

Ensino de português para refugiadas e refugiados: pode entrar?

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i1.2588>

Ana Letícia Carneiro de Oliveira¹

Resumo

Este artigo apresenta uma breve análise de um livro didático (LD) produzido e utilizado no Brasil para o ensino de Português como Língua Adicional para refugiadas e refugiados. Como base teórica para o desenvolvimento deste estudo, utilizei a pesquisa qualitativa interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), e teóricos como Bakhtin (2006, 2003), Schlatter (2009), Richards e Rodgers (2001). Minha análise indica que, embora as temáticas propostas no LD sejam relevantes para o público-alvo em questão, há a predominância de uma perspectiva estruturalista pouco produtiva para o efetivo diálogo intercultural, bem como para as ações linguístico-discursivas implicadas na entrada dessas/es refugiadas/os nos distintos contextos brasileiros.

Palavras-chave: análise de livro didático; ensino de Português como língua adicional; abordagem baseada em tarefas.

¹ Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil; analeoliveira@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-1064-9853>.

Portuguese teaching for refugees: may they enter?

Abstract

This article presents a brief analysis of a textbook (TB) produced and used in Brazil in order to teach Portuguese as an Additional Language to refugees. As a theoretical basis for the development of this study, I used qualitative interpretative research (BORTONIRICARDO, 2008) and theorists such as Bakhtin (2006; 2003), Schlatter (2009), Richards and Rodgers (2001). My analysis indicates that, although the themes proposed in the TB are relevant to the targeted audience, there is a predominance of the structuralist perspective, which is poorly productive in terms of effective intercultural dialogue, as well as for the linguistic-discursive actions and interactions involved in the refugees' entry in different Brazilian contexts.

Keywords: Textbook analysis; Teaching Portuguese as an Additional Language; Task-based approach.

Introdução

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.), entendo que há uma necessidade de se pensar o ensino de línguas na perspectiva de adição ao repertório linguístico do falante-aprendiz.

Dentro da análise de material didático que proponho neste artigo², considero necessário ressaltar que, como principal ponto de partida para a análise, entendo 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, destaco a relevância de haver um material dedicado ao ensino de língua portuguesa para refugiadas/os.

Desta forma, trago a distinção entre Língua Estrangeira e Língua Adicional, a noção adotada de tarefa, a especificidade dos contextos de ensino e a concepção de língua/ linguagem utilizada, advinda do Círculo de Bakhtin. Esses conceitos são orientadores da análise de um LD específico elaborado para o ensino de Língua Portuguesa para refugiadas e refugiados no Brasil. O livro analisado busca suprir lacunas no ensino de Língua Portuguesa nesse contexto multilíngue e multicultural vivenciado no Brasil em

2 Pesquisa desenvolvida integralmente como Trabalho de Conclusão de Curso no Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês e apresentada parcialmente como Comunicação Oral no 67º Seminário do GEL.

função dos recentes fluxos migratórios de refúgio. Cabe então focalizar a pergunta que orienta minha análise: que concepção de língua/linguagem orienta o LD em análise?

Para a concretização desta análise, tomei por aparato metodológico a pesquisa qualitativa e a pesquisa documental (OLIVEIRA, 2012). Como bases teóricas para a análise e a discussão, utilizei como fontes teóricas autores como Andrighetti (2009), Bakhtin/Volochínov (2006), Bakhtin (2003), Bulla, Lemos e Schlatter (2012), Ellis (2003), Gomes, Schlatter e Schoffen (2003), Revuz (1998), Schlatter e Garcez (2009), Schlatter (2009), Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004), Vigotski (2008), entre outros.

Este artigo divide-se da seguinte forma: primeiramente apresento uma resenha de literatura, dando destaque ao tratamento da distinção entre língua estrangeira (LE) e língua adicional (LA), bem como sobre o trabalho com a Abordagem Baseada em Tarefas (ABT). Na sequência, apresento uma segunda seção, tratando especificamente do LD em análise. Finalizando este artigo, apresento na terceira seção algumas considerações relacionadas à análise e apontamentos que julgo pertinentes para a elaboração de um LD voltado para o ensino de Português como LA para sujeitos em situação de refúgio.

Resenha de literatura

Língua Estrangeira (LE) e Língua Adicional (LA)

Para iniciar as discussões propostas neste artigo, considero importante tratar, mesmo que de forma sintetizada, sobre a diferenciação entre essas duas nomenclaturas, Língua Estrangeira (LE) e Língua Adicional (LA), para que se possa compreender já de início a perspectiva adotada para as discussões que se seguem.

Quando me refiro à LE, entendo que ao entrar em contato com a língua-alvo frequentemente, tanto o professor quanto o aprendiz consideram que ela não faz parte de seu arcabouço linguístico, sendo 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 predominante nesse contexto formal de ensino e aprendizagem.

No entanto, quando trato da LA, busco 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 falar de uma LA, entendo 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 ou pode estar inserido. Dessa forma, o sujeito aprende aspectos de usos da língua (principalmente), se insere com mais facilidade nas práticas linguísticas da língua que adiciona, fazendo com que o processo de aprendizado seja ativo, efetivo e de/em uso. Assim sendo, entendo que a perspectiva da nomenclatura “Língua Adicional” perpassa questões globais de multilinguismo e multiculturalismo em que se envolvem os sujeitos que a apreendem. Considero, portanto, que trabalhar com esta concepção faz com 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 possui.

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 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. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, 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, perpassa a construção identitária para que o sujeito seja “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” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 131). O trânsito em meio à diversidade é central nessa perspectiva de LA.

Na situação de aprender português como LA 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.

Conforme apontam Schlatter e Garcez (2009, p. 132), “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” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 132). Em relação a muitos migrantes e, especialmente, aos refugiados, sabe-se que a aprendizagem da Língua Portuguesa é fundamental não apenas para sua inserção no mercado de trabalho, mas é essencial para que esta inserção seja 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 por si próprios se participam dos contextos sociais e culturais de forma mais ativa, justa e qualificada. Logo, a língua adicionada – e neste caso é a Língua Portuguesa – cria condições para que os sujeitos possam se envolver em situações que demandam uso da língua, bem como refletir sobre seus contextos (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 135).

Tarefa

Outro aspecto que se faz necessário tratar nesta discussão é o que alguns autores apresentam a respeito das tarefas dentro dos LD em geral, apontamentos estes que nortearam a análise do LD apresentada mais adiante. Assim, segundo Andrighetti

(2009), no decorrer do processo de ensino-aprendizagem de uma LA, 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, as intenções principais da tarefa são “cumprir propósitos úteis a seus falantes; estar acima de um nível focado apenas na frase; envolver aspectos da vida real para a comunicação [...]; envolver ação e tolerar erros quando eles não interferem na comunicação” (ANDRIGHETTI, 2009, p. 16)

Nesse viés, é possível conceber que é mais produtivo entender a tarefa como o ato de oportunizar ao sujeito a participação dele em situações reais de uso, “com objetivos definidos e em circunstâncias específicas” (ANDRIGHETTI, 2009, p. 16); encorajar o sujeito em diferentes atividades, que serão relevantes para ele ao longo das interações. Logo, trago as palavras de Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004, p. 360), quando apontam que

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.

Ainda sobre este tipo de abordagem – Abordagem Baseada em Tarefas – trago também a visão de Richards e Rogers (2011 apud ANDRIGHETTI, 2009, p. 36) no que diz respeito à compreensão de tarefa. Segundo os autores,

[...] 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.

Dessa forma, compreendo 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 poderia vincular-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 Andrighetti (2009, p. 18),

[...] 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.

Tendo em vista essa posição, a autora assinala sua filiação à Abordagem Sociointeracionista e indica que o ensino da LA se orienta, sobretudo, pela concepção sociointeracionista de linguagem, como também assinalam Schlatter (2001) e Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004). Assim, 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, percebo estas distinções como ponto de partida para a compreensão da escolha por ensino baseado em tarefas.

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.

Considero importante salientar que, diferentemente do que se propõe o Sociointeracionismo, o Estruturalismo parte para o foco apenas para um objeto, de forma sistemática, sem pensar a interação e os modos de uso desse objeto, pensando quais sistemas funcionam ligados a outros. Neste caso, a língua é o objeto observado e estudado e sua forma, sem foco em questões pragmáticas, culturais e sociais, por exemplo.

Linguagem e aspectos pedagógicos

Defino, agora, o panorama do processo de construção da aprendizagem, seguindo apontamentos pedagógicos. Para tanto, apresento uma das definições básicas apontadas por Vigotski (2008), e apresentadas por Andrighetti (2009, p. 22), 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.

Dando sequência às ideias vigotskianas, sigo com a perspectiva de Wood (1976 apud ANDRIGHETTI, 2009), que apresenta a ideia da Zona de Desenvolvimento Proximal para trazer o conceito de andamento. O andamento se refere à negociação entre aprendiz e interlocutor mais experiente quando desenvolvem uma tarefa. Dessa forma, pode-se 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 propicia negociações de acordo com os interesses e necessidades dos participantes. Assim, o processo não é condicionado a hierarquias, como se poderia pensar, mas sim “visto como meio de transformação, e não, simplesmente de reprodução de conhecimentos.” (ANDRIGHETTI, 2009, p. 23-24).

Tratando da linguagem, quando se adota 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 efetivadas. Segundo Gomes (2009, p. 24), “[...] no enunciado da tarefa, devem ser fornecidos os elementos necessários para a (re)construção dos gêneros que a compõem, tais como, a situação comunicativa, os interlocutores e os papéis que devem assumir, os propósitos da interação”.

Seguindo esse viés, reconheço na afirmação de Gomes (2009) a perspectiva de linguagem advinda do Círculo de Bakhtin. Essa mesma concepção de linguagem norteia o trabalho de análise do LD em questão. Assim sendo, quando se trata de linguagem, Bakhtin/Volosinov (2006, p. 123) entendem 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/VOLOCHÍNOV, 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; 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, p. 51),

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.

Adotando essa noção de linguagem, entendo que seja necessário encarar a proficiência como saber usar a língua para desempenhar ações em contextos específicos, 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, retomo 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” (BAKHTIN, 2003, p. 165).

Considerando esses princípios apresentados acima, unindo-os às discussões sobre tarefa, entendo 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”. Segundo Bakhtin, as palavras não “são neutras. Por isso servem igualmente bem a quaisquer juízos de valor, os mais diversos e contraditórios, a quaisquer posições valorativas” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 296). É apenas na interação efetiva que esses juízos de valor constituem as palavras.

Dessa forma, para que se tenha o sentido ideológico do enunciado, precisa-se 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 Bakhtin/Volochínov (2006, p. 95), “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”.

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 português como LA 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.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 96). Dessa forma, tudo o que se transmite tem um conteúdo ideológico, mesmo que não se tenha essa percepção num primeiro momento.

Análise

Sobre o LD em análise

O LD em análise foi lançado no ano de 2015 e desde então é utilizado em aulas de Português 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 aos migrantes e refugiados em outras localidades no Brasil desde então.

Por tratar-se de um material especificamente voltado para o ensino de refugiados, na apresentação encontra-se uma espécie de acolhida feita aos sujeitos que farão uso do livro. Nessa apresentação, as autoras apresentam a concepção de refugiado, 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 refugiados.

Ainda na apresentação, há o discurso de que o LD trata como aprendizado essencial a linguagem, evocando seu uso para o desenvolvimento de relações sociais. Nessa parte do LD imagina-se que a intenção da autoria do material, com relação à concepção de linguagem, parece ser interacionista, social. Mais adiante, há apontamentos que

confirmam que a construção dos capítulos está voltada para as mais importantes demandas que surgiram nos diálogos com refugiados e refugiadas. O LD, desta forma, é apresentado como resultado da interação com os alunos, voltado para suas necessidades e interesses.

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 apresento no quadro abaixo:

Quadro 1. Nomes dos capítulos do LD em análise

Capítulos	Nome dos capítulos
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 SUS
9	Transportes públicos
10	Liberdade de crença
11	História do Brasil
12	Todos(as) por um(a)

Fonte: Elaboração própria

Com relação aos temas de cada capítulo, pude considerar que os mesmos parecem coerentes com a proposta apresentada na introdução do LD; são diversos, com importância para o cotidiano nos contextos dos sujeitos em foco. Além disso, 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 dos produtores do material.

Contudo, percebi 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, observei uma certa regularidade: um diálogo construído exclusivamente para o material que abre as unidades (não se trata de texto autêntico). 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 LD 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 mencionei anteriormente.

Sobre a concepção de língua do LD em análise

A análise das 12 unidades permite afirmar que o material didático em questão trabalha com a concepção de língua como estrutura, o que, na leitura e análise do material e mais precisamente das atividades/tarefas apresentadas pelos proponentes do LD, identifiquei vários traços bem definidos da concepção estruturalista de linguagem. Ao abordarem exercícios voltados especificamente para o léxico e a gramática, percebi que o foco do material não está na língua como interação, mas sim como conjunto de regras e formas.

Especificando minha análise: no capítulo 1, intitulado “Cheguei ao Brasil”, têm-se como temas secundários “apresentação pessoal”, “alfabeto e números”, “pronomes pessoais” e “adjetivos possessivos”. Em uma das atividades, há o 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 LD dá continuidade a esse assunto de forma corrente, onde encontrei as próximas três atividades voltadas especificamente para esse tópico gramatical. Isso faz entender a real preocupação do material em abordar a língua estritamente como léxico, forma, gramática.

Observei que, em todos os 12 (doze) capítulos que compõem o LD, 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 uma relevância dos temas tratados, o que não descarta minha 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 apresentada neste artigo. Considero importante ressaltar que o trabalho com vocabulário e gramática é o foco principal de todos os capítulos do material, o que segue outro viés, o qual preocupa-se com a aquisição da forma, de vocábulos, e não preocupa-se com o uso efetivo desse vocabulário.

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.

Considerações finais

Conforme proposto na introdução deste artigo, o estudo apresentado configurou-se como uma análise de um LD utilizado no Brasil para o ensino de Português como LA para refugiadas e refugiados. Para embasar minha análise, apresentei uma breve resenha de literatura a fim de demonstrar meu posicionamento referente a questões norteadoras para a produção de material didático (MD), mais especificamente LD, para esta vertente de ensino de língua. A pergunta que norteou minhas pesquisas foi: que concepção de linguagem orienta o material?

Assim sendo, como já apontado na seção de análise, considero que a concepção de língua adotada pelo LD em questão trata-se da perspectiva estruturalista e não sociointeracionista, como está subjacente na apresentação do material. No entanto, entendo ser importante ressaltar que o LD em questão possui globalmente outras características qualitativas. Aponto como tais características a escolha dos temas tratados nos capítulos do livro, bem como o que se apresenta aos aprendizes sobre sua inserção na sociedade brasileira, vivência cultural e social, bem como o que se propõe na apresentação do LD – mesmo que esta não tenha sido levada a cabo na execução prática das atividades/tarefas apresentadas nos capítulos do livro.

Desta forma, entendo que o ensino de Português como LA – que no caso do LD analisado volta-se para refugiadas e refugiados – precisa levar em consideração os aspectos pontuados neste texto, sendo especificamente: 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 e o foco nas questões ideológicas da linguagem, uma vez que são elas que orientam as formas linguísticas.

REFERÊNCIAS

ANDRIGHETTI, G. *A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. HUCITEC, 2006.

BULLA, G. da; S. LEMOS, F. C.; SCHLATTER, M. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano, 11, n. 1, p. 103-135, jan./jun. 2012.

ELLIS, R. *Task-based language teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

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, 2000. p. 495-516.

GOMES, M. S. *A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celp-Bras*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

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

OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

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



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. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, 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, 2009. v. 1, p. 127-172.

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

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.