alunos podem “compreender melhor a própria realidade”, se repensar e pensar suas próprias culturas em diálogo com essas outras línguas-culturas que passam a ser

adicionadas aos seus repertórios. Explicando a escolha por essa terminologia, esses autores afirmam:

Nos referimos aqui ao objeto de ensino da disciplina curricular “Língua Estrangeira” não como língua estrangeira, mas como língua adicional. Essa escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. (...) Além disso, temos em conta que o espanhol e o inglês, as duas línguas adicionais oferecidas nas escolas da rede pública estadual, são de fato as duas principais línguas de comunicação transnacional, o que significa que muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar claramente nativos e estrangeiros. De fato, se consideramos que o espanhol e o inglês constituem patrimônios relevantes para a formação do cidadão a ponto de nos ocuparmos do seu cultivo na educação nacional, entendemos que, de alguma maneira, essas línguas fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea. Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. Assim, falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade. Conforme discutimos a seguir, esse convite envolve também a reflexão sobre que língua é essa, de quem ela é e de quem pode ser a que ela serve o que cada um tem a ver com ela. (p. 127-128)

Nesse sentido, o uso dessa terminologia (língua adicional) está relacionado a uma reflexão sobre a relevância da língua a ser aprendida para o exercício da cidadania em contexto social mais amplo, em contexto global; enfim, “um cidadão capaz de participar criticamente no mundo, apto ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural” (p. 131). O trânsito em meio à diversidade é central nessa perspectiva de língua adicional.

Na situação de aprender português como língua adicional no Brasil, embora seja diferente do contexto apresentado pelos autores ao se referirem ao ensino de inglês ou espanhol na rede pública de ensino, está também relacionado à formação de falantes para a cidadania global, pois tendo essa língua adicionada ao seu repertório podem agir nessa língua em diferentes contextos presenciais e virtuais no decorrer de sua trajetória. Além disto, podem se inserir no mercado de trabalho local brasileiro em diálogo com o contexto mais amplo de trabalho global, transnacional. Como afirmam Schlatter e Garcez (2009), “em termos de emprego, vemos que os mercados exigem flexibilidade. Os mercados são cada vez mais culturalmente

diversos”, de modo que frequentemente “a participação plena do cidadão que tem emprego exige o cruzamento cultural” (p. 132). Em relação a muitos migrantes e, especialmente, aos refugiados, sabemos que a aprendizagem da língua portuguesa é fundamental não apenas para sua inserção no mercado de trabalho, mas é essencial para uma inserção mais justa. Frequentemente, o desconhecimento e/ou recursos linguístico-culturais muito limitados da língua portuguesa no Brasil permitem que migrantes e refugiados sejam explorados no mercado de trabalho. Adicionar essa língua ao seu repertório é necessário para lutar por condições mais justas, especialmente em acordo com a legislação trabalhista, pois requer recursos linguísticos para conhecer essa legislação e para negociar e lutar por seus direitos e deveres. E é fundamental compreender e lutar por esses direitos e deveres tendo em vista o contexto global.

A língua portuguesa, ao ser adicionada ao seu repertório, possibilita que os aprendizes - migrantes e refugiados - pensem a si próprio se aos contextos sociais e culturais de que participam de modo a participar mais ativa, justa e qualificadamente.

Isso quer dizer que a aula de língua adicional deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso dessa língua para refletir sobre temas relevantes ao seu contexto e ampliar sua atuação através da compreensão da sociedade em que vive, da circulação segura por diferentes gêneros do discurso e da possibilidade de expressar o que quer dizer. (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p. 135)

Nessa perspectiva de ensino de línguas, são essenciais as noções de tarefa e de aprendizagem por projetos.

1.2 Tarefas

Segundo Andrighetti, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional, as tarefas implicam práticas efetivas de uso da língua, práticas de compreensão, por exemplo, passam a considerar “ouvir com propósitos reais em tempo real, envolvendo tarefas comunicativas e interacionais” (VANDERGRIFT, 2004, p. 3, apud ANDRIGHETTI, 2009, p. 16). Na busca por interações orientadas pelo ensino por tarefas, os propósitos principais da tarefa são:

Uma tarefa deve cumprir propósitos úteis a seus falantes; estar acima de um nível focado apenas na frase; envolver aspectos da vida real para a

comunicação (...); envolve ação e tolerar erros quando eles não interferem na comunicação. (ANDRIGHETTI, 2009, p. 16)

Nesse viés, conseguimos conceber que é mais produtivo entendermos a tarefa como o ato de oportunizar ao sujeito a participação dele em situações reais de uso, “com objetivos definidos e em circunstâncias específicas” (p. 16); encorajar o sujeito em diferentes atividades, que serão relevantes para ele ao longo das interações. Logo, podemos trazer as palavras de Schlatter, Garcez e Scaramucci:

A atividade em que se envolvem os aprendizes poderá variar de acordo com os participantes, circunstâncias e investimento na interação a partir de diferentes objetivos, background cultural, necessidades e motivação em iniciar reparos para resolver um problema de compreensão. (...) Em outras palavras, tarefas devem ser consideradas como interações situadas, cuja atividade depende dos objetivos dos participantes, e não meramente dos objetivos e instruções da tarefa. (SCHLATTER, GARCEZ & SCARAMUCCI, 2004, p. 360)

Trazemos também a visão de Richards e Rogers (2011) no que diz respeito à compreensão de tarefa. Segundo eles,

Embora a noção de tarefa possa variar, há um entendimento comum de que a tarefa seja um convite para a realização de atividades através do uso da língua, como por exemplo, encontrar uma solução para um problema, ler um mapa e dar informações sobre localização etc. (RICHARDS & ROGERS, 2011, apud ANDRIGUETTI, 2009, p. 36)

O que é proposto por Richards e Rogers e retomado por Andrigueti vai ao encontro do que é proposto por Schlatter quando esta autora define tarefa como um “convite para a ação, um convite para o uso da linguagem com um propósito social” (SCHLATTER, 2001, p. 20)

Outra definição de uso da tarefa, focando em seus enunciados, é a proposta por Ellis (2003). Segundo o autor,

A tarefa é destinada a resultar no uso da língua que tenha uma semelhança, direta ou indiretamente, com a língua que é usada no mundo real. Assim como outras atividades, uma tarefa pode envolver habilidades produtivas ou receptivas, orais ou escritas, e vários processos cognitivos (ELLIS, 2003,)

A proposta de ensino por tarefas desenvolveu-se no âmbito da Abordagem Comunicativa, a qual se aproxima da perspectiva apresentada anteriormente de ensino de língua em e para uso, considerando então as práticas pedagógicas dentro

deste viés. Dessa forma, compreendemos que as tarefas interativas proporcionam a negociação de sentidos ao que se depreende entre os sujeitos e estimula a cooperação entre eles. Essa perspectiva de tarefa vincula-se à Abordagem Comunicativa, na qual a competência linguística é vista como fragmento da competência comunicativa. As tarefas nesta abordagem buscam o desenvolvimento desta competência. No entanto, como afirma Andriguetti,

embora seja possível perceber na Abordagem Comunicativa uma visão de uso da linguagem que leve em conta propósitos e interlocutores, a perspectiva ainda está baseada numa perspectiva idealizada de uso da linguagem, sem levar em conta a contextualidade das interações sociais. Considerando que o uso da linguagem é uma ação conjunta e que os interlocutores constroem sentidos pouco ou muito diferentes a partir de sinais linguísticos e não linguísticos do contexto que estão construindo, de seus pressupostos sócio-históricos e de seus objetivos (Clark, 2000) torna-se necessário refletir mais sobre o papel dos aspectos envolvidos em um evento comunicativo, socialmente situado, que leva em conta o que fazemos em nosso cotidiano ao nos comunicarmos e, como consequência, refletir mais sobre tarefas capazes de guiar os alunos para essa reflexão. (p. 18)

Tendo em vista essa posição, a autora assinala sua filiação à Abordagem Sociointeracional e indica que o ensino da língua adicional se orienta, sobretudo, pela concepção sociointeracional de linguagem, como também assinalam Schlatter (2001) e Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004).

Consideramos importante apresentar aqui ainda a diferença entre tarefa pedagógica e atividade pedagógica. Segundo Bulla, Lemos e Schlatter,

Entendemos tarefa pedagógica como um convite para que ações sejam realizadas conforme sugestão (também expressas na tarefa) de enquadramentos de atividades futuras e sustentada por objetivos educacionais. (BULLA, LEMOS & SCHLATTER, 2012, p.)

Dessa forma, as tarefas configuram-se como convites para agir no mundo usando a linguagem. No que diz respeito às atividades pedagógicas, consideramos que estas sejam ações conjuntas com a intenção de realizar o proposto na tarefa pedagógica procedente de interações que servem para que o objetivo educacional seja reconfigurado in loco (SCHLATTER et al., 2009). Desta forma, percebemos estas distinções como ponto de partida para a compreensão da escolha por ensino baseado em tarefas. As atividades configuram-se como a construção de recursos linguísticos-discursivos que serão utilizados nos usos da linguagem solicitados na tarefa.

A elaboração de tarefas requer que a/o docente tenha clareza sobre que ações sociais têm em vista nas aulas. Para definição das tarefas, consideramos necessário responder à 5 questões: que papel social o/a aprendiz deve assumir? Qual é seu projeto de dizer? Quem é seu interlocutor/a (em termos de papéis sociais)? Em que contexto sociocultural e historicamente construído se desenvolve essa interação? Que recursos linguísticos devem mobilizar?

As atividades, neste sentido, contribuem para que esses recursos linguístico-discursivos sejam trabalhados e adicionados ao repertório do/a aprendiz. É também nas atividades que o contexto vai sendo trabalhado. Para que a/o aprendiz realize a tarefa, aja na e pela linguagem, é necessário elaborar um percurso em que não apenas as estruturas linguísticas sejam aprendidas e adicionadas ao repertório, mas, sobretudo, que os valores (ideológicos) das palavras sejam aprendidos, negociados e apropriados.

Em se tratando dos materiais para o ensino de PLA, introduzimos alguns desses conceitos para uma posterior análise de materiais didáticos para o ensino de Português Língua Adicional. Na seleção de materiais de PLA, é importante levar em conta um material que priorize a comunicação, com usos da língua para propósitos específicos, onde o professor proporciona, então, tarefas que viabilizem situações de comunicação. Essa outra perspectiva nos faz pensar no uso de materiais didáticos autênticos dentro de sala de aula; estes passam a ser entendidos como o favorecimento para o uso e de reflexão acerca da língua em contextos e situações sociais autênticas e específicas, bem como refletir sobre fatores culturais contextuais presentes no meio em que se encontra o sujeito.

1.3. Ensino em contextos específicos

Dando continuidade às reflexões já apresentadas, partimos agora para o ensino em tarefas em contextos específicos. Dessa forma, trazemos a Abordagem Sociointeracional, que tem como prioridade o uso da língua em interação social dos sujeitos, a qual situa-se e constrói-se conjuntamente entre os participantes da interação.

Nesse sentido, retomamos uma definição do que é o uso da linguagem, partindo da perspectiva sociointeracional: entende-se aqui a linguagem como interação, e esta como acordos firmados que se constroem pelos sujeitos que dela

participam quando interagem. Dentro da concepção de linguagem, é preciso compreender também que só é possível que haja uma interação a partir do momento em que há uma ligação entre a intenção (o projeto de dizer, numa perspectiva bakhtiniana) do falante e a intenção bem como a resposta do interlocutor ao projeto de dizer do falante. Desse modo, o falante e o interlocutor lançam mão de vários artefatos sinalizadores que consiste em demonstrar suas percepções, entendimentos, intenções e sua interação como um todo através de eventos peculiares construídos propositalmente.

Dessa forma, para iniciar os trabalhos com esse tipo de ensino é preciso que tenhamos em mente que a interação entre os indivíduos gera uma série de encontros e câmbios ideológico-linguísticos que atuam diretamente no uso da língua. O ensino-aprendizagem da língua adicional deve voltar-se para esses encontros e câmbios efetuados pelos sujeitos, ancorando situações de contextos diversos no cotidiano de quem aprende. Consideramos, portanto, na Abordagem Sociointeracional, a forma e a força ideológica presentes em cada discurso, bem como as negociações que acontecem dentro da interação.

Partindo disso, Andrighetti nos mostra que Reddy (2000) salienta o grande trabalho que se tem numa interação com outro sujeito, com a função de assumir a testagem de hipóteses e a reconstrução criativa (Reddy, 2000, p. 31). O que vai além de fatores linguísticos, é claro. Essa tarefa abarca os contextos, quem participa deles e os fins onde elas acontecem; contempla também o repertório que o sujeito utiliza, o qual é sinalizado dentro das interações e nas inferências feitas a partir dos sinais, pelos quais se tenta buscar “uma base comum para o entendimento do que é co-construído na comunicação.” (Andrighetti, 2009, p. 21).

Antunes (2009) traz algumas considerações que vão ao encontro do que é apresentado acima, no que diz respeito ao ensino de uma LA. Segundo a autora, ao ensinar uma língua dentro das perspectivas adotadas em nossa discussão, temos que a língua em si.

Deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como um fenômeno social, como uma prática de atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários [...] Assim, a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural. (ANTUNES, 2009, p. 21).

1.4. Aspectos Pedagógicos

No que se segue, apresenta-se o processo de construção da aprendizagem, seguindo apontamentos pedagógicos. Nesse sentido, trazemos agora uma das definições básicas apontadas por Vigotski (2008), e apresentadas por Andrighetti (2009), em que a autora nos diz que

Segundo Vigotski, o ambiente sociocultural apresenta (...) uma variedade de atividades que a envolvem primeiramente através do uso da língua, que é um artefato histórico e socialmente construído. Para Vigotski, a interação social é vista como uma prática para o desenvolvimento individual, uma vez que o aprendiz, ao interagir com um participante mais capaz, é guiado e ajudado na realização da tarefa na qual se encontram engajados. (ANDRIGHETTI, 2009, p. 22)

Dando sequência às ideias vigotskianas, seguimos com a perspectiva de Wood (1976 apud ANDRIGHETTI, 2009), que usa a ideia da Zona de Desenvolvimento Proximal para trazer o *conceito de andaimento*. O andaimento se refere à negociação entre aprendiz e interlocutor mais experiente quando desenvolvem uma tarefa. Dessa forma, podemos dizer que a autora faz uma conversa entre os dois autores (Vigotski e Wood), na qual um reitera e completa o discurso do outro. Esse diálogo entre os autores pode ser melhor compreendido quando a autora nos diz que

É através da busca e da oferta de ajuda que o aprendiz e o interlocutor mais experiente promovem oportunidades para a aprendizagem. Ao longo do processo, ambos vão gradativamente retirando a ajuda quando o aprendiz passa a realizar a tarefa com maior segurança. (ANDRIGHETTI, 2009, p. 23)

Contudo, como assinala a autora, é preciso levar em consideração que as condições de participante mais experiente e menos experiente não são estáveis, fixas. Dentro do processo de aprendizagem a aquisição acontece conjuntamente, sendo as categorias fluidas, dentro das quais a interação gera a troca de conhecimentos entre essas duas categorias e propiciando negociações de acordo com os interesses e necessidades dos participantes. Assim, o processo não é condicionado a hierarquias, como se poderia pensar, mas sim “vista como meio de transformação, e não, simplesmente de reprodução de conhecimentos.” (ANDRIGHETTI, 2009, p. 23-24).

1.5 Implicações no Ensino de LA

Com o que apresentamos até aqui, partimos para as implicações no ensino de PLA, fazendo um apanhado do que já discutimos. Dessa forma, consideramos que encarar a sala de aula como um ambiente de ensino-aprendizagem interacional, no qual o desenvolvimento do processo como um todo se dá, é considerar que o contato com a nova língua-cultura acontece por meio de situações relevantes, no sentido de ação e envolvimento com a língua-cultura. Assim, vemos a sala de aula como

Um espaço para os participantes interagirem e, na busca por soluções para alcançarem os objetivos propostos, lançarem mão de recursos linguísticos já conhecidos e aprenderem outros à medida que se fazem necessários. (SCHLATER & GARCEZ, 2009, p. 130)

Nesse sentido, conceber o uso da linguagem como “uma ação conjunta entre os participantes com um propósito social” (p. 356) é considerar que o aprendiz seja proficiente em uma língua e usar esta para agir em situações definidas para desempenhar efeitos no meio em que se encontra. Assim, consideramos que aprender questões gramaticais não seja suficiente para essas ações; claro, não se eximindo o ensino destas, contudo, levando em conta que apenas isso não seja o bastante.

Pensar, portanto, em práticas pedagógicas que foquem apenas em atributos gramaticais é inapropriado para o ensino que se propõe dentro das perspectivas apresentadas neste trabalho. É preciso, então, que estas práticas voltem-se para os usos da língua e para a construção de sentidos nos contextos diferenciados que se apresentem ao aprendiz, para que possa se inserir de forma plena e ativa na sociedade. Nesse viés, temos as palavras de Gibbons (2002, p. 12)

O desenvolvimento de uma segunda língua envolve um processo contínuo de construção de sentidos. Enquanto os aspectos “formais” da língua – acurácia gramatical, conhecimentos fonéticos e ortografia – não podem (e não devem) ser ignorados, o pressuposto nesse livro é que esses aspectos de aprendizagem de uma língua são melhor entendidos em contextos de construção de sentido e de aprendizagem autênticos, em uma sala de aula que valorize a relação dialógica. Em outras palavras, aprender uma língua é mais significativo quando isso ocorre em um contexto de uso de língua².

²(...) second language development involves a continuing process of meaning making. While the “formal” aspects of language – grammatical accuracy, phonics knowledge, and spelling – cannot (and should not) be ignored, the assumption in this book is that these aspects of language learning are best focused on in the context of authentic meaning making and curriculum learning, within a classroom in which dialogue between learners is valued. In other words, learning is most meaningful when it occurs in the context of actual language use. (Gibbons, 2002, p. 12)

Partindo desses pressupostos, retomamos a perspectiva dos gêneros do discurso, apresentada por Bakhtin (2003), a qual propõe que no uso de variados textos se reconheçam, primeiramente, seus propósitos e funções sociais e culturais, identificando como estes textos são organizados e como determinados gêneros do discurso são utilizados em contextos e propósitos sociais determinados. Nesse sentido, ligamos a definição proposta por Bakhtin com os pontos apresentados pelos demais autores, apontando a necessidade do aprendiz lançar mão de diversos textos/enunciados para seu processo de aprendizagem da língua adicional, tendo em vista que aprendemos os gêneros no uso, nas interações efetivas, e nesses usos reconhecemos e apreendemos as valorações ideológicas da/na linguagem.

Dentro da perspectiva discursiva no ensino da língua adicional, consideramos necessário que o aprendiz vá muito além da aprendizagem das estruturas que se apresentam a ele. É preciso que aprendiz e docente busquem entendimento da relação entre as formas linguísticas e a comunidade especificada em que interagem, o que pressupõe poder e valoração, que podem excluir ou incluir os interlocutores da interação. Dessa forma, é possibilitado a este aprendiz sua ação e reação face o texto e fazendo sua inserção no contexto específico, com novas situações de uso da linguagem que lhe é parte, a qual envolve propósitos sociais, culturais e novos interlocutores. (ANDRIGHETTI, 2009, p. 29)

Nessa direção, levar em consideração a heterogeneidade dos textos que podem se apresentar é de grande importância na medida em que quando não se considera tais heterogeneidades não há a possibilidade de oportunizar a prática pedagógica com tarefas motivadoras e socioculturalmente engajadas, tarefas que tragam à tona os valores ideológicos em disputa e/ou negociação, participação social e reflexões sobre certas práticas discursivas em dados contextos. (GEE, 2004, apud ANDRIGHETTI, 2009, p. 29).

1.6 Proficiência

Considerando os gêneros do discurso para a elaboração de tarefas no ensino de LA (língua adicional) e a noção de proficiência nesse ensino, faz-se necessária a percepção das diferenças dentro dessa noção. Se considerarmos que ser proficiente em determinada língua é ter, apenas, o domínio de estruturas lexicais, o conceito de proficiência se basta e se define em aspectos gramaticais. Contudo, se levarmos em

consideração uma visão de uso da linguagem, abraçando os contextos de produção, os propósitos e valores na interlocução, a definição de proficiência nas tarefas e no geral teria critérios bem diferentes dos formais.

Utilizando-se desse tipo de uso de linguagem, as questões de adequação linguística conectam-se às situações comunicativas, as quais levam em conta com quem se fala e as finalidades dessa interação. Assim, o que se considera como proficiência liga-se à interlocução e ao propósito dos interlocutores (Schlatter, 2009), em que considerar o sujeito proficiente depende de inúmeros elementos constantes em determinada situação comunicativa. Para a elaboração das tarefas é necessário que se tenha em mente a perspectiva de proficiência que se vai adotar para que fique claro qual o objetivo que se tem com as atividades.

1.7. Linguagem na tarefa

Tratando da linguagem, quando adotamos na elaboração das tarefas a visão de linguagem como interação, como realização de ações com propósitos previamente definidos em contextos específicos, a tarefa precisa explicitar as condições postas para que tais ações sejam postas em prática. Segundo Gomes (2009, p. 24)

(...) no enunciado da tarefa, devem ser fornecidos os elementos necessários para a (re)construção dos gêneros que a compõe, tais como, a situação comunicativa, os interlocutores e os papéis que devem assumir, os propósitos da interação.

Seguindo esse viés, reconhecemos na afirmação de Gomes a perspectiva de linguagem advinda do Círculo de Bakhtin. Essa mesma concepção de linguagem norteia nossos estudos e, por consequência, nosso trabalho pedagógico e de análise do material didático. Assim sendo, quando tratamos de linguagem entendemos que

a verdadeira substância da língua não é construída por um sistema abstrato de formas linguísticas (língua como sistema de formas - objetivismo abstrato) nem pela enunciação monológica isolada (língua como expressão de uma consciência individual - subjetivismo idealista), nem pelo ato psicofisiológico de sua produção (atividade mental), mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação (enunciado) ou pelas enunciações (enunciados). (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 123)

Dessa forma, entender a linguagem nessa perspectiva é compreendê-la

como modo de ação social pelo uso situado e local de recursos sociais, linguísticos, históricos, estéticos, éticos, culturais (compartilhados e sempre atualizados, criados e recriados intersubjetivamente) para fins de participação em diferentes esferas de atividade humana. (BAKHTIN, 2003, apud BULLA, LEMOS e SCHLATTER, 2012, p. 108.)

Nesse sentido, os recursos linguísticos são vistos como carregados de valor. As palavras que compõem os enunciados se configuram como espaço de negociação e confrontação de valores ideológicos, sociais. Segundo Bakhtin (2003)

A palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, na base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (BAKHTIN, 2003, p. 51)

Adotando essa noção de linguagem, retomamos o conceito de proficiência baseada nos gêneros do discurso. Encarar a proficiência como saber usar a língua para desempenhar ações em contextos específicos acarreta, na prática de ensino de uma LA, que sejam focalizadas diversas práticas sociais, dando oportunidades de ação e reflexão sobre diversos gêneros do discurso existentes dentro dessas práticas. Nesse sentido, retomamos Bakhtin (2003, p. 262), que compreende os “gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, vindos de contextos específicos.” Para ele, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.” Assim, “cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário.” (p. 165)

Considerando esses princípios apresentados acima, unindo-os às discussões sobre tarefa, entendemos que, segundo Schlatter (2008, p. 7), é necessário “propor atividades que busquem a reflexão sobre a língua e sobre diferentes possibilidades de co-construção de gêneros discursivos, enfatizando a variedade.”. Pensando na noção de tarefa já apresentada, entendemos que

Para uma tarefa pedagógica refletir uma visão de uso de linguagem, é preciso que ela leve em conta o gênero do discurso em questão, apresentando os papéis assumidos pelos interlocutores com um propósito comunicativo possível dentro de um contexto específico. [...] Entendendo “tarefa” como um convite para agir no mundo, um convite para o uso da

linguagem com um propósito social. (GOMES, SCHLATTER & SCHOFFEN, 2013, p. 263)

1.8. Linguagem e seus valores

Consideramos necessário, num primeiro momento, explicitar o entendimento de que “a expressão-enunciação é determinada pela situação social mais imediata” (Volochinov, 2006, p. 114). Desse modo, considerar a linguagem como social é considerar, segundo Volochinov, que é no contexto sócio-ideológico que a interação acontece, e sem essa interação social e ideológica não há linguagem.

Consideramos assim as questões de compreensão do enunciado em seu contexto. Os enunciados são formados por signos linguísticos (palavras). Segundo Bakhtin, as palavras “são neutras. Por isso servem igualmente bem a quaisquer juízos de valor, os mais diversos e contraditórios, a quaisquer posições valorativas.”. (Bakhtin, 2010, p.296). É apenas na interação efetiva que esses juízos de valor constituem as palavras. Dessa forma, para que tenhamos o sentido ideológico do enunciado, precisamos levar em conta o contexto no qual está inserido. É nesse contexto que se constroem os sentidos e que são viabilizadas as respostas. Assim, segundo Volochinov,

É impossível delimitar de modo estrito o ato de compreensão e a resposta. Todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão num novo contexto – o contexto potencial da resposta (VOLOCHINOV, 2006, p. 95).

A compreensão que gera a resposta, a compreensão responsiva ativa (Bakhtin, 2003), implica que os interlocutores negociem os juízos de valor das palavras. Nessa negociação não significa que há harmonia, acordo. Sujeitos posicionados em lugares sociais distintos valoram distintamente as palavras, o que pode promover compreensões e respostas distintas das esperadas pelos interlocutores, provocando conflitos. O ensino de PLA deve ter em vista esse aspecto. Ao trabalhar com o léxico, com as palavras, é fundamental que sejam trabalhadas as tonalidades valorativas das palavras e as possibilidades de respostas conflituosas em decorrência dessas tonalidades, pois “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.”

(Volochinov, 2006, p. 96). Dessa forma, tudo o que transmitimos tem um conteúdo ideológico, mesmo que não tenhamos essa percepção num primeiro momento.

Assim sendo, entendemos que o ensino de PLA deve levar em consideração esses aspectos pontuados até o momento: o ensino-aprendizagem de línguas no contexto de multilinguismo e multiculturalismo; o ensino baseado em tarefas que se voltem para os usos da língua em contextos específicos, carregados de ideologias, e orientadas para os gêneros discursivos; o foco nas questões ideológicas da linguagem, uma vez que são elas que orientam as formas linguísticas.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO: PODE ENTRAR NO BRASIL! PODE ENTRAR NAS INTERAÇÕES SOCIOVERBAIS?

Partimos agora para a análise do material didático. Trata-se, pois, do livro didático *Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados*³, elaborado por Jacqueline Feitosa, Juliana Marra, Karina Fasson, Nayara Moreira, Renata Pereira e Talita Amaro, em parceria com o Caritas Arquidiocese de São Paulo e com o ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados).

Dentro da análise de material didático que nos propomos empreender neste trabalho, consideramos necessário ressaltar que, como principal ponto de partida para a análise, entendemos que a existência de materiais apropriados para este público se faz necessária à medida que possibilitaria a inserção do sujeito em situações rotineiras de uso da linguagem em aprendizagem. Assim, destacamos a relevância de haver um material dedicado ao ensino de língua portuguesa para refugiadas/os.

Para que pudéssemos dar início à análise proposta neste trabalho, assumimos como norte a seguinte questão: qual a concepção de linguagem adotada pelo material didático em análise?

Considerando a concepção de linguagem adotada pelo material em análise, como são distribuídos e abordados os temas nos capítulos? E como o aprendiz é convidado a dialogar com o material?

Partindo dessas questões e considerando a concepção bakhtiniana de linguagem já apresentada neste trabalho, trataremos agora dos aspectos que entendemos como fundamentais para a análise: o contexto de produção e circulação do material, o lugar social das elaboradoras do material, a estrutura composicional do material e os valores em negociação. Enfim, estamos analisando o livro didático como um gênero situado socialmente. Esse gênero visa um projeto de dizer: ensinar português para refugiadas e refugiados. Ele é orientado por um conjunto de valores,

³Link para acesso ao material didático *Pode entrar: português brasileiro para refugiadas e refugiados*: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Entrar

dentre os quais destacamos os valores referentes à linguagem; daí nossa pergunta inicial dizer respeito à concepção de linguagem orienta o material.

2.1. O contexto de produção e circulação do material didático

O livro em análise tem realização no/do Curso Popular Mafalda com apoio, como já afirmado anteriormente, do Caritas da Arquidiocese de São Paulo e da ACNUR. É fundamental, portanto, conhecer um pouco sobre o local de realização desse material.

2.1.1. Curso Popular Mafalda⁴

O Curso Popular Mafalda surgiu no ano de 2011 como um movimento social e visava/visa a ampliação das possibilidades de estudantes da rede pública de ensino ingressarem no ensino superior ou adquirirem bolsas de estudos em instituições particulares.

Dentro do Curso Popular Mafalda são ofertados os seguintes tipos de cursos: pré-universitário; ENEM para jovens e adultos; idiomas: inglês, espanhol, francês e português; e o pré-vestibulinho. Esses cursos são ofertados para estudantes da rede pública de ensino que tenham renda familiar de até 1,5 salário mínimo, e para estudantes da rede particular que possuam bolsa de estudos integral. Os cursos têm caráter gratuito e são ofertados na cidade de São Paulo, em Taubaté.

A ideia para o nome do Curso foi inspirada na personagem Mafalda, criada em 1963 pelo cartunista Quino. A personagem possui uma personalidade forte e um caráter contestador, questionador, curioso e inteligente. É esse o perfil que se busca no Curso Popular.

2.1.2. Histórico do Curso Popular Mafalda

De 2008 a 2011, a equipe fundadora do Mafalda fez parte do Cursinho Popular Paulo Freire, da Rede Emancipa de cursinhos populares. Em 2011, foi fundado o Cursinho Popular Mafalda, na zona leste de São Paulo, com funcionamento na Escola Estadual Oswaldo Catalano.

⁴Link para acesso à página oficial do Curso Popular Mafalda: <http://mafaldameraki.org.br/>

A partir de 2013, passou a integrar, como projeto educacional e cultural, a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público OSCIP Imagem da Vida. Mudou, nesse ano, sua sede de atividades para a Universidade Cidade de São Paulo, também na zona leste de São Paulo. A partir desse mesmo ano (2013), começou a ofertar cursos de idiomas (inglês, espanhol e francês) e o curso

Preparatório ENEM para jovens e adultos. A partir de 2014, passou a ofertar o curso de Português básico para Imigrantes e Refugiados(as), em parceria com a Caritas Arquidiocesana de São Paulo e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR/ONU. O material em análise está então no contexto dessa oferta de aulas de língua portuguesa.

2.1.3. Objetivos do Curso Popular Mafalda

O site do curso informa que são seus objetivos:

I – capacitar os sujeitos para o exercício de sua cidadania e fornecer subsídios para sua formação, inserção social e progressão nos estudos tanto escolares quanto acadêmicos;
II – promover atividades que estimulem ao pleno exercício da cidadania através da educação, da valorização étnico-racial e cultural; III – proporcionar estudos e ações que contribuam para o desenvolvimento social e formação socioeducativa e cultural dos estudantes; IV – promover a assistência social, a cultura, a educação, a promoção do desenvolvimento sustentável, o voluntariado e o desenvolvimento social; V – constituir-se como instituição de produção, difusão e transmissão cultural e científica para a comunidade local ou regional; VI – fomentar e promover atividades e ações que visem à eliminação de quaisquer preconceitos acerca de convicções políticas, religiosas, condições sociais e econômicas, nacionalidade, características étnicas, individuais, físicas, sexuais, de gênero, e intelectuais.

Os objetivos assim apresentados apontam para uma preocupação social, de combate ao racismo, de enfrentamento à discriminação e ao preconceito, de combate à desigualdade. Nesse sentido, é fundamental levarmos em consideração que as temáticas abordadas no material estão em acordo com os objetivos do curso, uma vez que são tematizadas, entre outras, as seguintes questões: relações de

gênero, relações étnico-raciais e diversidade religiosa. O material foi elaborado, portanto, partindo de e em diálogo com os valores sociais e culturais, portanto, ideológicos, que orientam o curso.

2.2. Das autoras do material didático em análise

Como indicado no material didático, são seis as autoras do livro.

Jacqueline Feitosa de Oliveira é apresentada como “advogada, graduada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)”. Sua profissão inicial, portanto, está mais ligada aos objetivos do curso que ao ensino de línguas. No entanto, no material também se assinala que ela “foi professora de língua inglesa para refugiados no *Bevándorlási és Allampolgársági Hivatal Befogadó Állomás Bicske* e estagiária na Universidade de Proteção no Acnur”. Desta forma, compreende-se que sua contribuição para o ensino da língua decorre de sua experiência como professora de língua inglesa. Além disto, o material a apresenta como “pesquisadora no Projeto de Pesquisa e Conteúdo do Programa de Advocacy do ADUS (Instituto de Reintegração do Refugiado/Brasil), e é integrante do grupo voluntário de professores no Curso Popular Mafalda”. Sua contribuição, como voluntária, além de estar relacionada à sua experiência no ensino de língua inglesa para refugiados, se configura por sua atuação como advogada junto aos refugiados. Nesse sentido, Jaqueline é posicionada como alguém que está envolvido na integração dos refugiados e que tem experiência tanto nesta questão da integração quanto no que se refere ao ensino de línguas, embora não seja apresentada como especialista no campo dos estudos da linguagem.

Em relação a Juliana de Almeida Reis Marra, informa-se que é “graduada em Relações Internacionais pela Universidade Pontifícia Católica de Brasília (PUC/UCB), mestre em Relações Internacionais pela Universidade de São Paulo (USP)”. Desta forma, é posicionada como especialista nesse campo das relações internacionais, o que contribui para pensar os refugiados nesse âmbito da mobilidade global e como o BRasil se posiciona em relação a esse debate e às políticas internacionais. Em relação ao ensino de línguas, ela é posicionada como alguém que pode lecionar língua inglesa, uma vez que é “certificada pela Universidade de Cambridge em Ensino de Inglês (*Certificate in English Language Teaching of Adults*)”. Em virtude de sua qualificação para o ensino de língua inglesa,

Juliana parece ser autorizada a se envolver no ensino de língua portuguesa para refugiadas/os.

Karina Fasson é apresentada como “bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP), especialista em Gestão Pública pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP), mestre em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP)”. Sua formação, assim como a de Juliana e de Jaqueline, é pertinente para os objetivos do curso e parece ser nesse sentido que “é integrante do grupo voluntário de professores no Curso Popular Mafalda”. Além de poder lecionar sociologia, parece ter o conhecimento necessário para o enfrentamento da desigualdade, do racismo, da discriminação e do preconceito.

Talita Amaro de Oliveira é posicionada como “graduada em Medicina pela Universidade Cidade de São Paulo e coordenadora do Projeto Mafalda em São Paulo. Também é uma das integrantes do grupo voluntário de professores no Curso Popular Mafalda”. Seus conhecimentos podem contribuir para o ensino de biologia, no preparatório para o ENEM, e para auxiliar refugiadas/os no que se refere a problemas de saúde. No que se refere ao ensino de língua portuguesa, pode contribuir para o tratamento da temática da saúde.

É importante assinalar que nenhuma das quatro autoras-professoras tem formação na área de Letras, no campo dos estudos de linguagem. Parece que, para ensinar línguas, não há necessidade de formação específica. Essa tem sido uma orientação frequente em cursos de línguas, nos quais é relativamente fácil encontrar professores sem formação na área. Esta ausência de formação, por outro lado, pode gerar efeitos na elaboração do material. Retornaremos a esse aspecto no decorrer da análise.

São também autoras Nayara Moreira Santos - posicionada como “licenciada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Campinas (UNICAMP)” - e Renata Cristina Pereira - apresentada como “licenciada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e graduada em Filosofia pela Universidade São Judas Tadeu”. Ambas as autoras-professoras têm formação no campo específico dos estudos da linguagem. Renata, em função de seu

conhecimento, é a “coordenadora de linguagens e educadora de Literatura no Curso Mafalda e arte-educadora. Também é uma integrante do grupo voluntário de professores no Curso Popular Mafalda”. No entanto, não há nenhuma informação sobre formação específica em português para estrangeiros. É possível que elas não tenham formação própria, o que pode levar a produzir um material orientado por uma perspectiva de língua estrangeira vista como estrutura, perspectiva ainda comum em materiais de ensino de língua inglesa em cursos de línguas e em materiais didáticos orientados pela abordagem estrutural.

2.3. Sobre o material didático

O material em análise foi lançado no ano de 2015 e desde então é utilizado em aulas de Português Brasileiro para migrantes e refugiados que se encontram no estado de São Paulo. Contudo, havendo a disponibilidade do mesmo na Internet de forma gratuita, é possível que professores em outros estados utilizem este material como base para ministrar aulas de Português Brasileiro aos migrantes e refugiados em outras localidades no Brasil desde então. Vale destacar que a Caritas⁵ entidade da Igreja Católica voltada para ações sociais, está em diversas cidades brasileiras. Assim, havendo ações voltadas para o ensino de português para os migrantes e refugiados, é possível que esse livro seja adotado, uma vez que é um livro produzido com o apoio da entidade.

Por tratar-se de um material especificamente voltado para o ensino de refugiados, na apresentação encontramos uma espécie de acolhida feita aos sujeitos que farão uso do livro. Nessa apresentação, as autoras apresentam a concepção de refugiado - “pessoas que por necessidade de preservação de suas vidas, precisaram deixar seu país” - bem como a lei que abarca sua acolhida no Brasil (Lei n. 9.474/1997). A definição e a lei são discursos que posicionam esses sujeitos, construindo para eles um lugar social e jurídico específico na sociedade brasileira em diálogo com o modo como são posicionados no contexto global, uma vez que a lei brasileira dialoga com o direito internacional no que se refere aos

⁵ Segundo o site da Caritas, a “Caritas Brasileira é uma entidade de promoção e atuação social que trabalha na defesa dos direitos humanos, da segurança alimentar e do desenvolvimento sustentável solidário. Sua atuação é junto aos excluídos e excluídas em defesa da vida e na participação da construção solidária de uma sociedade justa, igualitária e plural”. Disponível em: <http://caritas.org.br/>

refugiados. Contribuem para esse posicionamento dos refugiados a formação e a atuação de algumas das autoras, como indicamos anteriormente.

Posteriormente, ainda na apresentação, as autoras tratam como aprendizado essencial a linguagem, evocam seu uso para o desenvolvimento de relações sociais. Nesta parte do material imaginamos que a interação das autoras, com relação à concepção de linguagem, parece ser interacionista, social.

Mais adiante, há uma breve descrição sobre a parceria formada entre o Curso Popular Mafalda e a Caritas Arquidiocesana de São Paulo para a elaboração do material *Pode Entrar*. Além disto, as autoras afirmam que a construção dos capítulos está voltada para as mais importantes demandas que surgiram nos diálogos com refugiados e refugiadas. O material, desta forma, é apresentado como resultado da interação com os alunos, voltado para suas necessidades e interesses.

Desse modo, a apresentação do material nos indica que as autoras buscam uma coerência entre a proposta do material e os objetivos do curso. Essa coerência parece ser construída a partir dos conhecimentos específicos das autoras em relação às demandas apresentadas pelos aprendizes.

2.4. Da organização do material didático: a estrutura composicional

O material em análise possui 137 (centro e trinta e sete) páginas, organizadas em 12 (doze) capítulos, um glossário que se compõe em Português, Espanhol, Francês, Inglês e Árabe, e uma parte intitulada "Complementação Pedagógica". Os 12 (doze) capítulos do material recebem por título o tema a ser tratado no mesmo, os quais apresentamos na sequência:

- Capítulo 1: Cheguei ao Brasil;
- Capítulo 2: Raça e Etnia;
- Capítulo 3: Sociedade e Educação;
- Capítulo 4: Direitos das Crianças;
- Capítulo 5: Igualdade de Gênero;
- Capítulo 6: Eu quero trabalhar;
- Capítulo 7: Respeitar os diferentes;
- Capítulo 8: Saúde e o SUS;

- Capítulo 9: Transportes públicos;
- Capítulo 10: Liberdade de crença;
- Capítulo 11: História do Brasil;
- Capítulo 12: Todos(as) por um(a).

Com relação aos temas de cada capítulo, podemos considerar que os mesmos parecem coerentes com os objetivos do Curso Mafalda; são diversos, com importância para o cotidiano nos contextos dos sujeitos em foco. Além disto, os temas tanto apontam para as demandas de estrangeiros no país - como ter informações sobre direitos, transporte, saúde pública - quanto apontam para temas relativos aos objetivos do curso. Nesse sentido, parece haver uma associação das demandas dos refugiados e dos interesses das autoras.

Contudo, percebemos que esses temas que nomeiam os capítulos do material servem apenas como atrativo momentâneo para o usuário, pois são abordados de forma rasa, de maneira descontextualizada entre si (um tema não interage diretamente com o outro, não há conexão direta entre eles), o que dispersa o real propósito que poderia ser focado, como assinalaremos mais adiante na análise.

No que se refere à organização interna das unidades, observamos uma certa regularidade: um diálogo construído exclusivamente para o material abre as unidades. Em seguida, são elencados exercícios com vistas ao ensino de vocabulário e de estruturas linguísticas. Questões sobre o diálogo são introduzidas em meio a esses exercícios. Na sequência, são apresentados conteúdos gramaticais, seguidos de exercícios de repetição ou substituição, que reforçam o conteúdo gramatical ensinado. Vale destacar que muitos dos exercícios são dedicados ao ensino do léxico. Algumas vezes esse léxico é posteriormente mobilizado em atividades dedicadas à forma, à estrutura linguística.

No interior das unidades, são fornecidas muitas informações úteis para as/os refugiadas/os na forma de textos complementares (colocados dentro de caixas de texto nas margens do conteúdo central a ser trabalhado, algumas intituladas “Você sabia?”), também elaborados exclusivamente para o material. São escassos os

textos autênticos. E os que são inseridos no material sofrem adequações (especialmente cortes).

A própria estrutura do material parece apontar para uma concepção de linguagem como estrutura, uma vez que o foco parece estar no vocabulário e na estrutura linguística. Os diálogos criados remetem à Abordagem Estrutural, que mencionamos anteriormente. Cabe então focalizarmos a pergunta que orienta nossa análise: que concepção de linguagem orienta o material?

2.5. Que concepção de língua?

Dessa forma, damos início a nossa análise partindo da pergunta base já apresentada. A análise das 12 unidades nos permite afirmar que o material didático em questão trabalha com a concepção de língua como estrutura. Nos foi possível essa conclusão por, na leitura e análise do material e mais precisamente das atividades/tarefas propostas pelas autoras, identificarmos vários traços bem definidos da concepção estruturalista de linguagem. Ao abordarem exercícios voltados especificamente para o léxico e a gramática (ver página 12 do anexo), percebemos que o foco do material não está na língua como interação, mas sim como conjunto de regras e formas.

Especificando nossa análise: no capítulo 1, intitulado "Cheguei ao Brasil", temos como temas secundários "apresentação pessoal", "alfabeto e números", "pronomes pessoais" e "adjetivos possessivos". Indo diretamente para a página 12, na atividade 1.7, temos como enunciado "Gramática", o qual parte para a apresentação dos pronomes pessoais com uma breve explicação do que se trata esse tópico gramatical. A partir desse ponto, o material dá continuidade a esse assunto de forma corrente, onde encontramos as próximas três tarefas voltadas especificamente para esse tópico gramatical. O que nos faz entender a real preocupação do material em abordar a língua estritamente como léxico, forma, gramática, como se pode observar nos tópicos e páginas exemplares assinalados a seguir:

Léxico:

UNIDADE E TÓPICOS	PÁGINA
2 = 2.2; 2.3, 2.5	17; 18.
7 = 7.2; 7.5;	57; 59.
8 = 8.2; 8.4; 8;5; 8.6	65; 66.
12= 12.2	97.

Fonte: autoral.

Gramática: Geralmente os tópicos 7, 8 e 9 de cada unidade são dedicados à gramática, como 1.7, 1.8 e 1.9, na primeira unidade; 10.7, 10.8 e 10.9, na décima unidade.

Observamos que em todos os 12 (doze) capítulos que compõem o material didático *Pode Entrar* são abordados tópicos de relevância gramatical, fazendo com que o foco do trabalho não seja a língua como interação, mas sim como aquisição de léxico e forma. Há a relevância dos temas tratados, o que não descarta nossa interpretação da preocupação com a inserção social dos sujeitos. Contudo, a forma como é tratada a língua em todos os capítulos, em todas as atividades e tarefas, é espantosamente abrupta e não se relaciona à concepção tratada neste trabalho.

2.5.1. Das atividades dentro dos capítulos

Nesta seção, procuramos destacar os focos tratados pelas autoras nas atividades propostas no material didático em análise. Dessa forma, conseguimos perceber qual o tipo de enfoque é dado, o que é considerado de maior importância, e a forma com que os sujeitos recebem como aparato linguístico:

De 1.1 a 12.1 = diálogos (textos não autênticos);

De 1.2 a 12.2 = vocabulário;

Em 1.3, 4.3, 10.3, 11.3 e 12.3 = leituras diversas e interpretação de texto;

Em 2.3, 3.3, 5.3, 6.3, 7.3, 8.3 e 9.3 = exercícios;

De 1.4 a 12.4 = exercícios orais, vocabulário e interpretação de texto;

De 1.5 a 12.5 = atividades de composição textual, leitura e vocabulário;

De 1.6 a 12.6 = atividades, vocabulário, produção escrita, textos, exercícios orais;

De 1.7 a 12.7 = tópicos gramaticais;

De 1.8 a 12.8 = tópicos gramaticais diferentes da atividade anterior;

De 1.9 a 12.9 = aplicação dos conhecimentos gramaticais adquiridos no capítulo;

De 1.10 a 11.10 = retomada dos conhecimentos gerais adquiridos no capítulo.

Consideramos importante ressaltar que, o trabalho com vocabulário e gramática é o foco principal de todos os capítulos do material didático, o que segue outro viés, o qual preocupa-se com a aquisição da forma, de vocábulos, e não se preocupa com o uso efetivo desse vocabulário.

O que podemos observar no capítulo 7, por exemplo, intitulado "Respeitar os diferentes", observamos, na tarefa 7.6 a apresentação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), contendo o alfabeto e números de 0 a 9. Depois da apresentação deste vocabulário, encontramos três tópicos para a prática da LIBRAS entre os sujeitos: "- Apresente-se dizendo seu nome; -Diga também quantos anos você tem; -E agora, como você irá se despedir?". Consideramos importante ressaltar que, para a efetivação deste último tópico não há subsídio linguístico para que o sujeito possa realizar esta atividade e que ela não possui uma finalidade de tarefa a ser concluída ao final do capítulo, já que não há contextualização para que isso possa acontecer.

Nesse sentido, os temas são minimizados ao léxico e a textos informativos, alguns legislativos, sobre o tema. Não há diferentes perspectivas de como esses temas são debatidos e valorados na sociedade brasileira. O vocabulário é esvaziado de valor.

CAPÍTULO 3

APONTAMENTOS PARA A ELABORAÇÃO DE UM MATERIAL PARA PLA

Considerando, novamente, que ter conhecimento de uma língua é saber como utilizá-la e como circular com ela em diferentes esferas de comunicação fazendo uso desta língua, entendemos que os objetivos de um material didático de PLA para refugiados precisa espelhar tal concepção e propiciar a prática e a reflexão em relação ao uso da língua e os valores em disputa e negociação em contextos diferentes.

3.1 Os sujeitos em foco

No grupo de estudo do PLA, entendemos que o foco do ensino são os sujeitos aprendizes. Assim, consideramos importante destacar nessa parte do texto alguns pontos relacionados aos sujeitos que aprendem o Português Brasileiro como LA, entendendo por fundamental esse tópico, afinal, precisamos tentar compreender quem são os aprendizes dessa língua para que na elaboração de certo material didático possamos contemplá-los no material, focalizando seus interesses, necessidades e os lugares sociais que ocupam podem ocupar na nossa sociedade. Assim, nos perguntamos quem são esses sujeitos tendo em vista o lugar que ocupam em contextos específicos de aprendizagem.

Nesse sentido, é necessário que consideremos a interação social entre sujeitos e material, e assim, sujeitos e sujeitos. Dessa forma, é preciso que entendamos interação social

como uma construção conjunta, eminentemente intersubjetiva, local e situada de atores sociais que interagem de modo complementar e recíproco (ERICKSON, 2004), (re)criando as situações sociais das quais participam (BULLA, LEMOS e SCHLATTER, 2010, p. 107)

Assim, quando tratamos dessa interação, é necessário que o material considere essa concepção, a ponto de fornecer subsídios para que essa interação aconteça de fato tendo em vista os sujeitos aprendizes, as interações de que participam e das quais participarão.

3.2 Quanto à organização das tarefas

Dentro de um material didático, consideramos a necessidade de “tarefas introdutórias ao tema abordado e/ou tarefas que preparem o aluno para o segmento de compreensão” (Andrighetti, 2009, p. 70) que se propõe trabalhar. Essas tarefas englobam produção oral e escrita. No que diz respeito às tarefas preparatórias, entendemos que a proposição destas tenha em vista a ativação dos conhecimentos prévios do sujeito aprendiz, ajudando-o na realização das próximas tarefas. Para que estas se concretizem, o sujeito é convidado a refletir sobre o tema a ser abordado ou sobre o gênero trabalhado, com a proposta do uso de estratégias de compreensão, como por exemplo, reconhecendo o que se espera do gênero e/ou identificar a ideia central e os posicionamentos diante do enunciado/texto.

Isso posto, observamos a preocupação com a seleção do vocabulário empregado na composição dos enunciados das tarefas, o que demonstra atenção às formas linguísticas apresentadas.

No que diz respeito à escolha dos textos apresentados nas tarefas, consideramos que alguns instrumentos são necessários para a compreensão proficiente. Esses instrumentos devem ser trabalhados nas diferentes atividades que compõem as tarefas de leitura, contribuindo para que os sujeitos utilizem estratégias de compreensão, que busquem responder aos textos dentro do que conheçam daquela prática e que consigam refletir sobre seu engajamento em tais práticas.

Em todas as tarefas, busca-se oferecer subsídio para reflexão sobre os aspectos culturais e seus papéis no que diz respeito às negociações dentro da interação feita, pois consideramos que linguagem e cultura são inseparáveis. Deste modo, todo trabalho com a linguagem é também trabalho com a cultura, uma vez que os valores ideológicos negociados na linguagem são valores construídos culturalmente. Assim, há a atenção para o trabalho com situações como “aceitar de um convite”, fazendo com que haja uma discussão acerca do que se pode reconhecer como convite em certo contexto de interação, entendendo os lugares sociais de quem convida e quem é convidado, os recursos linguísticos aí empregados. Nesse contexto, o que pode ser entendido como “aceitar um convite” diferente de “recusar um convite”, tendo em vista os lugares sociais dos participantes da interação, considerando as condições de recepção e produção do contexto proporcionado pela tarefa em questão.

3.3. Os textos autênticos

Nesta seção, tratamos do uso de textos autênticos para que o sujeito possa refletir sobre a língua que aprende e, por consequência, sobre a cultura. Assim, temos Little e Singleton (1988), os quais encaram o uso de textos autênticos nos materiais para ensino como uma finalidade social na comunidade linguística a qual o sujeito pertence. Justifica-se seu uso quando o trabalho com esses textos considera as condições de produção do uso linguístico dentro da interação social e promove, assim, o trabalho indissociável entre língua e cultura. Tendo como base os textos autênticos, Schlatter (2001, p. 520) diz que com eles tornam-se viáveis discussões acerca de

Inferências e expectativas, que vão definir o que está sendo dito. Essas expectativas são permeadas pela cultura de cada indivíduo e podem ser a causa de problemas comunicativos nas interações entre indivíduos de culturas diferentes.

Dentro das perspectivas e necessidades sociais que se apresentam, pensar as questões sobre esses textos autênticos e relacioná-los com a cultura do sujeito e a que se aprende, é de fundamental importância já que, o sujeito que aprende é quem sente a necessidade de uma ponte entre o que ele já sabe e a língua que adiciona ao seu repertório. Assim, nessa reflexão sobre a interação cultural referindo-se à cultura e ao uso da língua, Garcez (2000, p. 503) afirma que

(...) a investigação da padronização cultural no comportamento comunicativo é mais produtivamente executável no plano da interação situada e contextualizada – e não simplesmente no plano do significado gramatical e lexical livre do contexto de produção de fala.

Nesse sentido, refletir sobre os significados de certas práticas culturais e tentar compreender os significados que podem estar carregados em certos contextos da cultura-alvo faz-se necessário. Entendemos que essas reflexões sobre a cultura-alvo são mediadas pelas práticas, culturas e valores nos quais os aprendizes estão inseridos. Nesse sentido, como propõe Janzen (2005), entende-se que é relevante ter essas culturas como pontos de partida, no sentido dos andaimes para aprendizagem. O diálogo com a(s) cultura(s)-alvo implica o deslocamento em relação à(s) própria(s) cultura(s). É nesse sentido que a aprendizagem da língua

adicional possibilita que o aprendiz pense a si próprio e sua(s) própria(s) cultura(s), como propõem Schlatter e Garcez (2009).

Na elaboração das tarefas, é necessário refletir sobre o fato de que precisamos ampliar as condições de interação do sujeito aprendiz de PLA em contexto de imersão além das práticas em que ele está inserido, possibilitando refletir sobre a caracterização da heterogeneidade contextual, cultural, histórica e social brasileira, da qual ele próprio (migrante ou refugiado) é parte. Esse é um dos objetivos trazidos por Schlatter (2009) que precisam estar presentes em todas as etapas do material didático que será utilizado, tanto durante sua elaboração e na efetivação das tarefas quanto ao final de cada ciclo, nas retomadas dos objetivos atingidos, os aspectos relevantes e o que se é capaz após cada tarefa.

3.4. Da seleção dos textos para o material

Tomando a concepção de proficiência exposta anteriormente, nos voltamos para o trabalho com textos autênticos e sua importância, também já mencionado. Dessa forma, é de extrema relevância a necessidade de que se criem oportunidades de familiarização com as tantas situações de uso dentro de um curso de PLA, como também a sensibilização com os aspectos que compõem essas situações e as questões culturais que transpassam as escolhas materializadas nos textos apresentados.

Assim, é necessário pensar na forma como esses textos serão trabalhados, quais as perguntas a serem feitas para introduzi-lo e partindo dele e como o aluno será guiado em sua compreensão. Ou seja, é preciso colocar-se na posição de interlocutor desses textos, refletindo sobre como esses textos são lidos no cotidiano, sobre quais os recursos linguístico-visuais se fazem necessários para que ele possa ser compreendido, que valores/ideologias estão em questão, e, assim, deliberar quais os aspectos que serão focalizados para que o sujeito aprendiz possa compreender esses textos.

Pensando no uso de uma língua em diversas ações e contextos nas esferas do cotidiano, não podemos olhar para o texto sem considerar primordialmente a esfera social em que foi construído e que simultaneamente se constrói. Ou seja, para que se possa compreender um texto é necessário que os olhares se voltem

para o contexto de produção, lançando mão de estratégias que auxiliem o interlocutor na compreensão das escolhas e negociações feitas no texto bem como os propósitos para os quais elas se orientam.

Essas são as diretrizes que nos orientam na elaboração de material didático no PLA-UEPG. São necessários, no entanto, trabalhos que proponham materiais didáticos, implementações desses materiais e análises dessas implementações, especialmente tendo em vista o ensino de português para refugiadas/os no contexto específico de Ponta Grossa. Cabem, nesse sentido, outras pesquisas de Iniciação Científica, Trabalhos de Conclusão de Curso e dissertações de Mestrado. Fica aqui nosso convite para que essas pesquisas sejam empreendidas no contexto do PLA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisamos o material didático *Pode entrar: português brasileiro para refugiadas e refugiados*, desenvolvido numa parceria entre a Caritas Arquidiocesana de São Paulo e o Curso Popular Mafalda. Por intuito principal tínhamos saber qual a concepção de linguagem trazida dentro das atividades e, conseqüentemente, das tarefas dentro dos capítulos do livro. Para tanto, tivemos como pergunta base: qual a concepção de linguagem adotada pelo material didático em análise?

Como resposta a essa pergunta obtivemos claramente que, o que se adota por concepção de linguagem no material em análise é a consideração da forma e do método áudio-lingual. O que, para nós, perpassa um caminho diferente do que traçamos dentro de nossos estudos, dentro das concepções adotadas.

Pensar o trabalho com o material de análise desta monografia foi desafiador para nós, à medida em que as primeiras impressões que o livro nos trouxe pareceram ser as mais acolhedoras e dotadas de uso e sentido para o professor e principalmente, para o sujeito aprendiz. Contudo, no decorrer da análise, percebemos que o material foi pensado para o ensino de Português como Língua Estrangeira, e não como Língua Adicional como pensamos, dadas as necessidades dos sujeitos, dados os contextos que se apresentam.

O Curso Popular Mafalda, como apresentado no capítulo de análise, é muito reconhecido na cidade de São Paulo por atender e proporcionar aprendizado à várias pessoas das comunidades carentes. Possui objetivos pedagógicos e princípios humanitários que visam a melhoria das perspectivas de vida de vários jovens e adultos dentro dos contextos em que se encontram. Dessa forma, consideramos que esta análise, bem como os apontamentos teóricos possam contribuir para que o material *Pode entrar: português brasileiro para refugiadas e refugiados* consiga abarcar de uma melhor forma as concepções necessárias para atender os sujeitos que serão ainda atendidos pelo mesmo.

REFERÊNCIAS

- ABELED, M. L. **Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula.** Tese de Doutorado. PPG-Letras – UFRGS, 2008.
- ANDRIGHETTI, G. **A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais.** Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12ª Ed. HUCITEC, 2006.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2004.
- BULLA, Gabriela da Silva. LEMOS, Fernanda Cardoso. SCHLATTER, Margarete. **Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas.** IN. Horizontes de Linguística Aplicada. Ano, 11, n.1, jan/jun. 2012
- CLARK, H. H. **O uso da linguagem.** In. Cadernos de Tradução. Porto Alegre, n. 9, p.49-71, 2000.
- ELLIS, R. (2003). **Task-based language teaching and learning.** Oxford: Oxford University Pres.
- GARCEZ, P. M. **Cultura invisível e variação cultural na fala-em interação social: O que os educadores da linguagem têm a ver com isso.** In: Indursky, F. & Campos, M. do C. Discurso, Memória, Identidade. Coleção Ensaios. Porto Alegre: Sagra Luzzato, p. 495-516, 2000.
- GEE, J. P. **Situated Language and Learning: a critique of tradicional schooling.** Londres: Routledge, 2004.
- GIBBONS, P. **Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the midstream classroom.** Portsmouth, NH: Heinemann, 2002.

GOMES, M. S. **A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras**. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2009.

GOMES, M. S; SCHLATTER, M; SCHOFFEN. **Tarefas de leitura e produção de texto com base na noção bakhtiniana de gêneros do discurso**. IN: SILVA, K. A. & SANTOS, D. T. (Orgs.). Português como língua (inter) nacional: faces e interfaces. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2003.

GUMPERZ, J. **Convenções de contextualização**. In: RIBEIRO, B; GARCEZ, P. (Orgs.). Sociolinguística Interacional. Calidoscópico, v.4, n.1, p 39-50, 2006.

LITTLE, D. & SINGLETON, D. **Authentic materials and the role fixed support in language teaching: towards a manual for language learners**. CLCS Occasional Paper 20. Dublin: Centre for language and Communication Studies, Trinity College, 1988.

MARCUSCHI, L. A. **Marcadores convencionais no português brasileiro: formas, posições e funções**. In: Português culto falado no Brasil. Campinas: Editora da UNICAMP, p. 281-321, 1989.

MORROW, K. **Communicative language testing: evolution or revolution?** In: J. C. Alderson and A. Hughes (Eds.). Issues in language testing. ELT Documents 111. Londres: The British Council, 1981.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. Ed - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

REDDY, M. J. **A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem**. In: Cadernos de Tradução. Porto Alegre: UFRGS, n.9, jan-mar, 2000.

REVUZ, C. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio**. In: Signorini, I. Língua(gem) e identidade. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 213-230, 1998.

RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RICHARDS, J. & RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SAWCHUK, P. H. **Informal learning as a speech-exchange-system**: implications for knowledge production, power and social transformation. *Discourse and Society*, v.14, n. 3, p. 291-307, 2003.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira**: implicações para o ensino e para a avaliação. *Porto Alegre: Letras de Hoje*, v.39, n.3, p. 345-378, 2004.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais (espanhol e inglês)**. Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. *Porto Alegre: SE/DP*, v. 1, p. 127-172, 2009.

SCHLATTER, Margarete. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola**: uma proposta de letramento. IN: *Calidoscópio*. Vol. 7, n. 1, p. 11-23, jan/abr. 2009.

SIDI, W. A. **A importância da autenticidade dos materiais didáticos para o ensino de língua portuguesa e cultura brasileira para estrangeiros**. In: INDURSKY, F. & CAMPOS, M. do C. *Discurso, memória, identidade*. Coleção Ensaios. Porto Alegre: Sangra Luzzato, p. 528-534, 2000.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras**: uma visão das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Edições Catavento, 1999.

VANDERGRIFT, L. **Listening to learn or learning to listen?** *Annual Review of Applied Linguistic*. Cambridge University Press, v. 24, p. 3-25, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WOOD, J.; et al. **The role of tutoring in problem-solving**. *Journal of child and psychology*, v.17, p. 89-100, 1976.