



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

AMANDA CARLA SILVA AVELAR

**AS CONSIGNAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS LÍNGUA DE
ACOLHIMENTO**

FORTALEZA

2023

AMANDA CARLA SILVA AVELAR

AS CONSIGNAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS LÍNGUA DE
ACOLHIMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística.

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A967c Avelar, Amanda.

As consignas em livros didáticos de português língua de acolhimento / Amanda Avelar. –
2023.

132 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades,
Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

1. Português língua de acolhimento. 2. produção escrita. 3. consignas. I. Título.

CDD 410

AMANDA CARLA SILVA AVELAR

AS CONSIGNAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS LÍNGUA DE
ACOLHIMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística.

Aprovada em: 30/06/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Meire Celedônio da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof.^a Dr.^a Blanca Araceli Rodríguez Hernández
Universidad Autónoma de San Luis Potosí - México

*Aos meus alunos,
motivação diária para que eu siga estudando.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, todo poderoso, que, em sua infinita bondade, deu-me o dom da vida e tantas oportunidades para desfrutar durante o processo.

À minha mãe, Rosa Maria, que disse inúmeras vezes, ao longo da vida, que eu estudasse, mesmo sem entender, de fato, a proporção desse conselho estimulante.

À minha orientadora, Eulália Leurquin, que me acolheu ainda tão imatura no mundo da pesquisa acadêmica e me guiou de maneira tão atenciosa nos estudos e também na vida.

Ao grupo GEPLA, pelos conhecimentos partilhados, em especial, Angélica Gondim, desde o meu primeiro dia em sala de aula como docente até a aprovação na seleção de mestrado; Lívia Lima e Raquel Melo, que me auxiliaram nas reflexões sobre a pesquisa e também nos momentos de desabafo ao longo dessa caminhada.

Ao meu irmão, Adriano Avela, que sempre escutava as minhas angústias e me oferecia uma palavra de apoio quando eu recorria, além de ser sempre um exemplo para mim.

Às minhas amigas: Mariana Sampaio, pela escuta ativa e por compartilhar as pequenas vitórias da pós-graduação; Lizândra Cardoso, que está comigo desde o ensino médio e ainda hoje me incentiva a seguir estudando.

Ao Rafael Silva, meu companheiro de vida, agradeço pela compreensão e por sempre me incentivar a escrever esta pesquisa, mesmo que isso significasse a minha ausência.

Aos meus professores, desde os que estiveram comigo ao me alfabetizar até me graduar na universidade, todos foram importantes na minha jornada, servindo de inspiração para mim e de exemplo para minha profissão.

Às professoras Dora Riestra, Luciane Ferreira, Blanca Araceli e Meire Celedônio, que fizeram parte das bancas de qualificação e de defesa e tanto contribuíram com esta pesquisa, obrigada!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) pelo apoio financeiro dedicado a esta pesquisa.

Por último, a mim mesma, por, mesmo em muitos momentos de solidão, nunca ter desistido de seguir evoluindo, seja no âmbito acadêmico ou na vida pessoal.

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.

Paulo Freire

É preciso que eu suporte duas ou três larvas se quiser conhecer as borboletas.

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

Aprender uma nova língua é um processo complexo e sua complexidade se intensifica quando se trata do contexto de ensino e aprendizagem de uma língua de acolhimento, pois os aprendizes estão em situação de refúgio e precisam se comunicar de maneira rápida e efetiva. Para auxiliar nesse processo, o livro didático assume um papel importante, motivo pelo qual ele precisa estar adequado às necessidades e aos objetivos do público-alvo. Nosso objetivo, nesta pesquisa, é discutir o espaço do livro didático no ensino e aprendizagem de português língua de acolhimento (doravante, PLAc). Nesse contexto, situamo-nos na Linguística Aplicada, em uma perspectiva crítica (Rajagopalan, 2006, 2007) e alinhamo-nos aos pensamentos sobre a autonomia (Freire, 1996) para refletir sobre a questão apresentada. Para as análises das consignas, alinhamo-nos aos estudos de Riestra (2004, 2008) e ao conceito de interação didática (Cicurel, 2020). Os dados analisados são dos livros *Portas Abertas* e *Português do Brasil para refugiados e refugiadas: Pode Entrar*. Também foram importantes a compreensão do propósito comunicativo do gênero a partir dos conceitos de texto, contexto de produção e conteúdo temático (Bronckart, 1999); assim como textualização e semântica dos verbos dessas consignas segundo o Conselho da Europa (2001) e os estudos de Costa e Taño (2017). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com método indutivo, do tipo explicativa. Observou-se que os verbos utilizados, em sua maioria, no modo imperativo, indicam preenchimento de lacunas, desvinculados à produção de gêneros textuais e muitas atividades destinadas à produção escrita não apresentavam verbos ou consignas escritas. As temáticas utilizadas condizem com o público-alvo, ainda que com algumas ressalvas em sua composição.

Palavras-chave: português língua de acolhimento; produção de textos; consignas.

RESUMEN

Aprender una nueva lengua es un proceso complejo y su complejidad se intensifica cuando se trata de un contexto de enseñanza y aprendizaje de una lengua de acogimiento, pues los aprendientes están en situación de refugio y necesitan comunicarse de manera rápida y efectiva. Para auxiliar en ese proceso, el libro didáctico asume un papel importante, motivo por lo cual necesita estar adecuado a las necesidades y a los objetivos del público meta. Nuestro objetivo, en esta investigación, es discutir el espacio del libro didáctico en la enseñanza y aprendizaje del portugués lengua de acogimiento (PLAc). En ese contexto, nos situamos en la Lingüística Aplicada, en una visión crítica (Rajagopalan, 2006, 2007) y nos alineamos a los pensamientos sobre la autonomía (Freire, 1996) para reflexionar sobre la cuestión presentada. Para los análisis de las consignas, nos alineamos a los estudios de Riestra (20004, 2008) y al concepto de interacción didáctica (Cicurel, 2020). Los datos analizados son de los libros *Portas Abertas* y *Português do Brasil para refugiados e refugiadas: Pode Entrar*. También fueron importantes la comprensión del propósito comunicativo del género a partir de los conceptos de texto, contexto de producción y contenido temático (Bronckart, 1999); así como la textualización y la semántica de los verbos de esas consignas según el Consejo de Europa (2001) y los estudios de Costa y Taño (2017). Se trata de una investigación cualitativa, de método inductivo, del tipo explicativa. Se observó que los verbos utilizados, en su mayoría, en modo imperativo, indican el relleno de huecos, ajenos de la producción de géneros textuales y muchas actividades destinadas a la producción escrita no presentaban verbos o consignas escritas. Las temáticas utilizadas están de acuerdo con el público meta, aunque con algunas excepciones en su composición.

Palabras clave: portugués lengua de acogimiento; producción de textos; consignas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 – Número de registro de migrantes, segundo principais países - Brasil, 2021.....	27
Gráfico 1 – Movimentação de trabalhadores migrantes no mercado formal - Brasil, 2021.....	28
Gráfico 2 – Distribuição relativa dos solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual, Brasil – 2021.....	29
Mapa 2 – Número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países – Brasil, 2021.....	30
Figura 1 – Professor interagindo oralmente com os alunos.....	66
Figura 2 – Professor interagindo com os alunos por meio das consignas escritas.....	67
Figura 3 – Níveis Comuns de Referência.....	78
Quadro 1 – Relação entre objetivo, perguntas e categorias analíticas.....	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Número de processos de solicitação de reconhecimento da condição de refugiado deferidos, segundo país de nacionalidade ou residência habitual, Brasil, 2021.....	31
Tabela 2	– Comparação entre o Estatuto do Estrangeiro e a Lei da Migração (Simões, Vigar, 2021).....	33
Tabela 3	– Conteúdos distribuídos no livro <i>Portas Abertas</i>	72
Tabela 4	– Conteúdos distribuídos no livro <i>Pode Entrar</i>	74
Tabela 5	– Consignas em números por classificação.....	77
Tabela 6	– Elementos do contexto de produção da consigna 1.....	83
Tabela 7	– Elementos do contexto de produção da consigna 2.....	84
Tabela 8	– Elementos do contexto de produção da consigna 3.....	85
Tabela 9	– Elementos do contexto de produção da consigna 4	87
Tabela 10	– Elementos do contexto de produção da consigna 5.....	88
Tabela 11	– Elementos do contexto de produção da consigna 6.....	89
Tabela 12	– Elementos do contexto de produção da consigna 7.....	91
Tabela 13	– Elementos do contexto de produção da consigna 8.....	92
Tabela 14	– Elementos do contexto de produção da consigna 9.....	93
Tabela 15	– Elementos do contexto de produção da consigna 10.....	95
Tabela 16	– Elementos do contexto de produção da consigna 11.....	97
Tabela 17	– Incidência de cada verbo nas consignas do livro <i>Pode Entrar</i>	99
Tabela 18	– Incidência de cada verbo nas consignas do livro <i>Portas Abertas</i>	101

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados

CIDH - Corte Interamericana de Direitos Humanos

CONARE – Comitê Nacional de Refugiados

CRNM – Carteira de Registro Nacional Migratório

GEPLA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada

OBMigra – Observatório das Migrações Internacionais

OIM – Organização Internacional para as Migrações

ONU – Organização das Nações Unidas

PLAc – Português como Língua de Acolhimento

PLM – Português Língua Materna

PLH – Português língua de herança

PL2 – Português como língua segunda

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O CONTEXTO MIGRATÓRIO NO BRASIL.....	23
2.1 Os conceitos de (i/e)migrantes e refugiados.....	23
2.2 Cenário migratório no Brasil.....	26
2.3 Migração e Direitos Humanos	31
2.4 Políticas linguísticas para migrantes	35
2.5 Português língua não materna: entre concepções e ensino.....	39
3 REFERENCIAL TEÓRICO	47
3.1 O Interacionismo Sociodiscursivo.....	50
3.2 As consignas de ensino	57
4 METODOLOGIA	68
4.1 Questões de pesquisa	68
4.2 Contextualização da pesquisa.....	70
4.3 Delimitação do universo e da amostra	71
4.4 Procedimento de coleta de dados.....	75
4.5 Uma escolha metodológica.....	77
4.6 Procedimento de análise de dados.....	80
5 ANÁLISE DE DADOS.....	82
5.1 Análise das consignas.....	82
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	115
ANEXO A – LISTA DE CONSIGNAS LIVRO <i>PODE ENTRAR</i>	119
ANEXO B – LISTA DE CONSIGNAS LIVRO <i>PORTAS ABERTAS</i>	123
ANEXO C - CAPA DO LIVRO <i>PODE ENTRAR</i>	130
ANEXO D – CAPA DO LIVRO <i>PORTAS ABERTAS</i>	131

1 INTRODUÇÃO

As motivações para este estudo têm sua origem no âmbito pessoal e profissional e se fortalecem na intenção de colaborar com os estudos de ensino e aprendizagem de línguas, sejam consideradas estrangeiras, adicionais, segundas ou de acolhimento.

Trata-se de uma pesquisa focada na análise de material didático, pois a maneira como esse recurso é utilizado no contexto de aprendizado de línguas sempre nos despertou interesse e reflexão. Nosso foco são as consignas presentes em livros didáticos utilizados nas salas de aula de língua portuguesa como uma língua de acolhimento para imigrantes que chegam ao Brasil precisando se comunicar urgentemente e que precisam agir linguisticamente de forma autônoma (Grosso, 2010). Este estudo se aproxima do pensamento de Paulo Freire conforme proposto em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996) por se tratar do aprendizado de uma nova língua para pessoas que precisam, por tempo indeterminado, abrigar-se em outro país, o chamado país de acolhimento. O foco deste estudo está centrado em uma situação em que uma pessoa, dita imigrante, deve aprender uma língua para se organizar em uma nova realidade, em um contexto de uma nova vida, entre culturas diferentes e em um novo território. Para tanto, espera-se um olhar atento do professor e um material didático que o auxilie a promover a autonomia e o aprendizado do aluno.

A pesquisa encontra-se inserida na linha de investigação da Linguística Aplicada, em uma perspectiva crítica (Rajagopalan, 2006, 2007) e, dentro das produções realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA), o qual possui duas linhas de reflexões: a pesquisa no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas materna e estrangeiras, em que nos inserimos; e formação de professores de línguas materna e estrangeiras. Dentro dos estudos desenvolvidos, esta pesquisa está situada no contexto da lusofonia, tendo a língua portuguesa como uma língua de acolhimento. Visamos contribuir, em especial, com as reflexões sobre o ensino e aprendizagem de português língua de acolhimento, particularmente no que diz respeito ao uso do material didático e ao papel das consignas nesse processo.

Esta pesquisa dialoga e contribui com os estudos realizados por pesquisadores integrantes do GEPLA. No grupo, há estudos desenvolvidos em português língua materna e língua não-materna. Inserimo-nos no último e fazemos referência aqui a trabalhos que contribuem tanto no contexto da teoria, quanto no contexto da temática desenvolvida na investigação e no fortalecimento do estudo da lusofonia.

Nesse sentido, no que diz respeito ao português como língua estrangeira, há a dissertação de mestrado de Gondim (2012), intitulada *Desenvolvimento das capacidades de linguagem através das atividades dos livros didáticos de português língua estrangeira*; que objetivou identificar se as atividades de produção e compreensão orais e escritas dos livros didáticos de português língua estrangeira (PLE) propiciam o desenvolvimento das capacidades de linguagem do falante da língua portuguesa como língua estrangeira. Igualmente, há a dissertação de Sousa (2013), *O discurso do professor sobre o ensino de gramática em sala de aula de português língua estrangeira*; cujo maior objetivo era analisar o discurso do professor ao abordar questões gramaticais e também as reflexões sobre o seu agir a partir da sala de aula de Português Língua Estrangeira, sendo realizadas entrevistas aos professores e considerando também as atividades produzidas por eles. O mestrado realizado por Silva (2015), *Mecanismos de coesão nominal em produções escritas de estudantes de português língua estrangeira*; que apresentou como objetivo identificar e analisar os elementos linguísticos responsáveis pela coerência temática, os mecanismos de coesão nominal, em produções escritas de estudantes de nível avançado de Português Língua Estrangeira. Os estudos de Bandeira (2021), na perspectiva do interacionismo, que promoveram a internacionalização da língua portuguesa, intitulada *Análise dos saberes no Programa de língua Portuguesa em São Tomé e no dizer dos delegados responsáveis pela formação dos professores*; a dissertação objetivou analisar, no Programa de Língua Portuguesa do Ensino Secundário, segundo ciclo (Ensino Médio), e no Discurso do professor, os saberes necessários ao professor para o ensino da escrita. No que diz respeito a consignas como objeto de análise, o GEPLA ainda apresenta a pesquisa de mestrado de Lobo (2021), *As consignas do CELPE-BRAS – Parte escrita*; que utilizou como *corpus* as consignas de ensino presentes nas *Tarefas* do exame Celp-Bras, teste de proficiência adotado no Brasil para avaliar o conhecimento de estrangeiros fora e dentro do país acerca de seu conhecimento sobre a língua portuguesa variante brasileira,

recentemente, mestrado defendido por Lima (2022), *A análise de consignas em material didático para aulas remotas de inglês para crianças em contexto de pandemia*, que analisou as consignas de ensino em um livro de inglês (*Super Safari 2*), em um contexto de bilinguismo de uma escola particular de Fortaleza e suas implicações ao serem realizadas em aulas remotas para crianças.

Em teses de doutorado, na perspectiva de uma formação de professores para atuar no ensino e aprendizagem do português como língua estrangeira/adicional, o GEPLA tem a tese de Souza (2014), *O trabalho do professor de português língua estrangeira: o agir no discurso*; que objetivou, principalmente, investigar, no discurso, o agir do professor de português língua estrangeira (PLE) com base no agir linguageiro emergente em entrevistas e instruções ao sócia realizadas com os docentes participantes da pesquisa. As contribuições desenvolvidas por Gondim (2017), *Formação de professor com foco na produção de material didático de Português Língua Estrangeira*; cujo objetivo principal foi possibilitar e desenvolver no professor a cultura de refletir sobre suas escolhas quanto à produção e à utilização do seu material didático, numa atitude de tomada de consciência profissional em busca de uma intervenção em seu agir. Então, foi proposta a análise e a produção de material didático de português como língua estrangeira com foco no desenvolvimento das capacidades de linguagem. A pesquisa realizada por Sousa (2018), *A mobilização de saberes no ensino da gramática em sala de aula de português língua estrangeira*; com o objetivo de analisar o agir linguageiro dos professores de PLE quanto a mobilização de saberes de ensino da gramática em sala de aula, utilizando as cenas de sala de aula, a entrevista de explicitação e a situação de autorreflexão realizadas com os docentes participantes da pesquisa. Os estudos de Silva (2020), *Letramentos acadêmicos em situação de ensino e aprendizagem de Português Língua Adicional*; a qual possui o objetivo de descrever e analisar as produções dos gêneros de texto biodata e resumo de comunicação oral de estudantes estrangeiros de pós-graduação, relacionando e focalizando a dimensão social e a dimensão linguística, o que contribui para o letramento acadêmico em PLA, através da mediação, sob uma perspectiva sociointeracionista da linguagem. A tese de doutorado de Melo (2021), *A formação de professores de Português como segunda língua: uma proposta interventiva no contexto multicultural e plurilinguístico de Cabo Verde*, que recebeu coorientação em sua realização.

Em especial no campo do português como língua de herança, há a pesquisa de pós-doutorado intitulada *A dimensão cultural nas expressões linguísticas metafóricas no material didático de Português Língua Estrangeira (PLE): uma abordagem cognitivo-discursiva* realizada por Carneiro (2018), sobre o material didático utilizado em um curso de português língua de herança; também há a pesquisa *Cenas de uma atividade de leitura em um contexto de ensino-aprendizagem de português como língua de herança: apontamentos interculturais* desenvolvida por Mold (2020), realizada no âmbito da formação de professores que atuam no contexto de português como língua de herança, em uma ONG, com o objetivo de ensinar a língua portuguesa para filhos de brasileiros, na Alemanha, na cidade de Munique.

No âmbito de publicações nacionais e internacionais, sobre o ensino de português como língua de acolhimento, o GEPLA também acolheu, em forma de pós-doutorado, a pesquisa desenvolvida por Barbosa (2017) intitulada *Ensino-aprendizagem de português e acolhimento de crianças imigrantes recém-chegadas em Brasília (distrito federal)* cujo foco foi o ensino e aprendizagem de língua portuguesa de crianças filhas de imigrantes que moram em Brasília e estudam em escolas públicas.

Através da iniciativa da professora Luciane Ferreira, o GEPLA também contribuiu, de forma indireta, com a organização do livro *Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*, organizado por Ferreira *et al* (2019), pois contou com dois dos seus membros na organização da obra. Este livro é considerado como uma valiosa contribuição para pesquisadores brasileiros e estrangeiros, uma vez que ele registra estudos realizados sobre a temática. Na obra, são debatidos temas importantes como a formação dos professores de PLAc, a preparação dos imigrantes para o Exame Nacional do Ensino Médio, a literatura popular em sala de aula de PLAc e relatos de experiências vivenciadas em cursos de extensão ao redor do país.

É dentro desta temática do português como língua de acolhimento que esta pesquisa se insere e apresenta sua relevância para a academia, no que diz respeito à análise de material didático sobre o tema, ressaltando especificamente as consignas de ensino em um contexto tão específico.

Quando lidamos com um contexto particular como o de imigração, é indispensável compreender as motivações dessas pessoas, muitas vezes, profissionais experientes, tomarem a decisão de mudar-se para outro lugar para viver. Dentre os diversos motivos que levam uma pessoa a se deslocar para outro país, podemos elencar os o fator pessoal, profissional ou outros que configurem alguma necessidade externa urgente. Endossamos o pensamento de Grosso (2010, p. 66) no que diz respeito a essas motivações, pois “raramente alguém deixa o seu espaço de afetos se não tiver uma forte motivação que passa muitas vezes pela própria sobrevivência e pela melhoria das condições de vida”. Quando nos referimos ao contexto dos imigrantes ou refugiados, normalmente, os motivos giram em torno de perseguição relacionados a questões de raça, nacionalidade, religião, opinião política e pertencimento a um determinado grupo social.

Dados mais atualizados mostram que há aproximadamente 25,4 milhões de pessoas refugiadas ao redor do mundo (ACNUR, 2021). Para elas, a motivação maior para sair dos seus países de origem é a sobrevivência, além da preservação de sua liberdade. É inegável que muitas mudanças ocorrem na vida desses refugiados ao deparar-se com a nova realidade em seu novo país de moradia. Além de todos os fatores internos enfrentados por cada refugiado, ainda estão envolvidas questões de diferenças culturais, preconceito, vulnerabilidade emocional, financeira e linguística. Nesse contexto, aprender a se comunicar em uma nova língua é imprescindível, já que é a porta de entrada para solucionar a maioria, ou pelo menos uma boa parte, dessas diversas questões mencionadas e potencializar a integração com a comunidade local.

No Brasil, foram registrados um pouco mais de um milhão de imigrantes entre os anos de 2011 e 2019 (OBMigra, 2020), sendo o maior fluxo registrado oriundo da América do Sul e do Caribe, com destaque para os haitianos e venezuelanos. A maioria dos imigrantes é do sexo masculino, em idade ativa e com escolaridade entre ensino médio completo e ensino superior e que chegam ao Brasil com o mínimo ou nada de entendimento sobre a língua portuguesa.

Sabe-se que existem muitas dificuldades, quando alguém se propõe a estudar uma língua. Ler, escutar, escrever e, sobretudo, falar são procedimentos complexos, que se acentuam se pensados em um ambiente de aprendizagem de uma outra

língua. Compreender e se exprimir por escrito e oralmente devem ser ações para que se alcance melhores condições para interagir na língua alvo. Para isso, é necessário que os livros didáticos utilizados sejam coerentes, visto que, em sala de aula, muitas vezes, é material norteador utilizado nessa aprendizagem. Isso é perceptível quando nos referimos ao português como língua adicional (PLA), mas se intensifica se pensarmos no contexto do português como língua de acolhimento (PLAc).

O ensino e a aprendizagem do português como língua de acolhimento (PLAc) se tornam pertinentes e necessários nesse contexto, pois é através dessa língua de acolhimento que os refugiados recém-chegados ao Brasil poderão se comunicar e se relacionar social e profissionalmente. Para que esse aprendizado ocorra, é necessário, além de oferta de cursos de PLAc e de professores especializados, materiais que subsidiem a aprendizagem, como livros didáticos específicos para esse contexto. Dada a relevância da temática, este estudo trata sobre o último ponto mencionado, o material didático, mais especificamente das consignas de produção textual em livros didáticos de PLAc.

Portanto, justificamos o presente estudo pelo fomento, especificamente, sobre o material didático de português como língua de acolhimento, em razão de que PLAc é um tema em ascensão, que causa dúvidas sobre seu conceito, possivelmente porque há poucos estudos desenvolvidos na área (Barbosa; São Bernardo, 2018), o que aponta para a necessidade de maior discussão e disseminação do tema.

Também é importante mencionar a experiência da pesquisadora com o ensino de línguas. Desde a formação inicial houve um contato com a sala de aula de língua estrangeira, tanto de língua espanhola para brasileiros como de língua portuguesa no curso de extensão *Português Língua Estrangeira: língua e cultura brasileiras*.¹

Nesse contexto, em diversas interações didáticas, sempre foi observado que as instruções presentes nas atividades dos livros didáticos podem mudar o curso da compreensão da questão e do desempenho alcançado na realização dessas atividades por parte dos alunos. Assim, para tais instruções, são considerados dois

¹ Ofertado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística aplicada (GEPLA) desde 2012, vinculado ao Departamento de Letras Vernáculas (DLV) da Universidade Federal do Ceará (UFC), atendendo a alunos em situação de mobilidade acadêmica a nível de graduação, mestrado e doutorado.

aspectos: a) a construção das consignas das atividades e b) sua adequação aos objetivos do livro didático. As análises de livros didáticos normalmente se dão vislumbrando a perspectiva das atividades, ou seja, do aluno (Valente, 2019), (Sousa, 2020), (Soares; Sirianni, 2021). Este estudo, porém, por considerar as consignas, foca na perspectiva do professor.

Dentro da temática de PLAc, alguns autores como Cabete (2010) e Grosso (2010; 2021) são mencionados como teóricos de base, pois são as primeiras contribuições registradas sobre o tema. Cabete (2010) propõe uma análise do funcionamento do programa *Português acolhe – português para todos*, realizado em Portugal, focalizando o ensino-aprendizagem através de questionários aplicados com alunos e professores. Tal pesquisa nos auxilia a conhecer como o português como língua de acolhimento é tratado no mundo e não apenas na perspectiva brasileira. Grosso (2010) objetivou realizar uma diferenciação entre os termos língua de acolhimento e integração com os termos já consagrados na Didática das línguas, a saber, língua estrangeira, segunda língua, língua materna etc. Portanto, as reflexões sobre esses conceitos auxiliam na precisão do nosso tema e diferenciação dos demais termos semelhantes.

Destarte, percebemos que há a necessidade de delimitar a diferença entre português língua estrangeira e português língua de acolhimento (Silva, Costa, 2020), pois aquele se destina a aprendizes que voluntariamente decidem aprender o idioma, em qualquer lugar do mundo, tendo em vista os mais diversos motivos possíveis, desde motivação pessoal a profissional; ao passo que o último é destinado a imigrantes que chegam ao Brasil e precisam se comunicar rapidamente. Aprender o português, para esses imigrantes, significa aprender a língua “em um ambiente de pressão social” (Costa, Taño, 2017, p. 7), logo, esse aprendizado precisa ser bem direcionado, pois o tempo também não está a favor nessa situação, trata-se, portanto, de uma questão de sobrevivência.

O material utilizado em uma sala de aula de PLAc precisa estar de acordo com a realidade, o trabalho e o contexto dos alunos migrantes (Moura, 2017), não faz sentido ensinar uma língua desfocada dessa perspectiva. Dessa maneira, faz-se necessário que as consignas presentes nos livros didáticos sejam objetivas, claras e

diretas (Pádua, 2018), para que as atividades proporcionem uma aprendizagem contextualizada e não artificial.

Dos trabalhos considerados como mais relevantes para a área específica da pesquisa, destacamos os seguintes: Silva (2016), Soares e Sirianni (2018), Marques (2018), Valente (2019) e Pinheiro (2021), que discutiram a temática sobre língua de acolhimento, material didático e políticas linguísticas.

A pesquisa de Silva (2016) ressaltou as consignas e teve como referencial Bakhtin (2003); Bakhtin/Volochinov (2006); Geraldi (2013); Dolz, Gagnon e Decandio (2010); Brasil (1997) e Paraná (2010). O trabalho foi realizado em duas etapas. Primeiramente, a autora analisou 83 consignas de produção textual em materiais didáticos utilizados em sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental. A etapa posterior da pesquisa contou com uma proposta de formação de professores e, em seguida, propôs um curso de formação de professores. O objetivo do curso era promover a conscientização e a reformulação dessas consignas, a fim de que elas deixassem claro o objetivo das produções textuais, eliminando possíveis dúvidas nos aprendizes.

Soares e Sirianni (2018) analisaram os conceitos de leitura e de escrita em um livro didático de PLAc, o *Portas Abertas*. Metodologicamente, definiram os critérios que incidem sobre o livro como os gêneros discursivos e o tratamento utilizado nas tarefas. Essa análise se deu pautada na adequação ao contexto baseada nas contribuições de Bulla, Lemos e Schlatter (2012), alinhadas ao modelo de letramento autônomo e ideológico de Kleiman (1995) e Street (2003). As autoras ressaltaram os pontos positivos e os que precisam ser potencializados no livro mencionado, como um caderno de orientação ao professor, por exemplo.

Marques (2018) objetivou discutir políticas linguísticas para o ensino de Português como língua de acolhimento (PLAc) a partir dos estudos de Ançã (2006); Cabete (2010); Grosso (2010); Amado (2013); São Bernardo (2016) e Lopez (2016). Fez uma análise sobre os instrumentos legais brasileiros de imigração, especialmente sobre os fluxos migratórios dos haitianos, sírios e venezuelanos ao Brasil. Realizou em sua pesquisa um levantamento de ofertas de cursos tanto de Português língua adicional (PLA) quanto de (PLAc) e promoveu uma discussão sobre a necessidade de

políticas linguísticas para a manutenção do ensino de PLAc no Brasil, reflexão com a qual também nos propomos a contribuir, dado que a análise materiais didáticos de PLAc favorece essa discussão.

Valente (2019) considerou os pensamentos de Bakhtin *apud* Bulla, Lemos e Schatter (2012), considerou a abordagem Orientada à ação de Janowkka (2014) e Puren (2009); o Ensino de Línguas por Tarefas (Ellis, 1991; 2000; Janowska, 2014, Shibayama, 2017, Willis, 1996/2012), além de também ter utilizado o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) em sua pesquisa. Propôs uma análise das três primeiras unidades de livros didáticos de PLAc disponíveis no Brasil, *Portas Abertas* e *Português do Brasil para refugiados e refugiadas: Pode entrar*, em uma perspectiva voltada para a conscientização dos direitos humanos e associando-se a políticas linguísticas que garantam os direitos humanos de inserção desses migrantes na sociedade.

Pinheiro (2021) objetivou verificar as consignas de produção textual em dois materiais didáticos de Francês Língua Estrangeira (FLE), em contexto de adultos migrantes, a saber: *Ensemble cours de français pour migrants* e *Rendez-vous em France 1: cahier de français pour migrants*. Como teoria de base, utilizou os conceitos de Cuq (2003); Bronckart *et al* (2004); Dolz *et al* (2010); Riestra (2008); Zakhartchouk (2016) sobre consignas de ensino, didática de línguas, contexto de produção e conceitos de texto, que são relevantes também para a nossa pesquisa, além da contextualização migratória, da qual também nos valem em nossa pesquisa.

Dentre os importantes trabalhos encontrados no estado da arte, ressaltamos os últimos cinco, pois desenham de maneira eficaz o cenário da nossa pesquisa, desde a temática do ensino de PLAc, análise de material didático, políticas linguísticas e consignas de ensino.

Através desse levantamento, percebemos que pesquisas dentro da temática do português como língua de acolhimento ainda estão conquistando seu espaço, dado que o número de pesquisas desenvolvidas ainda é pequeno (Barbosa, São Bernardo, 2017), inclusive tratam-se de estudos recentes, o que reforça a relevância do tema nos últimos anos. De maneira mais específica, pesquisas sobre a análise de material didático de PLAc ainda são escassas e é nesse contexto que se insere o nosso

trabalho, que objetiva analisar a construção das consignas das atividades de produção textual nos livros didáticos *Portas Abertas* e *Português do Brasil para refugiados e refugiadas: Pode Entrar* e seus efeitos para a aprendizagem de PLAc. Nossos objetivos específicos estão discriminados no capítulo da Metodologia.

As consignas, de uma maneira geral, são as instruções que o professor emite para seu interlocutor, no caso, o aluno. É através delas, podemos assim dizer, que ocorre a relação de expectativa entre o que o professor propõe em uma atividade e a realidade do que o aluno entende e realiza. Uma consigna mal formulada, incompleta, subjetiva ou não clara pode dificultar toda a comunicação em sala de aula, prejudicando assim o processo de aprendizagem.

Entendemos consigna como um gênero discursivo (Dolz, Gagnon e Decândio, 2010), pois apresenta a função social de instruir e orientar, além de considerar o papel social do enunciador; o objetivo; o destinatário; o lugar social de circulação desse texto e o gênero a ser mobilizado, que são aspectos relevantes para a nossa análise de consignas de produção textual escrita.

Dado que o termo enunciado, em Linguística, é muito amplo, optamos pelo termo *consigna* por acreditar que, apesar de, em português, não ser um vocábulo tão difundido, ele o é nas línguas latinas, espanhol, francês e italiano. Entendemos que as consignas representam a voz dos professores, no caso dos livros didáticos, que também são elaborados por professores, não é diferente. Porém, quando um livro didático está destinado a um grupo específico, subtende-se que suas consignas levarão em consideração esse contexto de produção (Bronckart, 1999).

Os livros didáticos *Portas Abertas* e *Português do Brasil para refugiados e refugiadas: Pode Entrar* foram escolhidos para esta pesquisa por serem os materiais didáticos de PLAc encontrados com maior facilidade e de amplo acesso na internet, além de serem *corpus* de pesquisas na área (Sirianni, Soares, 2018) e (Valente, 2019).

Sobre o estudo das consignas, já existem pesquisas consolidadas (Silva, 2016; Pádua, 2018; Pinheiro, 2021; Lobo, 2021). No entanto, estudos realizados com consignas de produção textual em livros didáticos de PLAc não foram encontrados e

o crescente interesse na área de PLAc estimulou as pesquisas anteriormente mencionadas, não obstante, ainda há muito a ser explorado, discutido e realizado na área e é nesse contexto que esta pesquisa está inserida.

Dessa maneira, nossa pesquisa se diferencia por tratar de consignas de produção textual em livros didáticos de PLAc considerando-as como a representação da voz do professor elaborador, que interage com o possível aluno. Consideramos que através das consignas existe uma interação didática e que, portanto, elas precisam ser bem elaboradas. Também visamos à valorização dos estudos relacionados ao tema PLAc e defendemos a importância de atividades que apresentem consignas bem elaboradas em livros didáticos, levando em conta o público que terá acesso. Nossas contribuições vêm no sentido fortalecer as discussões sobre o tema, potencializar sua relevância no mundo acadêmico e promover o crescimento da lusofonia no mundo.

Assim expostas as nossas motivações iniciais, o cenário atual de pesquisas com temas com os quais a nossa pesquisa se relaciona e a nossa inserção e relevância nesse contexto, apresentamos a divisão da nossa pesquisa a seguir.

O texto dessa dissertação está dividido da seguinte maneira: temos essa introdução, capítulo um em que apresentamos o tema, mesmo que brevemente pois este ponto será novamente discutido e também mostramos nossos argumentos para justificar a importância desse estudo; no capítulo dois apresentamos o contexto migratório no Brasil, como o contexto da pesquisa para o melhor entendimento das condições em que vivem os imigrantes, das razões gerais que os obrigam a sair do seu país, dos conceitos de língua portuguesa a depender do contexto social, linguístico e político onde estão inseridos os migrantes; no capítulo três há o nosso referencial teórico que serve de lupas para entender o fenômeno estudado; o capítulo quatro apresenta a metodologia com nossos pontos de partida e escolha do nosso *corpus* para as análises das consignas, que, por sua vez, ocupam o capítulo cinco. Por fim, no capítulo seis, apresentamos as conclusões a que chegamos com esta pesquisa.

Passemos agora para uma contextualização política necessária, em que debateremos sobre o processo migratório em nosso país.

2 O CONTEXTO MIGRATÓRIO NO BRASIL

Nesta seção, discutiremos os conceitos de emigrante, imigrante, migrante e refugiado que são pertinentes à nossa pesquisa. Em seguida, apresentamos, em números, os dados sobre o cenário migratório brasileiro, incluindo informações sobre os refugiados, tratados nesse momento de maneira específica. Posteriormente, expomos as políticas linguísticas existentes para os migrantes e refugiados e, por fim, ressaltamos a importância da garantia dos direitos humanos para esses públicos.

2.1 Os conceitos de (i/e)migrantes e refugiados

O deslocamento, seja forçado ou não, modifica a vida das pessoas e lhes confere novos focos de atenção quanto aos termos que devem ser utilizados em cada situação. Há várias facetas envolvidas no mundo do deslocamento, desde pessoas que saem de seu país para ir estudar em outro lugar, pessoas que cruzaram fronteiras em busca de uma vida melhor e até situações em que pessoas necessitam de proteção para a família e para si mesmo por fatores externos à sua vontade primeira. Assim visualizadas, existem termos que determinam o enquadramento de cada uma dessas situações, que serão discutidos a seguir.

No Brasil, na época da ditadura militar (1964-1985), vigorava o Estatuto do Estrangeiro, normativa criada pelos regimes autoritários que enxergavam o estrangeiro como pessoas alheiras e como um potencial inimigo do Estado, colocando em risco a segurança nacional. Em 2017, a Lei da Migração revogou o referido Estatuto e, para estrangeiro, deu-se a nova nomenclatura de “migrante”, entendido agora como um sujeito de direitos, o que se aplica tanto a brasileiros no exterior, como também a migrantes internacionais residentes no Brasil. Assim, os conceitos de imigrantes e emigrantes estão contemplados enquanto sujeitos de direitos como migrantes.

Imigrar, segundo a etimologia, decorre da junção de *migrare*, que significa “mudar de residência” + *in*, que significa “para dentro”. Dessa maneira, assume-se o ponto de vista do país em que a pessoa entrou e permaneceu, o seu país de chegada. Em contrapartida temos o termo emigrante, em que a junção de *migrare* + *e*, que significa “para fora”, indica-nos justamente o oposto, assim podemos entender que todo imigrante no país de destino é considerado um emigrante em seu país de origem.

É importante ressaltar que o Brasil assegura os direitos de seus cidadãos ainda que não estejam em território nacional.

Migrante é um termo considerado mais amplo, utilizado por diversas organizações como a Organização Internacional para as Migrações (OIM), a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias de 1990 e a própria Lei da Migração, de 2017, citada anteriormente. Em contraposição a imigrante/emigrante que são utilizados em contextos internacionais, o termo migrante foi, por muito tempo, relacionado apenas aos deslocamentos em espaço circunscrito ao território nacional. Recentemente, houve uma mudança na perspectiva com relação ao termo. Agora o foco não é mais se o indivíduo entra, sai ou permanece em território nacional, mas sim de compreender que a migração, enquanto fenômeno humano, envolve processos transnacionais.

Dessa maneira, entende-se que o termo migrante nos estimula a considerar que a mobilidade, os movimentos que ocorrem nos deslocamentos são tão próprios do ser humano quanto a sua permanência e criação de raízes.

Em outra perspectiva, o refugiado é entendido, de maneira geral, como alguém que precisou sair do seu país por algum motivo extremo. De maneira específica, entende-se por refugiado

Qualquer pessoa que, devido a uma agressão, ocupação externa, dominação estrangeira ou a acontecimentos que perturbem gravemente a ordem pública numa parte ou na totalidade do seu país de origem ou do país de que tem nacionalidade, seja obrigada a deixar o seu lugar de residência habitual para procurar refúgio em outro lugar fora do seu país de origem ou de nacionalidade (Agência da ONU para Refugiados, 2011, p. 8).

A Convenção de 1951 assegura o Direito Internacional dos Refugiados. Foi adotada formalmente para resolver as situações das pessoas refugiadas no contexto pós segunda guerra mundial e esclarecia quem era considerado ou não um refugiado, bem como os direitos e deveres entre eles e os países acolhedores.

A Convenção só abrange eventos anteriores a 1951 e com a emergência de novas situações conflituosas e de perseguição era crescente a necessidade de proteção aos novos fluxos de refugiados. Um protocolo relativo ao Estatuto dos Refugiados foi preparado e submetido à Assembleia Geral das Nações Unidas em

1966. O protocolo entrou em vigor em outubro de 1967, assim os países foram levados a aplicar as provisões da Convenção de 1951 para os refugiados sem limites geográficos e/ou temporais. Apesar de o Protocolo de 1967 ser independente da Convenção de 1951, esses são os meios que asseguram, a qualquer pessoa que precise, o direito de procurar e receber refúgio em algum país. É competência do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) promover instrumentos para a proteção dos refugiados e também de supervisionar a aplicação das provisões da convenção e do protocolo.

A Declaração de Cartagena sobre Refugiados (1984) é uma contribuição latino-americana que ampliou a definição do conceito de refugiado apresentada na convenção de 1951, incluindo pessoas que tenham fugido de seus países porque “sua vida, segurança ou liberdade tenham sido ameaçadas pela violência generalizada, a agressão estrangeira, os conflitos internos, a violação maciça dos direitos humanos”.

Em situações de refúgio, é comum serem debatidos os motivos pelos quais as pessoas deixaram seus países. O ACNUR em consonância com o Estado de acolhida é quem avalia o caso e presta auxílio a essas pessoas, baseados no princípio de *non-refoulement* (que significa não devolução), contido no Artigo 33 da convenção, é fator primordial na proteção internacional dos refugiados, com ele se garante a segurança de voltar a um local de perigo, acesso a asilos e medidas para garantir seus direitos humanos básicos.

As pessoas consideradas refugiadas no Brasil têm acesso a Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM) que garante os direitos como “migrante” no país, o que nos leva a questionar: todo refugiado é um migrante? Todo migrante é um refugiado? O conceito de migrante é complexo como já foi debatido anteriormente nesta seção, mas o que podemos afirmar é que os refugiados são protegidos por lei enquanto os migrantes não o são, ainda que seja comum ler notícias de migrantes atravessando alto-mar sem bens e com crianças e não considerá-los refugiados.

Dessa maneira, percebe-se que todo refugiado é um migrante, mas nem todo migrante é considerado um refugiado. Os termos, portanto, não são sinônimos e a sua permutação deve ser evitada, segundo o ACNUR (2016), para que se entendam quais são as necessidades de cada grupo em específico. De igual maneira, o termo

“migrante forçado” também não é recomendado, por não ser legal e por retirar os direitos já conquistados para os refugiados, os quais mesmo mudando do país que o acolheu para outro país, não perdem a denominação de refugiado, pois sua situação inicial de refúgio do país de origem permanece a mesma.

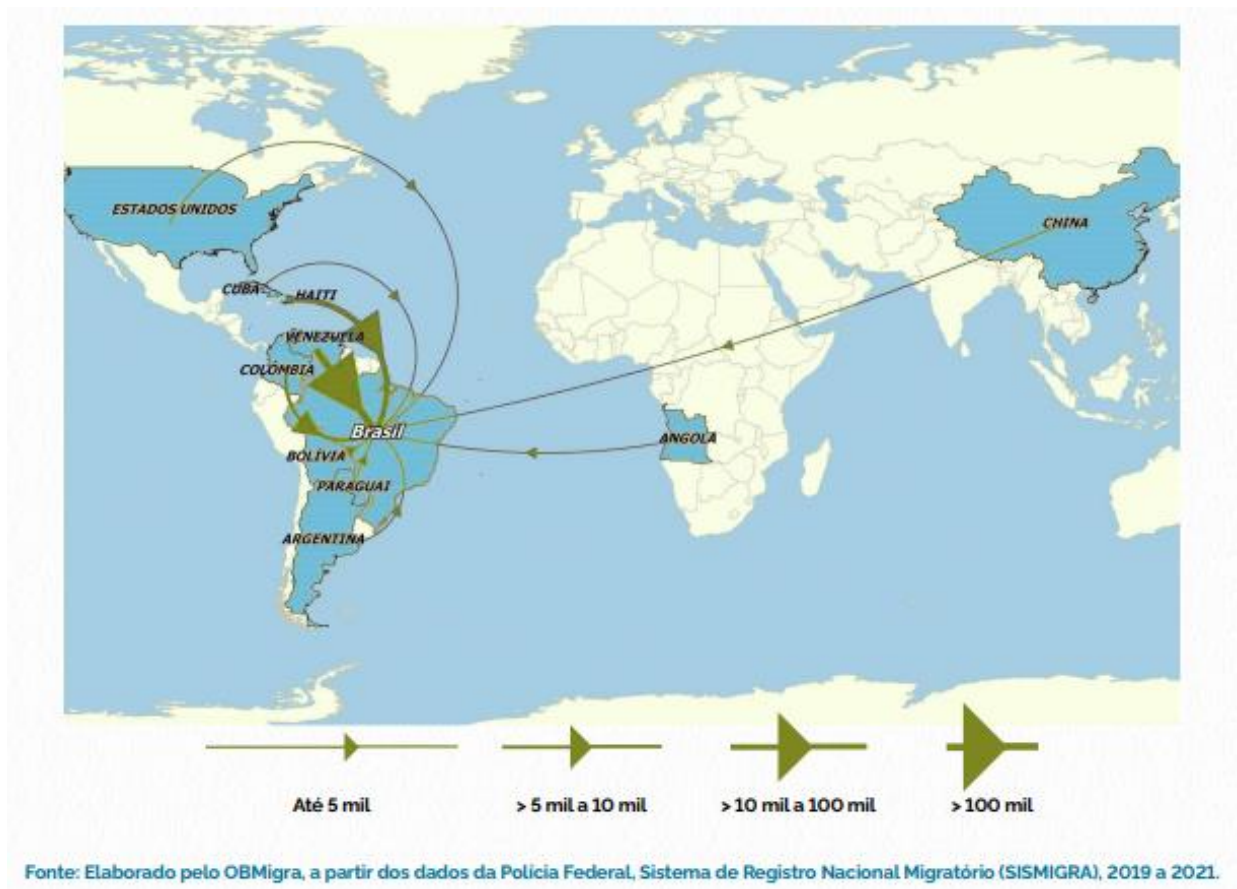
2.2 Cenário migratório no Brasil

Atualmente residem no Brasil cerca de 1,3 milhão de imigrantes, o que configura, em dez anos, um aumento de 24,4% nos registros. As imigrações venezuelanas, haitianas e colombianas são as principais responsáveis por esses números. Também aparecem países como a Bolívia e os Estados Unidos da América. Os dados fazem parte do projeto “2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e refúgio no Brasil”, organizado pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), com parceria com o Ministério da Justiça e Segurança Pública e com a Universidade de Brasília (UnB).

Sobre os dados estatísticos de imigração no Brasil, apresentamos informações do *Relatório de Dados Consolidados da Imigração no Brasil de 2021* (OBMigra, 2022), que são provenientes da base de dados da OBMigra e de fontes oficiais do Governo Federal que integram o acordo vigente de cooperação técnica, quais sejam: Coordenação Geral de Imigração Laboral – CGIL; Sistema de Registro Nacional Migratório – SisMigra; Sistema de Tráfego Internacional – STI; Sistema de Tráfego de Internacional, Módulo de Alertas e Restrições Ativas (STI-MAR) e Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – CAGED.

Segundo o referido relatório, os países dos quais provêm a quantidade mais expressiva de imigrantes no Brasil no último ano são a Venezuela, de maneira significativa, seguido do Haiti, Colômbia, Argentina e Paraguai. Há também imigrantes de nacionalidade cubana, angolana e chinesa. Entre os dez principais países, os Estados Unidos da América é o único representante do Norte Global, o que reforça a percepção na mudança do eixo predominante nas migrações que se dirigem ao Brasil, o que pode ser observado no mapa a seguir.

Mapa 1 - Número de registro de migrantes, segundo principais países - Brasil, 2021

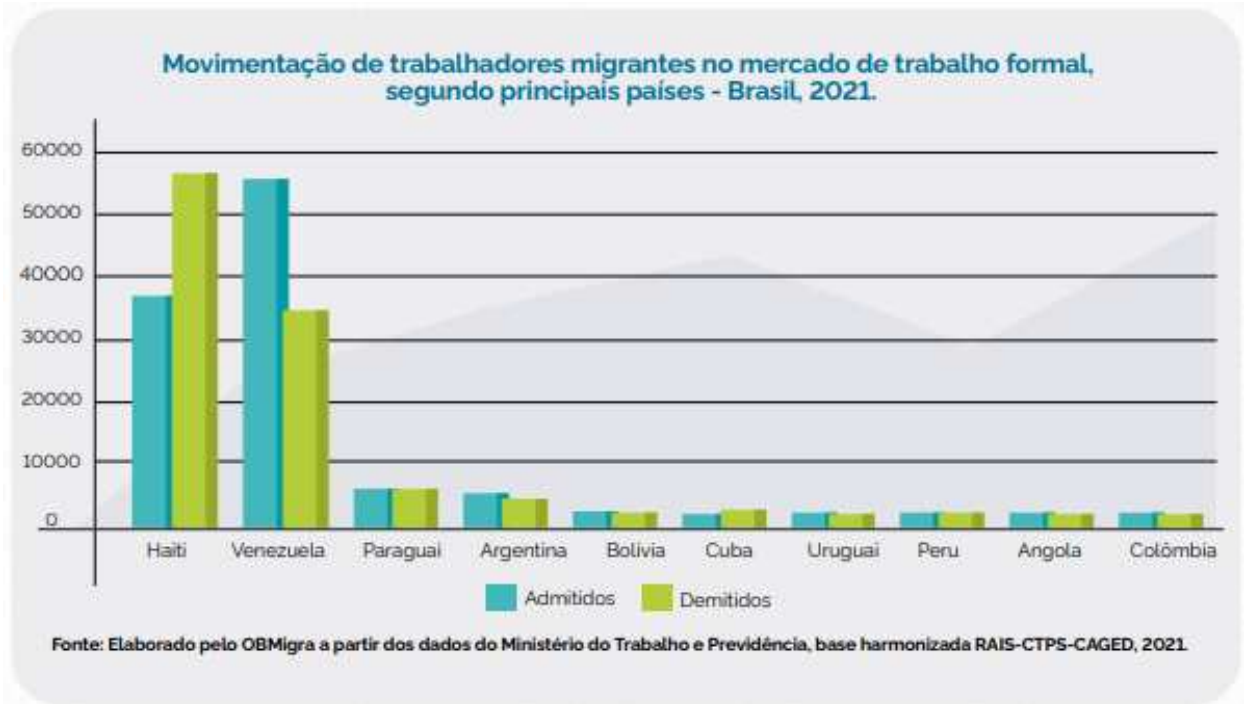


Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/>

Acesso em 12 jul 2022.

Em 2021, o estado de Santa Catarina foi o responsável pela maior criação de postos de trabalho para imigrantes. O mercado de trabalho formal brasileiro foi ocupado de maneira expressiva pelos trabalhadores venezuelanos que superaram os haitianos. Esses dados ocorreram por causa da maior contratação de venezuelanos e também por causa do grande volume de desligamentos entre os haitianos, o que pode ser visualizado abaixo no gráfico 1. Outro aspecto de destaque é que todas as dez principais nacionalidades apresentadas são oriundas do hemisfério Sul.

Gráfico 1 - Movimentação de trabalhadores migrantes no mercado formal - Brasil, 2021



Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/>

Acesso em 12 jul 2022.

No que diz respeito ao contexto dos refugiados no Brasil, nos últimos anos, podemos observar um crescente interesse de pessoas de diversos países solicitando a condição de refugiado ao governo brasileiro. Desde os registros de 2011 até os dias atuais, já se contabilizam 297.712 solicitações exaradas. Os dados são da sétima edição do *Refúgio em Números* (OBMigra, 2022).

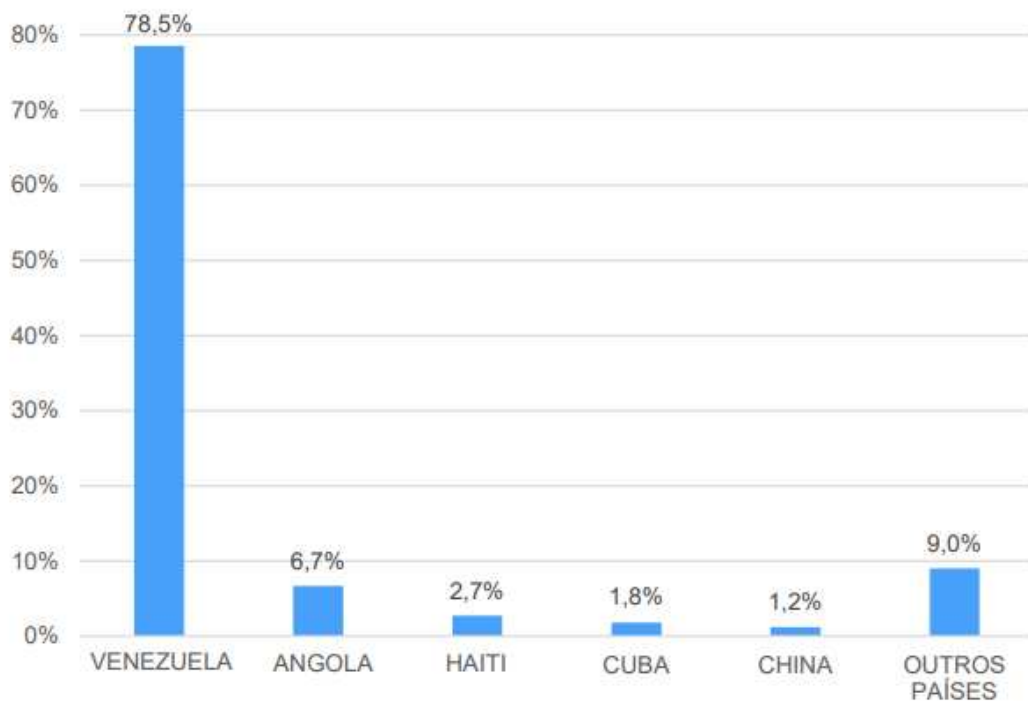
Em 2021, o Brasil recebeu 29.107 solicitações de reconhecimento da condição de refugiados, um acréscimo de 208 solicitações se comparado com o ano anterior, 2020, que registrou 28.899 solicitações. É um cenário de ligeira estabilidade, que foi ocasionado pelo contexto pandêmico provocado pela Covid-19, devido ao cenário de maiores limitações com relação às fronteiras e à entrada de imigrantes no país. No entanto, em 2021 houve uma leve recuperação e, em dados gerais, se comparado ao ano de 2011, o país registrou uma variação positiva de 1.887%.

Com relação às principais nacionalidades que solicitaram condição de refugiados, houve um volume expressivo de solicitações de venezuelanos (ou de país

de residência habitual na Venezuela) que configuraram 22.856 solicitações em 2021, equivalente a 78,5% dos pedidos recebidos pelo Brasil. Vale destacar também a participação de angolanos com 1952 solicitações, equivalente a 6,6% do total.

Ainda houve solicitações de haitianos, cubanos, chineses dentre outros que solicitaram refúgio ao Brasil. Ao todo foram 117 países o que sinaliza uma diversidade nas solicitações. Essas informações estão expressas no gráfico 2 e no mapa 2.

Gráfico 2 - Distribuição relativa dos solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual, Brasil – 2021

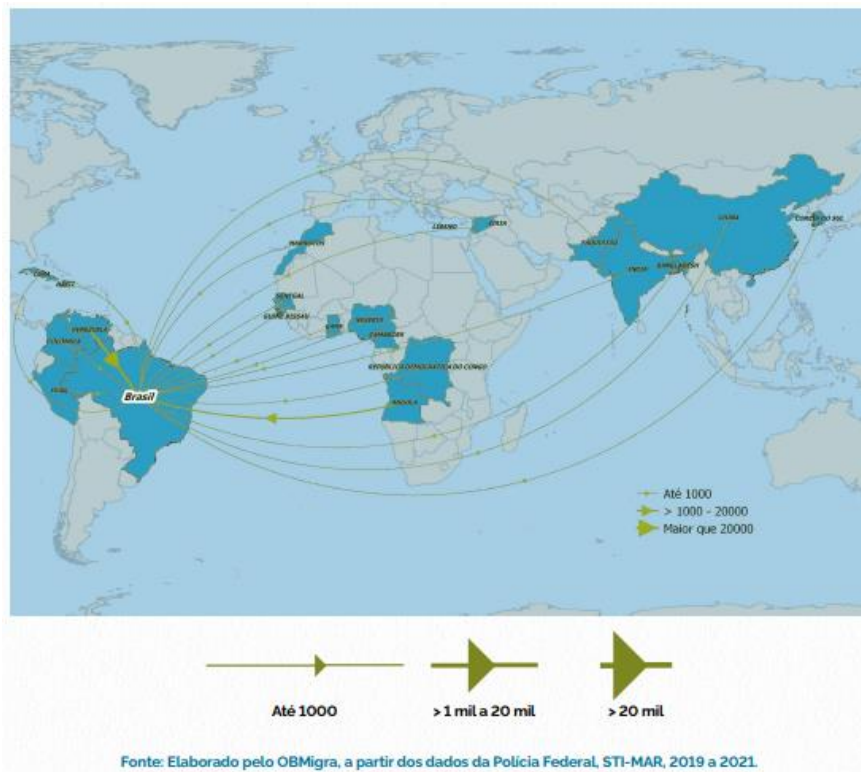


Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, solicitações de reconhecimento da condição de refugiado – Brasil, 2021.

Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-e-publicacoes/anexos/RefugioemNumeros.pdf>

Acesso em 12 jul 2022.

Mapa 2 - Número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países – Brasil, 2021.



Sobre as solicitações que foram deferidas pelo CONARE (Comitê Nacional de Refugiados), é possível observar na tabela 1 que o reconhecimento da condição de refugiado concedidas aos cubanos e venezuelanos correspondem, juntas, a um total de 482 solicitações, o que configura 62,7% do total dos deferimentos no Brasil no ano de 2021. Também houve aprovação de refugiados da Síria, Iraque, Nicarágua, República Democrática do Congo, Paquistão, Estado da Palestina, China, Maurítânia, dentre outros não mencionados.

Tabela 1 - Número de processos de solicitação de reconhecimento da condição de refugiado deferidos, segundo país de nacionalidade ou de residência habitual, Brasil – 2021

Pais de nacionalidade ou de residência habitual	Número de processos
Total	769
CUBA	332
VENEZUELA	150
SÍRIA	49
IRAQUE	42
NICARÁGUA	20
REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO	17
PAQUISTÃO	16
ESTADO DA PALESTINA	11
CHINA	10
MAURITÂNIA	10
OUTROS	112

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE/MJSP), 2021.

Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-e-publicacoes/anexos/RefugioemNumeros.pdf>

Acesso em 12 jul 2022.

2.3 Migração e Direitos Humanos

Existem três grandes tratados que vigoram desde a segunda guerra mundial quando o a temática é sobre Direitos Humanos, são eles: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948; o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos de 1966. No contexto pós-guerra, esses três documentos resumem o que conhecemos como os Direitos Humanos, pois garantem direito à vida, à liberdade, à não submissão à tortura ou escravidão, além de direitos sociais a trabalho, à moradia, dentre outros.

Com a política dos direitos humanos evoluindo, percebeu-se que eram necessários documentos de regessem a situação das pessoas refugiadas e apátridas. Assim sendo, foi assinada, em 1951, a Convenção Relativa ao Status de Refugiado, conhecida como Convenção de Genebra, já mencionada nesta seção; em 1954, a Convenção Relativa aos Apátridas; em 1961 a Convenção de Prevenção da Formação de Apátridas; e, em 1967, em Nova York, o Protocolo de Refugiados,

também já mencionado previamente.

A Convenção sobre os Apátridas de 1954 afirma basicamente que os indivíduos não considerados cidadãos nacionais por nenhum país devem ter seus direitos garantidos pelo Estado no qual residem, o qual deve também ser responsável pela emissão de documentos de identidade, além de facilitar o processo de naturalização. A Convenção de 1961 trata da prevenção da formação de apátridas, comprometendo os Estados signatários a concederem a nacionalidade a pessoas que nasceram em seu território ou aqueles nascidos em outro território, cujos pais sejam nacionais desse Estado, e que, de outra forma, se tornariam apátridas; e também a não punirem com a perda da nacionalidade os casos de mudança de status, como casamento, divórcio ou aquisição de outra nacionalidade (REIS, 2004, p. 151).

Apesar de essas convenções serem um avanço, a soberania dos Estados sempre prevalece, de forma que eles não são obrigados a acolher os refugiados, apenas são proibidos a devolvê-los aos seus países de origem em situação de perseguição, fazendo valer o princípio da “não-devolução”.

Há, portanto, muita incongruência, pois segundo Sousa (2018, p. 29), por um momento a questão da migração internacional “é tida como assunto relacionado à soberania de cada Estado; por outro, há a questão dos direitos que esses imigrantes, como seres humanos, possuem e que devem ser respeitados”.

Nesse contexto, A Convenção sobre o Direito dos Imigrantes foi aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 1990 e exige o mesmo tipo de tratamento entre nacionais e imigrantes; comunicação sobre seus direitos em uma língua que eles compreendam e que possam recorrer judicialmente em casos de deportação. No entanto, só entrou em vigor em 2003 e não contou com a assinatura do Brasil, o que dificulta a sua real aplicação. Isso só reforça que, apesar dos avanços legislativos para tratar os imigrantes como sujeitos de direito ainda continuam, infelizmente, sendo marginalizados/excluídos.

Importante ressaltar que foi apenas após o processo de redemocratização que o Brasil começou a ratificar os tratados internacionais de direitos humanos. Piovesan (1997, p. 2) reforça que

a partir da Carta de 1988 foram ratificados pelo Brasil: a) a Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura, em 20 de julho de 1989; b) a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 24 de setembro de 1990; c) o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, em 24 de janeiro de 1992; d) o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em 24 de janeiro de 1992; e) a Convenção Americana de Direitos Humanos,

em 25 de setembro de 1992; f) a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, em 27 de novembro de 1995.

Isso só demonstra a importância da Constituição Federal de 1988 e o cumprimento básico da diretriz constitucional do artigo 1º sobre a dignidade da pessoa humana.

No Brasil, durante quase quatro décadas, o que vigorava para os migrantes era o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815, de 1980), assinado pelo general Figueiredo, em era militar. Por causa do aumento dos fluxos migratórios, mudanças foram exigidas aos países receptores com o apoio da sociedade, assim, em novembro de 2017, a lei nº 13.445, intitulada Lei da Migração, substituiu o antigo estatuto. Na tabela abaixo (SIMÕES, VIGAR, 2021), podemos observar uma breve comparação entre as duas leis.

Tabela 2 – Comparação entre o Estatuto do Estrangeiro e a Lei da Migração (Simões, Vigar, 2021)

Estatuto do Estrangeiro (Lei no 6.815/80)	Lei de Migração (Lei no 13.445/17)
Define a situação política do migrante no país, com vistas, exclusivamente, aos interesses nacionais	Faz parte das direções que o Brasil vinha dando com referência a seguir os tratados internacionais que respeitavam os direitos humanos. “XV - cooperação internacional com Estados de origem, de trânsito e de destino de movimentos migratórios, a fim de garantir efetiva proteção aos direitos humanos do migrante.”
Trata o imigrante como um estranho, como uma suposta ameaça à segurança nacional.	A nova Lei, por sua vez, cuida para que os imigrantes não sejam vitimados pela xenofobia. “II - repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação.”
Nacionalista e conservador: os imigrantes são concebidos como	Trata o imigrante como um concidadão do mundo, com direitos universais

<p>indivíduos de menor importância em relação aos cidadãos do país. Apenas os portugueses poderiam ser tratados como iguais, por causa dos aspectos históricos e culturais.</p>	<p>garantidos, todos providos gratuita e legitimamente pelo Estado, em conformidade com a política internacional de Direitos Humanos.</p> <p>“I - direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos; [...]”</p> <p>IX - igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares;”</p> <p>“I - universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos.”</p>
<p>Prevê extradição por várias circunstâncias, tais como: “Atentar contra a segurança nacional, a ordem política ou social, a tranquilidade ou moralidade pública e a economia popular, ou cujo procedimento o torne nocivo à conveniência e aos interesses nacionais” (art. 65). Prevê a extradição até mesmo para casos de imigrantes em situações de “vadiagem” ou “mendicância”.</p>	<p>A Lei de Migração, no art. 83, permite a extradição do imigrante em duas circunstâncias: (a) quando cometer crime no território do Estado que solicitar a sua extradição; (b) quando estiver respondendo a processo investigatório ou tiver sido condenado em seu país de origem.</p>

Embora se trate de uma lei mais acolhedora, é importante salientar que ela foi aprovada com vetos questionais, existe, por exemplo, o impedimento de o migrante exercer cargo, emprego ou função pública ou de se candidatar a cargos políticos. Também foi vetada a anistia de imigrantes que ingressaram no Brasil até 6 de julho de 2016.

A despeito dos tratados e das leis mencionadas, percebe-se um hiato entre teoria e prática. Se ainda se praticam políticas públicas discriminatórias contra os imigrantes regulares e refugiados, que são, de certa maneira, protegidos pelo direito internacional e pátrio, com os imigrantes sem documentação é muito pior, já que não contam com regulamentação específica e dependem exclusivamente dos direitos humanos mais gerais.

2.4 Políticas linguísticas para migrantes

Quando o migrante chega ao país de acolhimento, muitas vezes em situações de vulnerabilidade, depara-se muito prontamente com interações necessárias, desde as burocráticas como resoluções trabalhistas e documentação até as mais cotidianas, como ir à farmácia ou matricular os filhos na escola. Assim, o fator linguístico se torna peça fundamental nessas atividades e entra em discussão o que é, de fato, feito pelo governo brasileiro para promover políticas públicas que garantam esse acolhimento, também, linguístico.

De acordo com o ACNUR, os primeiros obstáculos que os migrantes encontram são a língua e a cultura. Concordamos com o pensamento de Spolsky (2004), quando menciona que a política linguística reflete as ideologias e orientações que o governo, as instituições, o indivíduo e a sociedade em geral sustentam em relação às línguas e também em relação às pessoas que as falam. No entanto, não há na legislação vigente, conforme visto na subseção anterior, menção alguma sobre a língua do migrante, ou seja, inexistem políticas linguísticas voltadas a esse público, problemática esta que é percebida, na prática, quando o Estado brasileiro não considera as minorias linguísticas, o que também pode ser observado desde a colonização pela coroa portuguesa que não só marginalizou as línguas indígenas como também as proibiu de serem utilizadas em público.

Privar pessoas do acesso linguístico, “ameaça a dignidade humana, exacerba a vulnerabilidade inata de muitos imigrantes e prejudica a sociedade em geral ao impedir a eficácia dos sistemas de saúde e justiça” (Alanen, 2009, p. 93). Por isso, ao interagir com juízes, médicos ou policiais, os serviços de tradução e interpretação devem ser oferecidos, pois existe uma situação de subordinação dos migrantes perante a situação. Sobre isso, a Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) aponta que

Os imigrantes, mais vulneráveis quando comparados com os nacionais ou residentes de um Estado, se encontram em condição que tem uma dimensão ideológica mantida por desigualdades legalmente estabelecidas (de jure) e estruturais (de facto). Assim, seu acesso aos recursos públicos administrativos pelos Estados é diferenciado, o que se agrava com os preconceitos culturais, que nada mais fazem senão reproduzir aquelas mesmas condições de vulnerabilidade, reforçadas por preconceitos étnicos, xenofobia e racismo que dificultam sua integração na sociedade e levam à impunidade por violações de direitos humanos cometidas contra imigrantes [...] Ademais, as dificuldades culturais e com o idioma, acrescidas do

desconhecimento da legislação trabalhista do país onde se encontra pode impedir a devida prestação jurisdicional ao imigrante (BERNER; GENOVEZ, 2013).

Nesse sentido, é urgente que os países pensem políticas linguísticas de interpretação no setor público. O Conselho da Europa estabelece relação entre barreiras linguísticas, acesso à saúde e direitos humanos e, recomenda, portanto, que se melhore a qualidade da comunicação, visando à diminuição das barreiras linguísticas; também ressalta a importância de uma política geral que facilite o aprendizado da língua do país de acolhimento pelos migrantes; a necessidade de intérpretes profissionais para, principalmente, os grupos de minorias étnicas e medidas legais que levem em consideração a diversidade linguística.

Dois pontos importantes são mencionados no Conselho da Europa, a importância dos intérpretes e tradutores e o aprendizado da língua de acolhimento, no nosso caso, o português.

Na atuação de intérpretes e tradutores existe uma forte presença do voluntariado, sem o qual dificilmente algumas situações se resolveriam rapidamente para a população migrante. O fato de a diversidade linguística ser tão grande acaba sendo uma dificuldade quando o assunto é tradução e/ou interpretação. Segundo Sá Amado (2013), a situação chega ao ponto crítico de que os agentes da própria Polícia Federal recebem auxílio de intérpretes voluntários da Cáritas (entidade social ligada à igreja católica) nas solicitações de refúgio. A importância desses intérpretes voluntários pode ser observada no trecho da seguinte entrevista.

[a tradutora] começa o trabalho se sentando no meio de um libanês e um nigeriano que aguardavam em silêncio diante dos funcionários que deviam entrevistá-los para formalizar a petição de asilo. “Vou ficar aqui porque vou ‘traduzir’ vocês ao mesmo tempo”, explica-lhes em inglês tentando agilizar a tarefa. Não foi possível, pois a comunicação entre o funcionário e o imigrante não se reduz a preencher um simples questionário. A história que o nigeriano tinha para justificar sua fuga do país era tão brutal que era difícil não ficar cravado assistindo como ele interpretava alguém portando uma balestra (arma de arco e flecha) para explicar como sua mulher e sua filha, com quem vivia em Lagos, foram assassinadas. A entrevista se prolongou por quase uma hora, enquanto a tradutora e o nigeriano choravam juntos (MARTÍN, 2014).

Não há como negar a ajuda que os voluntários prestam, mas precisa ser debatido o fato de que configura um trabalho precário e que não leva em consideração que a atividade exige formação e capacitação. Tal prática não deveria ser encarada como comum se houvesse um plano de ação para implementar políticas linguísticas que contemplassem essa demanda.

Sobre a comprovação para naturalização, a Portaria nº 16, art. 5º, alínea *d* indica que, apesar da extensa lista de certificados que podem ser utilizados para o pedido, para a população migrante a única comprovação vigente é a conclusão de curso de idioma português direcionado a migrantes, realizado em instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação. Tal fato nos leva a questionar se pelo menos é dado o acesso básico ao ensino de português como língua de acolhimento para essas pessoas e em que condições esse curso é oferecido. Levam em consideração as necessidades básicas? Os problemas financeiros? A vulnerabilidade física e moral? A falta de tempo e a rotina de trabalho?

Apesar de existir um curso de português para imigrantes e refugiados, que foi institucionalizado pelo governo federal, em 2014, através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), muitos outros cursos são ofertados pela sociedade civil, seja em igrejas, associações ou ONGs. Estes últimos são de extrema relevância para a população migrante, dado que a oferta do curso pelo Pronatec é pequena e a oferta de vagas, limitada.

Conforme debatem O'Rourke e Castillo (2009), embora não seja uma generalização, ainda persiste o pensamento de que os migrantes têm preguiça de aprender a língua de acolhimento ou que se acomodam com a presença de tradutores, o que gera uma pressão para que aprendam a língua mais rapidamente possível. Ocorre que, como sabemos, para qualquer pessoa, aprender uma nova língua demanda tempo e dedicação e não é um processo tão simples; essa situação se agrava se pensarmos nos baixos níveis de letramento que eles podem possuir, por não ter tido acesso à educação em seus países de origem; de igual maneira, são trabalhadores com jornadas longas e, às vezes, até precárias, o que supõe que não sobre tanto tempo e dinheiro para dedicar-se aos estudos da língua de acolhimento.

Em dezembro de 2016, com a aprovação da lei municipal que regulamenta a Política Municipal para a População Migrante, a prefeitura de São Paulo lançou uma cartilha² que orienta os imigrantes sobre os seus direitos e como eles podem conseguir acesso aos serviços. Foi disponibilizada em sete idiomas diferentes, a saber, português; espanhol; inglês; francês; crioulo; árabe e mandarim. A lei garante direitos aos imigrantes, independentemente da sua situação.

Iniciativas como essas nos direcionam para refletir sobre a diversidade linguística, que não deveria ser enxergada como um problema, mas sim como mais uma possibilidade de acesso aos serviços aos quais a população migrante tem direito.

Sobre aprender a língua do país de acolhimento, Alanen (2009, p. 95) afirma que é “apenas um componente da épica luta para se integrar à sociedade dominante, alimentar e abrigar suas famílias, e lidar com o trauma, a perda e os laços cortados que caracterizam a imigração [...]”. É indiscutível a necessidade de que a população migrante aprenda a língua portuguesa, no entanto, deve-se ressaltar que essa não é única política linguística possível. Do contrário, estaríamos promovendo reforço à visão de uma sociedade homogênea, conforme foi debatido anteriormente sobre os tempos de imposição da coroa portuguesa. Por isso, é importante criar e implementar políticas públicas [e linguísticas] que busquem reconhecer o imigrante como sujeito socialmente atuante (Simões, Vigar, 2021).

Nesta seção, foram discutidas as políticas linguísticas, as medidas que asseguram os direitos humanos, as diferenciações entre nomenclaturas possíveis para o possível aprendiz de português língua de acolhimento e os números percentuais que representam, nos últimos anos, a movimentação dos migrantes para o Brasil. A seguir, deter-nos-emos nas diferentes concepções do português como língua não materna, especificamente o português como língua de acolhimento e os materiais que a ele se destinam.

² Iniciativa apresentada pelo ex-prefeito de São Paulo, Fernando Haddad, a partir da Lei Municipal nº 16.478, de julho de 2016, que instituiu a Política Municipal para a População Imigrante (PMPI), assegurando direito a serviços de saúde, assistência social e educação a população migrante independentemente da sua situação migratória.

2.5 Português língua não materna: entre concepções e ensino

Nesta subseção, faremos uma apresentação entre conceitos utilizados no ensino da língua portuguesa, que, apesar de ser entendida por muitos apenas como língua materna e língua não materna, acreditamos que a especificação entre os termos existentes auxilia na nossa discussão, dado que o contexto de cada aprendizado orienta essa denominação.

Em seguida, refletiremos sobre o conceito de Português como língua de acolhimento (PLAc), tema desta pesquisa. Na sequência, comentaremos brevemente sobre a situação dos livros didáticos de português como língua de acolhimento, que constituem o *corpus* desta pesquisa.

2.5.1 Contextos e conceitos de língua portuguesa em relação ao ensino e aprendizagem

Neste primeiro momento, abordaremos os diferentes conceitos que giram em torno do termo língua, no que se refere ao aprendizado. Há, nos estudos linguísticos, muitas maneiras de se definir esse conceito tão importante para a nossa área, a saber, língua materna, estrangeira, segunda, de herança, de acolhimento etc.

No domínio do ensino e da aprendizagem de línguas, a Didática de línguas entende que, dependendo do aspecto cultural e da situação em que essa língua está sendo aprendida, existirão termos diferentes para cada especificidade.

Pensemos em um mexicano que decidiu estudar português a fim de melhorar seus conhecimentos sobre a língua. Agora pensemos em um venezuelano que saiu de seu país e procurou abrigo no Brasil e também está aprendendo português. No primeiro caso, observamos uma pessoa que está vivenciando e aprendendo o português como uma língua estrangeira, voluntariamente. No segundo caso, uma pessoa que está aprendendo o português como língua de acolhimento ou integração, de maneira necessária e urgente. Ambos os casos apresentam particularidades e, por isso, existem nomenclaturas diferentes para cada um deles.

É relevante esclarecer que essas pessoas são alunos que aprendem a língua com a mediação – muito provavelmente – de um professor e que essa relação de ensino e aprendizagem apresenta particularidades, já que na interação os dois não compartilham a mesma língua materna. Para tanto, faz-se necessário situar o nosso estudo acerca dos conceitos de comunicação endolíngue e exolíngue.

A comunicação endolíngue pode ser compreendida a partir do prefixo *endo-* (dentro) como uma comunicação em que a interação ocorre entre falantes que compartilham a mesma língua materna. J.-Fr. De Pietro (*apud* KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, p. 123) a entende como “um modelo idealista de conversação isenta de qualquer divergência de codificação entre os interlocutores”.³

Partindo do prefixo *exo-* (fora) podemos nos direcionar sobre o conceito de exolíngue. Kerbart-Orecchioni explica que

A noção de comunicação exolíngue refere-se não apenas à maneira como um falante se comunica em uma língua que é uma língua estrangeira ou não materna para ele, mas também à maneira como um falante nativo se comunica, em sua própria língua materna, com um interlocutor não nativo (da mesma língua) e, portanto, a forma como os falantes que não têm uma língua materna comum se comunicam entre si. Esse tipo de comunicação envolve adaptação e cooperação recíprocas (1990, p. 123)⁴.

Portanto, na comunicação exolíngue, os falantes não compartilham a mesma língua materna e na interação envolvem suas representações na língua em que estão se comunicando, como no exemplo citado de alunos e professores com línguas maternas distintas. Assim, podem haver episódios de disparidades, requerendo a adaptação e cooperação mencionados pela autora.

À vista disso, nossa pesquisa se insere na comunicação exolíngue, dado que o contexto de aprendizagem do português como língua não materna se encaixa perfeitamente nessa classificação.

³ Tradução nossa do original em francês: “modèle idéaliste d'une conversation exempte de toute divergence codique entre les interlocuteurs.”

⁴ Tradução nossa do original em francês: “La notion de communication exolingue réfère non seulement à la façon dont un locuteur communique dans une langue qui lui est langue étrangère, ou non maternelle, mais également à la façon dont un locuteur natif communique, dans sa propre langue maternelle, avec un interlocuteur non natif (de la même langue) et donc la façon dont communiquent entre eux des locuteurs ne disposant pas d'une langue maternelle commune. Ce type de communication implique adaptation réciproque et coopération.”

2.5.1.1 *Língua materna*

É aquela que o indivíduo tem em primeiro contato, que remete ao nome *mãe* e que é, normalmente, transmitido por ela. É a primeira língua ou língua primeira (L1) ou ainda língua nativa.

A exemplo disso, Ferreira (2021, p. 4) discute sobre o português como língua materna:

O Português Língua Materna (PLM) é a língua mãe, aquela falada pelos pais e outros familiares. Em outras palavras, é a língua da comunidade, sendo a primeira língua adquirida pelos indivíduos expostos a ela inicialmente. Nesse contexto, há uma relação afetiva com a língua do cotidiano que predomina na sociedade onde o indivíduo está inserido.

Cronologicamente, trata-se da primeira a ser adquirida pelo ser humano e que promove a socialização durante a infância, mas não necessariamente será a mais utilizada pelo indivíduo ao longo da vida.

2.5.1.2 *Língua segunda*

É a língua que é aprendida, diferentemente da língua materna, a língua segunda ou L2 se dá em contextos específicos. Griffin considera a L2 como “uma língua aprendida depois de uma primeira língua e enquanto se reside em um país no qual se emprega essa língua na comunicação” (2011, p. 25)⁵. Portanto, para considerar que o falante tem uma segunda língua, ele precisa aprendê-la enquanto está no país que fala essa língua, sendo, portanto, uma questão de necessidade.

Especificamente sobre o português como L2, Maia (2014, p. 49) ressalta que

o português como segunda língua apresenta papel ativo e contínuo na formação das identidades dos aprendizes, partindo da concepção de que identidade não é fixa. Sendo assim, a língua, de modo especial a PL2, é constitutiva e constituída pela identidade do aprendiz, de modo que a língua permite à pessoa negociar sua compreensão de si mesma em diferentes lugares e momentos no tempo, ganhando acesso ou não às relações de poder e oportunizando-lhe posicionar-se por meio da fala nas interações sociais.

⁵ Tradução nossa do original em espanhol: “Una lengua aprendida después de una primera lengua y mientras se reside en un país donde se emplea esta lengua en la comunicación” (GRIFFIN, 2011, p. 25).

Como exemplo disso, podemos pensar em países que têm nativos que falam alguma língua indígena como primeira língua e tem que aprender o português ou outra língua oficial para realizar os trâmites burocráticos, assim, essa língua aprendida é considerada uma língua segunda.

2.5.1.3 Língua estrangeira

Já a língua estrangeira, segundo Griffin é “uma língua que se aprende depois de ter uma primeira língua formada, mas em outras condições [...] em um país no qual não se usa essa língua como língua de comunicação” (2011, p. 25).⁶ Por exemplo, um estudante brasileiro, residindo no Brasil, que decide aprender francês, terá esta como uma língua estrangeira.

É entendida, portanto, como uma realização pessoal, pois o aprendiz de uma língua estrangeira dispõe de recursos e de tempo para se dedicar ao aprendizado dessa língua. É o caso de um estudante de mestrado ou doutorado que vai realizar uma mobilidade acadêmica e se concentra em aprender a língua que falará no país de destino. O processo de aprendizagem é voluntário e não-urgente.

2.5.1.4 Língua de herança

É a língua que o indivíduo é exposto, mas que não é a língua majoritária na comunidade em que vive. Refere-se a questões migratórias e normalmente acontecem situações em que os pais são de nacionalidades diferentes e que um dos pais decide ensinar ao filho a sua língua materna, mesmo vivendo em um país em que essa língua não seja a predominante.

Muitas famílias constituídas por mãe e/ou pai (ou, em alguns casos, até mesmo avós) brasileiros, que criam filhos (ou netos) no exterior, vivenciaram situações em que o português foi língua de interação familiar, convivendo com língua(s) local(is) em que as crianças eram, em geral, escolarizadas e que, portanto, caracterizavam o uso do português como língua de herança, mesmo antes da sistematização do uso desse conceito (Brasil, 2020, p. 47).

⁶ Tradução nossa do original em espanhol: “Una lengua que se aprende después de tener una primera formada, pero en otras condiciones [...] en un país en el cual no se usa esta lengua como lengua de comunicación” (2011, p. 25).

Apesar da trajetória do termo ser longa, pois há um grande fluxo de brasileiros que foi para o exterior nos séculos XX e XXI, a nomenclatura relacionada ao português língua de herança (PLH) só ganhou força recentemente.

2.5.1.5 Língua de acolhimento ou de integração

Focada na autonomização dos migrantes, a língua de acolhimento, às vezes chamada língua de integração, possui um foco muito específico: a necessidade de o migrante se comunicar em um contexto que não é o seu habitual e em uma língua que ele não conhece, além de, muitas vezes, estar passando por uma situação de fuga ou de exílio.

Para Grosso (2010), a língua de acolhimento “ultrapassa a noção de língua estrangeira ou língua segunda” (p. 68), o uso da língua está diretamente relacionado a um “saber fazer” ligada a uma realidade não vivenciada anteriormente. Trata-se da língua que o acolhe e por meio da qual esse migrante conseguirá lograr situações básicas do dia a dia em seu novo país de moradia, juntamente com a nova cultura em que está inserido.

2.5.2 O Português como língua de acolhimento (PLAc)

Ainda que existam muitos conceitos ao redor do português como língua não materna, existem múltiplos contextos e campos de atuação diferentes. O indivíduo que está em condição de aprendiz em cada situação é único e específico e acreditamos na necessidade de haver uma designação para cada termo por entendermos isso como um ato político (Lopez, 2018).

Tem-se adotado língua de acolhimento, no Brasil, conforme definido no verbete de São Bernardo (2016) como um conceito que

transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65).

Já na perspectiva de Santos (2018, p. 23)

[...] a língua de acolhimento tem a função pragmática de prover ensinamentos básicos de uso real para o cotidiano e tem um papel particularmente importante a desempenhar no processo de interação de imigrantes no Brasil, país anfitrião de estudantes imigrados ou refugiados.

Nesse contexto, o português se torna essencial para esses imigrantes quando chegam ao Brasil, pois o seu aprendizado configura o acolhimento nessa nova sociedade. É a partir dele que se vislumbra a possibilidade de conseguir um emprego, alugar um imóvel, organizar documentação, ir ao banco e resolver pendências do dia a dia no Brasil.

Assim, o português se classifica como língua de acolhimento (PLAc), entendida por Lopez e Diniz (2018) como

a ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) – integrante, portanto, da área de Linguística Aplicada – que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna” (LOPEZ; DINIZ, 2018).

As autoras também afirmam que o PLAc

é uma especialidade transdisciplinar, que demanda um contínuo diálogo com diferentes campos – a exemplo da Antropologia, da Ciência Política, das Ciências Sociais, do Direito, da Geografia, da História, da Linguística, da Psicologia, da Psicanálise e das Relações Internacionais –, bem como com distintas entidades da sociedade civil [...] (LOPEZ; DINIZ, 2018).

Afirmações como essas sinalizam que o PLAc inter-relaciona os conceitos de inserção social, aquisição de língua e comunicação, conforme reflete Barbosa (2016). Diante disso, é essencial que não se entenda o PLAc apenas como uma releitura de PLA, mas que haja uma preocupação com a especialidade em questão, para que existam, entre professores e pesquisadores, questionamentos constantes sobre quem são esses migrantes; quais são seus objetivos primeiros ao aprender o português; quais são as suas necessidades básicas e como selecionar ou ajustar os materiais didáticos disponíveis para esse público visando ao atendimento dessas demandas.

2.5.3 *Materiais didáticos de PLAc*

Ao realizar um levantamento sobre as pesquisas realizadas na área de PLAc, observamos que a maioria das ofertas é realizada através de cursos de extensão universitária (Marques, 2018). Além disso, a falta de formação de professores especializados é um problema recorrente (Amado, 2013; Lopez, 2016; Bulegon, Soares, 2019; Zambrano, 2019), pois é comum que os professores sejam voluntários em cursos de extensão e é preocupante que, muitas vezes, nem professores sejam de fato (Pereira, 2017). A falta de um profissional especializado implica diretamente no tratamento que é dado ao ensinar uma nova língua e ao escolher ou produzir o material didático que será utilizado.

O Brasil ainda precisa avançar quanto aos livros didáticos utilizados no contexto de PLAc, pois ainda há poucos livros didáticos especializados no Brasil (Bulegon, Soares, 2019), o que nos leva a pensar que o PLAc não é algo vantajoso para o mercado editorial assim como são os materiais de português língua estrangeira. Estes últimos são amplamente divulgados e utilizados em universidades e cursos por todo o mundo, enquanto que os materiais destinados ao PLAc são voltados a um grupo mais restrito, que, por muitas vezes, não dedicariam parte da sua renda para o estudo devido às condições de sobrevivência mais latentes.

Dessa maneira, muitos cursos de universidades brasileiras que oferecem o ensino de PLAc acabam ou elaborando os seus próprios materiais ou utilizando materiais didáticos já consagrados de PLE, que possuem um foco mais geral e distante das urgências do público em acolhimento, que necessita aprender sobre órgãos administrativos, mercado de trabalho e locomoção.

O ensino de PLAc precisa ser intercultural (Pereira, 2017), pois trata-se de um contexto de uma sala de aula com pessoas de diferentes nacionalidades, costumes e diferenças, o que problematiza e desafia ainda mais o trabalho dos professores que estão a frente desse ensino. O material didático assume sua importância como um dos principais recursos em sala de aula e que deve apresentar, de maneira coerente, aspectos que deem conta dessas urgências dos imigrantes apresentando a) atividades focadas em situações reais para o público-alvo como oralidade com assistentes sociais ou psicólogos sobre deveres sociais e direitos, realização de

entrevistas de emprego etc, b) ensino de gramática focando o uso em situações aplicadas à vida cotidiana e c) propostas de produção textuais visando a aplicabilidade e necessidade dos imigrantes e que apresentem consignas com base nos critérios analisados nesta pesquisa. Para analisar esses materiais didáticos, esboçamos na próxima seção um quadro teórico pautado nos estudos de Bronckart (1999) e Riestra (2004; 2008) no qual nos baseamos.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Para a construção das lupas para as análises dos dados, foi preciso que contemplássemos os estudos desenvolvidos dentro da escola genebrina de gêneros textuais, o Interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999); os estudos desenvolvidos por Riestra (2004, 2008) sobre as consignas e os estudos sobre interação didática por Cicurel (2020). Retomamos aqui a ideia de que esta pesquisa se encontra no contexto da Linguística Aplicada, em uma perspectiva crítica conforme Rajagopalan (2006, 2007) e que está alinhada aos pensamentos freireanos, em particular, ao conceito de autonomia (Freire, 1996).

Segundo Moita Lopes, a “Linguística Aplicada (LA) é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social” (1996, p. 19-20). Esteve, por muito tempo, sob o julgamento de que era apenas aplicação na prática do que propõe a linguística teórica. Esta que, segundo Rajagopalan (2006), por muitos anos, foi considerada uma linguística de resultados, quando era utilizada em períodos bélicos e recebia grandes fomentos para fornecer resultados palpáveis como quebra de códigos secretos e traduções automáticas.

Nesse contexto, Rajagopalan (2006) aponta que pesquisas de cunho sociológico foram deixadas de lado, por não possuírem investimento necessário. Todos os olhares estavam concentrados nos estudos formais e nas possibilidades que eles proporcionavam. Sob o olhar da cientificidade, os linguistas passaram a concentrar-se em tudo o que fosse mais abstrato e distante da realidade visando à formalidade e à manutenção da neutralidade do cientista.

Dessa maneira, percebemos que os fatos e os valores não se misturavam para os linguistas ditos teóricos, portanto, questões práticas relativas à linguagem, como política linguística, por exemplo, foram desconsideradas e não exploradas. É, então, onde se identificam e se reconhecem os linguistas aplicados.

Para lidar com a prática, é necessário que a teoria considere as situações práticas, o social, assim como defende Mey (1985 *apud* Moita Lopes, 2006, p. 159):

Não se pode descrever a língua e seu uso fora do contexto daquele uso, isto é, da sociedade na qual ela é usada. Começar por uma definição da língua (qual?), e posteriormente definir a sociedade (de que tipo?), ou proceder em direção oposta, apenas vai resultar em tentativas (tão desesperadoras quanto precárias) de juntar o que nunca deveria ter sido separado.

Muito além de delimitar o que é a LA, cabe-nos refletir sobre o que ela faz. Segundo Moita Lopes, de maneira concisa e abrangente ao mesmo tempo, a LA pode ser entendida como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central” (2006, p.14). Nesse sentido, alcançamos essa inteligibilidade observando e analisando as interações e as relações que a linguagem possui com diversas áreas do conhecimento.

Na obra *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar* (2006), organizada por Moita Lopes, há diversos olhares sobre a LA, na perspectiva indisciplinar (Moita Lopes), inter e transdisciplinar, transgressiva (Pennycook), da desaprendizagem (Branca Fabrício). Na mesma obra, Rajagopalan refere-se a uma Linguística Crítica (LC) e a define de maneira contrária à linguística ortodoxa, ou *mainstream*, pois a LC nega a neutralidade do cientista, considerando-a como ingenuidade metateórica ou até mesmo como “uma manobra ideológica” (2006, p. 163).

Dentro da proposta da LC, não basta apenas uma análise linguística *stricto sensu*, há de se considerar que a atividade linguística é uma prática social e, portanto, não pode ser analisada de maneira desvinculada das ações sociais em que ela é usada. Nesse sentido, os pesquisadores que se dedicam a essa proposta compreendem que as suas atividades científicas possuem uma dimensão política e têm conhecimento de que suas análises estão sendo direcionadas para intervir na realidade que se apresenta. Por assumir que esta pesquisa apresenta análises realizadas sob um viés crítico; considerando seu objeto, as consignas, como um gênero textual aplicado a ações sociais reais; e que compreende um tema que se estende a dimensões políticas, inserimo-nos, assim, nos estudos da Linguística Aplicada, dentro da perspectiva da Linguística Crítica (Rajagopalan, 2006).

A Linguística Crítica (LC) é uma abordagem que objetiva, principalmente, analisar e questionar as relações de poder presentes na comunicação e no uso da língua em contextos sociais e culturais específicos. A LC compreende que a linguagem não é neutra e que as formas como a língua é usada e ensinada têm

implicações políticas e ideológicas. Portanto, a LC se compromete a tentar entender como a linguagem pode ser usada para desafiar e discutir as desigualdades sociais, políticas e culturais.

Somamo-nos, igualmente, aos estudos freireanos, em particular sobre a autonomia. No seio da LA, nosso trabalho está localizado nas práticas languageiras da ou sobre a sala de aula. Por essa razão, é pertinente convocar o pensamento freireano para propor uma reflexão sobre a figura do professor na ou sobre a interação didática. Freire aponta que, muitas vezes, em vez de os professores fomentarem os questionamentos, acabam dando as respostas aos alunos antes mesmo de os alunos perguntarem ou refletirem sobre os conteúdos vistos em sala. Por isso, defende a autonomia, pois, com ela, “a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida.” (1996, p. 48)

Para que essa autonomia seja promovida, educador e alunos precisam ter uma relação amistosa, já que não há docência sem discência (Freire, 1996, p. 12). Com isso, entende-se que a relação deve ser de respeito mútuo, reconhecendo que o alunado pode se interessar e pensar de maneira diferente aos seus professores e que ambos são livres para assumir a sua existência.

Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira (p. 49).

Em *A pedagogia da autonomia*, entende-se que ser autônomo não é fácil, por isso se faz necessário que o estímulo venha desde o ambiente escolar. Há erros, acertos e tentativas múltiplas que possibilitam a construção dessa autonomia ao longo da vida, mas que se fomentada desde cedo, pode ser um processo menos doloroso. Assim, entende-se que saber escutar e ter disponibilidade para o diálogo são pontos fundamentais para auxiliar na construção da autonomia do aluno.

Dessa maneira, será mais acessível ao aluno que ele compreenda a realidade em que vive, levante hipóteses sobre seus desafios diários e se questione sobre como solucioná-los. E, conseqüentemente, leve-os ao professor em sala, que, também

compreendendo a sua autonomia, poderá criar estratégias e soluções para seus estudantes, dependendo do contexto em que estão inseridos.

Uma das formas de auxílio que o professor pode proporcionar é através do material didático. Tanto o professor que o elabora como o professor regente podem agir para que a autonomia seja incentivada. No caso da nossa pesquisa, o professor elaborador pode, utilizando-se da consciência do público-alvo de seus livros didáticos, elaborar atividades considerando seus contextos e possíveis demandas, e o professor regente pode agir complementando as atividades propostas ou até mesmo, através da escuta ativa, proporcionar novas atividades de acordo com as necessidades mais urgentes dos alunos em situação de acolhimento.

Por conseguinte, percebe-se que o próprio ambiente do acolhimento fomenta autonomia aos indivíduos. Por reconhecer o valor da autonomia e o poder de evolução que nela consiste, consideramo-la como fundamental para nossa pesquisa.

Igualmente essencial a nossa pesquisa, são as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo, que se encontram, em particular, na própria epistemologia do quadro teórico, bem como no conceito de texto e no de contexto de produção que serão utilizados. Para as análises, consideraremos, para além do contexto de produção e conceito de texto, também, o conteúdo temático. Para pautar as análises do nosso objeto de estudo, as consignas, são importantes os estudos desenvolvidos por Riestra (2004; 2008), porque eles nos inspiram a entender como elas se constituem e qual o papel de uma consigna para a interação didática e bom desempenho do aprendiz no processo de ensino e aprendizagem.

Uma vez posicionada quanto ao quadro teórico e epistemológico, passamos a apresentar nossas referências e conceitos utilizados nesta pesquisa.

3.1 O Interacionismo Sociodiscursivo

Como teoria de base, esta pesquisa apoia-se nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), que surgiu de reflexões calcadas na Psicologia da linguagem e dará o suporte epistemológico necessário para as nossas análises em todo este estudo.

O ISD se desenvolveu na área de Didática das Línguas na Escola de Genebra a partir dos estudos de Jean-Paul-Bronckart e apresenta um projeto de caráter amplo, não se restringindo apenas a Linguística, mas como “uma ciência integrada do humano, centrada na dinâmica formadora das práticas de linguagem” (Bronckart, 1999, p. 20). De tal modo situado, o autor propõe que a Psicologia, Filosofia, Linguística, Educação e Sociologia devem ser integradas para que possamos compreender os fenômenos humanos de forma integral. Assim posicionado, Bronckart pega emprestado conceitos dessas áreas para propor um olhar diferente sobre as questões relacionadas à sala de aula.

Da Psicologia, o autor se apropria do conceito vigotskiano de interação, para dar nome a seu quadro teórico, Interacionismo, por exemplo. O ISD é uma abordagem descendente, ela parte das ações sociais para o texto produzido nas atividades de linguagem.

Deste modo, entende-se que as condutas humanas estão relacionadas à atividade de linguagem. Essas condutas são entendidas como comportamentos que são socialmente construídos e moldados através da interação entre os indivíduos. Compreende-se que a linguagem e as interações sociais são fundamentais na construção das condutas humanas. De acordo com o ISD, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um meio de construir e compartilhar significados, de construir e reconstruir identidades, e de estabelecer relações sociais. Assim, as condutas humanas são influenciadas pelas normas e valores sociais que são internalizados pelos indivíduos durante a interação social.

Dos estudos desenvolvidos por Léontiev, provém a noção de atividade. Bronckart pontua que a atividade social estritamente humana que nos difere dos demais animais é a emergência da linguagem e que apresenta um viés coletivo. Com isso, Bronckart (1999) formula a diferenciação entre dois conceitos básicos: ação e acontecimento. Acontecimento é “um encadeamento de fenômenos inscritos no espaço-tempo e cujas relações podem ser objetos de uma explicação causal” (Bronckart, 1999, p. 39), dando-se de forma natural, não-intencional, enquanto que a ação, que apresenta um viés individual, traz uma intenção de um agente humano e, dentro dessas muitas ações humanas, está a linguagem.

A linguagem, segundo Bronckart (1999, p. 34), é primeiramente “uma característica da atividade social de linguagem humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática”. A atividade de linguagem, portanto, não se limita apenas à produção e compreensão de enunciados, mas inclui também a habilidade de selecionar, organizar e articular os recursos linguísticos para construir significado e realizar objetivos comunicativos específicos. É entendida como uma atividade coletiva e dinâmica em que os indivíduos interagem e negociam significados entre si. Não é uma atividade isolada, mas sim uma atividade social que envolve a construção de relações e identidades sociais.

Nesse sentido, a atividade de linguagem pode ser entendida como um processo ativo e consciente em que os falantes usam a linguagem de maneira adaptativa, levando em conta a situação, o propósito comunicativo – conceito que será posteriormente apresentado – e o interlocutor com quem estão interagindo.

A atividade de linguagem para o ISD é, portanto, compreendida como uma atividade social complexa e dinâmica em que os indivíduos usam a linguagem em situações concretas de interação, levando em conta o contexto social, cultural e histórico em que a interação ocorre.

Dentro das discussões sobre a atividade social de linguagem está a produção de textos e, com ela, precisamos o conceito de texto para o ISD, muito caro à nossa pesquisa e abordado no tópico a seguir.

3.1.1 O conceito de texto

No ISD, a noção de atividade social pode ser vislumbrada desde uma perspectiva psicológica da ação, de igual maneira, a atividade de linguagem também pode ser observada como ação de linguagem, que, segundo Bronckart (1999, p. 39), “se materializa na entidade empírica que é o texto singular”.

Em sentido amplo, a noção de texto para o ISD pode ser entendida como “toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita” (p. 71). Assim sendo, um romance e um artigo de jornal são textos, mas um diálogo entre amigos e um pedido de emprego também o são, o que os aproxima é o fato de que cada um deles está,

como aponta Bronckart, “em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido” (idem).

A discussão sobre o conceito de texto para o ISD é essencial para a nossa pesquisa, pois analisamos consignas de ensino que se configuram como gêneros de texto, conforme será abordado mais adiante.

Bronckart (1999, p. 71) designa, portanto, a noção de texto como

(...) toda **toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”, entendida como “unidade comunicativa de nível superior. Consequentemente, essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como uma **unidade comunicativa** de nível superior (**grifo do autor**).

Concordamos com o pensamento do autor quando afirma que os textos “são produtos da atividade humana [...], estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (p. 72). Os textos são produzidos empiricamente em contextos sociais múltiplos, através das ações de linguagem que se fazem necessárias em cada situação.

Nesse sentido, todo texto empírico “é realizado por meio de empréstimo de um gênero e, portanto, sempre pertence a um gênero” (p. 108). Esses gêneros estão disponíveis no que conhecemos como *nebulosa*, “constituída por conjuntos de textos muito claramente delimitados e rotulados pelas avaliações sociais” (Bronckart, 1999, p. 100) e também pode ser compreendida como “uma espécie de reservatório de modelos textuais, ao qual todo agente de uma ação de linguagem deverá necessariamente recorrer” (Bronckart, 1999, p. 101) e é com base na exposição de gêneros que alguém recebeu e com o conhecimento efetivo que possui sobre os gêneros e suas condições de aplicação que elege um modelo textual a partir da *nebulosa*.

Cada texto apresenta um propósito comunicativo, ou seja, a intenção do autor em produzir o texto para atingir um objetivo comunicativo específico em um contexto social determinado. O que reflete que, ao produzir um texto, o autor tem em mente

uma finalidade comunicativa para atender às necessidades do contexto em que o texto será usado. Pode variar de acordo com o gênero textual, com o contexto e com os interlocutores que estão envolvidos, já que um texto pode ter muitos propósitos como o de informar, instruir, questionar, convencer, refutar, argumentar, relatar etc. Importante ressaltar que alguns fatores podem influenciar no propósito comunicativo de um texto, como as expectativas do público-alvo, as crenças, valores culturais, convenções discursivas do gênero textual e restrições impostas pelos próprios contextos.

Como vimos, o texto materializa ações de linguagem específicas, levando em consideração as representações de um agente que estão implicadas sobre os contextos e situações sociocomunicativas emergentes em questão, por isso, é necessário que haja uma contextualização em que a comunicação está ocorrendo, ressaltando os aspectos físicos, sociais e subjetivos dos mundos representados. Para analisar os textos, Bronckart (1999) sugere os procedimentos de análise, dos quais utilizamos parte análise do nosso *corpus*.

Após o levantamento do *corpus* e agrupamento dos dados, segundo Bronckart (1999), deve-se fazer uma leitura do texto empírico em busca de informações que incidam sobre três conjuntos de ordens observáveis, a saber, *a ordem semântica*, em que, através da leitura inicial, observamos os índices sobre o conteúdo referencial semiotizado no texto, assim como índices referentes ao contexto e ao modo como o autor se situa em relação a esse contexto; *a ordem léxico-sintática*, que trata de explanar as mobilidades específicas de codificação lexical das unidades de conteúdo, isto é, as escolhas dos lexemas e de paradigmas para se indicar um mesmo referente. Ainda segundo o autor, permite-se também uma primeira apreensão dos subconjuntos das regras gramaticais que parecem ser particularmente mais aplicadas no texto; *a ordem paralinguística*, ou seja, a observação de indícios que estão para além do que é puramente linguístico, isso inclui unidades semióticas não verbais (quadros, imagens, esquemas), os chamados paratextuais, e também procedimentos supratextuais, como a formatação da página, elementos de relevo (sublinhado, itálico, negrito).

Agora, partamos para as categorias do ISD que foram utilizadas para nossas análises e serão explorados no próximo tópico, começando, primeiramente, pelo *contexto de produção*.

3.1.2 O contexto de produção

A base teórica do ISD nos permite compreender as condutas humanas, a partir das atividades de linguagem, enquanto comportamentos de cunho socio-histórico e ideológico revelados em cada produção. Bronckart define o contexto de produção como um “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (1999, p. 93). Portanto, é fundamental que um texto, como as consignas de ensino o são, esteja adequado ao contexto específico a que se propõe, com um olhar para o migrante.

Partindo do princípio de que o ISD é uma teoria que enfatiza a importância que o sujeito exerce na sociedade e que se baseia nas interações sociais, as produções de linguagem que são produzidas sob esse viés consideram em sua elaboração o contexto comunicativo em que serão produzidos os textos empíricos. Estes se organizam perante os parâmetros de três mundos que servem de orientação para o agente, a saber: o mundo físico, o social e o subjetivo (p. 93). São esses mundos que concebem a situação de comunicação e que controlam o conteúdo temático dos textos empíricos que os indivíduos produzem, conforme aponta Bronckart (1999, p. 92) que, “para produzir um texto, o agente deve então mobilizar algumas de suas representações sobre esses mundos”.

Os três mundos se agrupam em dois conjuntos, o primeiro refere-se ao mundo físico, enquanto o segundo dá conta dos mundos social e subjetivo. No primeiro plano, o autor aponta que os textos são resultados dos comportamentos verbais concretos dos agentes situados nas coordenadas do espaço e tempo, resultam, portanto, de um ato realizado em um contexto físico, e podem ser divididos em quatro parâmetros, a saber:

- a) lugar de produção (local físico em que o texto é produzido);
- b) momento de produção (tempo em que o texto é produzido);

- c) emissor (o agente que produz fisicamente o texto) e
- d) receptor (pessoas que podem receber concretamente o texto).

Para o segundo plano, o autor considera que os textos provêm das atividades de uma formação social, logo, de uma interação comunicativa, o que implica os mundos social (normas, valores e regras) e subjetivo (imagem que o agente dá de si). Esse contexto sociossubjetivo apresenta também quatro parâmetros principais, são eles (p. 94):

- a) lugar social (qual formação social, de qual instituição, em que modo de interação o texto é produzido);
- b) posição social do emissor (o papel social desempenhado pelo enunciador, se é um pai, cliente, professor etc);
- c) posição social do receptor (o papel social desempenhado pelo destinatário, se é um aluno, uma criança, um colega) e
- d) objetivo da interação (o ponto de vista do enunciador e os possíveis efeitos do texto produzido para o destinatário).

À vista disso, nossas análises dar-se-ão desde uma perspectiva descendente, pois partem da prática social para o texto. Para Bronckart (1999, p. 101),

o gênero adotado para realizar a ação da linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover “a imagem de si” que o agente submete à avaliação social de sua ação.

Portanto, é fundamental que contexto de produção seja levado em consideração quando há a proposta de que o aluno desenvolva um texto. Dentro do universo da nossa pesquisa, o contexto de produção é uma das categorias de análise do gênero consignas de ensino, justamente por levantar questionamentos sobre as instruções das atividades presentes nos livros didáticos. É através dessa categoria que observaremos se estão fornecidas nas consignas as informações sobre os papéis sociais assumidos, como a posição social do emissor e do receptor, o objetivo da interação e o lugar social em que a realização do texto deve ocupar. Consideramos o contexto de produção em nossas análises, que poderão ser visualizadas no capítulo

próprio das análises, justamente por considerá-lo como uma categoria primordial para o tema, pois as consignas das atividades devem estar adequadas ao contexto dos alunos. Alinhado a esse pensamento, também consideramos o conteúdo temático explorado nas atividades, o qual será delineado a seguir.

3.1.3 Conteúdo temático

Nas ações de linguagem, em função da experiência e da memória do agente produtor, os mundos representados também estão presentes, para além do contexto de produção, no conteúdo temático dos textos produzidos. Assim, o conteúdo temático também tem o seu lugar e é relevante para a nossa pesquisa.

Bronckart (1999) define o conteúdo temático como “um conjunto de informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua utilizada” (p. 97). Entendemos que o elaborador da consigna deve levar em consideração esse conceito para que sejam solicitadas atividades que vão ao encontro do público específico, no caso desta pesquisa, os aprendizes de PLAc.

Contemplados os conceitos do ISD que são pertinentes para o nosso trabalho, dedicamo-nos, na próxima seção, a debater sobre o conceito, a constituição, o caráter e o espaço do nosso objeto de estudo: as consignas de ensino.

3.2 As consignas de ensino

Em uma situação de sala de aula, todo professor deseja que seus alunos realizem as atividades dentro da sua expectativa, da forma como ele imaginou. Porém, muitas vezes não é isso que ocorre e, dentre os diversos motivos que podem levar a isso, provavelmente se trata de uma consigna que pode não ter sido bem compreendida, que está incompleta ou ambígua.

É importante colocar em pauta a preferência pelo termo consigna e não enunciado ou instrução, já que ambos são muito abrangentes e podem confundir-se com outras funções que não a de ensino. Portanto, focamo-nos no termo consigna de ensino para esta pesquisa, já que elas não se configuram como qualquer tipo de

instrução, mas são aquelas que levam o aprendiz a realizar alguma atividade no processo de aprendizado de uma língua.

Há muitas definições para o termo consigna, começamos pela definição de Adam (2001), que é bem mais ampla, uma categoria que inclui o gênero receita, por exemplo.

Trata-se de fazer com que alguém faça algo, de incitá-lo nesse intuito de maneira mais ou menos forte, de garantir-lhe a verdade das informações fornecidas e, outro aspecto do contrato implícito que une os interactantes, de lhe garantir que se ele se põe em conformidade com as consignas-instruções, se ele respeita os procedimentos indicados, ele chegará ao objetivo visado (ADAM, 2001, p. 26).

As consignas são expressas normalmente como ordens e geralmente são destinadas aos aprendizes de forma imperativa, construídas com verbos de ação. Bronckart, Bulea & Fristalon (2004) consideram as consignas como produções linguageiras, que permitem construir formas interpretativas do agir, que são construídas através dos verbos de ação supracitados.

De maneira objetiva, as consignas não devem ser nem muito curtas ou muito longas, pois podem distrair quem está aprendendo (Arroyo, 2019). Elas [as consignas] precisam ser “claras, pertinentes e adequadas” (Conselho da Europa, 2001, p. 224), nem muita nem pouca informação e uma orientação não verbal apropriada, sendo assim, suficiente para o entendimento do aluno sem gerar dúvidas ou complicações na realização da atividade.

Para alcançar essa completude na construção da consigna, nos baseamos nas considerações de Dolz, Gagnon e Decandio (2010, p. 67), que entendem a consigna como um gênero discursivo, que tem a função social de orientar e instruir, levando em conta o papel social de quem escreve; o objetivo do que vai ser escrito; o lugar social em que vai circular o texto e os gêneros do discurso que serão mobilizados.

A partir do conceito proposto por Bronckart, Riestra (2008) também compreende que as consignas semiotizam uma ação de linguagem (Riestra, 2008) e elas se realizam no contexto educativo, provocando um efeito na mente do outro, o da elaboração. Têm a finalidade de guiar as ações de linguagem dos alunos no processo de interiorização das capacidades linguísticas. Dessa maneira, a autora

considera que as consignas possuem duas funções, a comunicativa, que está no âmbito da instrução, e a teórico-cognitiva, que está no âmbito das operações e ações mentais. Assim, Riestra tece algumas perguntas:

As indicações dos professores acerca das tarefas constituem um espaço sociodiscursivo específico, mediador na relação pensamento-linguagem. Como se planeja, na mente de outro, através das consignas dentro deste espaço de pesquisa? A partir de qual lugar se planeja? A partir de que concepções? (2008, p. 30).

Questionamentos importantes que os professores devem fazer a si mesmos para a construção de consignas coerentes, pois elas estão num espaço mediador da relação pensamento-linguagem, devemos então, refletir sobre a partir de qual lugar, circunstâncias e concepções elas serão planejadas.

Na situação de ensino e aprendizagem, é por meio das consignas que se alcançam os efeitos em sala de aula. É por meio dela que os alunos agem de determinadas maneiras para a realização de uma tarefa. Os questionamentos da autora nos fazem refletir sobre como e a partir de quais concepções devemos planificar essas consignas de ensino, entendida aqui não como qualquer tipo de instrução, delineando o nosso objeto, mas como o elemento norteador em sala de aula de línguas para a realização de uma tarefa.

3.2.1 Compreensão das consignas

Redigir consignas pode não ser exatamente uma tarefa fácil para o professor, até mesmo para os mais experientes produtores de material didático. Zakhartchouk (2016) denomina essa prática como uma “arte difícil”, o que ocorre pois, às vezes, a consigna é imprecisa ou apresenta dificuldades desnecessárias, com muitas redundâncias e para o aluno compreender também pode ser considerado confuso.

De acordo com o mesmo autor, a compreensão das consignas configura-se como uma capacidade metodológica e representa uma decomposição da tarefa em uma operação intelectual por parte dos alunos. No momento em que os aprendizes se deparam com elas, há dois tipos de expectativas envolvidas: a do professor, esperando que os alunos entendam o que ele almejou ser realizado e também o que

está explícito na própria consigna e a dos alunos, que apresenta os subentendidos assumidos acerca do que o professor espera que eles façam. Essa dupla expectativa pode ser mais bem visualizada no exemplo a seguir retirado do livro *Portas Abertas*, página 82 e 83.

CONSIGNA:

FAMÍLIA: FRUTO DO AMOR

Como é a sua família? Fale um pouco sobre ela:

Desde a perspectiva do professor, suas expectativas para com os alunos giram em torno de que eles tenham conhecimento sobre a noção de texto, primeiramente, pois não se espera que respondam frases. Desse modo, espera-se um todo coeso e coerente e o que foge a essa especificação quebra as expectativas do autor da consigna.

Também está dentro do campo das expectativas do professor que o aluno saiba utilizar as estruturas da língua portuguesa para apresentar a sua família, como o uso dos possessivos e também o vocabulário específico sobre parentescos. Porém, não há como o professor se assegurar de que todos os seus alunos terão essa mesma compreensão ao realizar a atividade de escrita.

Por outro lado, esse tipo de consigna pode levar determinados alunos a terem reações como solicitar melhores informações porque houve dúvidas em sua compreensão, por exemplo, sobre a extensão do texto a ser produzido e incertezas sobre o conteúdo que de fato deve aparecer na produção, já que pode ser realizada uma apresentação simples ou descrição física e/ou psicológica da família. Esses questionamentos tornam a consigna problemática, o que pode levar a muitos desdobramentos quando apresentada aos alunos.

Indo além do que se compreende como interpretações pessoais das consignas, também existem aspectos sociais e culturais em relação à educação que merecem destaque sobre o entendimento das consignas. Para Zakhartchouk (2016), a consigna

representa a “língua do ambiente educacional”, o que significa que as atitudes linguageiras que são comuns a uma determinada cultura podem não ser para outras, como é o caso dos migrantes, e prejudicar sua compreensão sobre o que é para ser realizado.

Imaginemos como exemplo uma atividade cuja consigna pede para que os alunos escrevam sobre uma experiência social específica do cotidiano. Num espaço para alunos com múltiplas nacionalidades, é muito provável que existam posicionamentos críticos de formas distintas em que uns dissertem mais sobre o assunto; outros prefiram ser mais objetivos; enquanto que outros podem nem escrever por simplesmente não terem vivido a situação proposta.

Nesse caso, inclusive os aspectos não considerados linguísticos também fazem parte da compreensão. O uso da letra cursiva e/ou bastão varia de acordo com cada país; o uso permitido de lápis; a cor de caneta adequada para usar em exames oficiais são alguns exemplos que fazem parte de regras partilhadas em cada cultura, são subentendidas, e sua não compreensão podem prejudicar na realização das atividades. Tudo isso nos sinaliza que as informações em torno das consignas vão muito além do que é dito pelo autor.

3.2.2 Constituição das consignas

De maneira formal, uma consigna de ensino é facilmente identificável. São textos normalmente instrutivos, categorizado como injuntivo e sua principal característica é justamente orientar que alguém execute (ou não) determinada ação ou que aja de alguma maneira. Podem ser apresentadas de maneira oral ou escrita, aqui, detemo-nos na última.

Frequentemente a consigna nos é apresentada com uma forma verbal no imperativo, podendo variar com o infinitivo, em algumas vezes. Podem ser instruções afirmativas “Escreva um texto narrativo”, negativas “Não se esqueça de completar o quadro” ou até mesmo interrogativas “Quais elementos argumentativos foram utilizados no texto lido?”, o que pode ser entendido como uma instrução implícita de “Escreva no espaço os elementos argumentativos utilizados no texto”. Independente

de como se apresentem, elas possuem o mesmo objetivo: levar alguém a realizar algo.

Então, como constituir uma consigna? Zakhartchouk (2016, p. 269) propõe, pedagogicamente, algumas perguntas que o professor/autor de uma consigna pode se fazer no momento da elaboração. São eles, com algumas adaptações, os seguintes questionamentos:

- a) Por que eu dei essa consigna? Qual é meu objetivo? A compreensão dela é parte integrante da tarefa, o que justifica uma certa complexidade ou, ao contrário, ela não estaria impedindo-me de avaliar o que está realmente em jogo?
- b) Faz-se necessário decompor a consigna? Ou ainda fornecer uma ajuda ao aluno? Ou isso complicaria a tarefa?
- c) Serei exigente ou específico com a resposta esperada ou permitirei maior autonomia e liberdade?
- d) Pensei critérios de avaliação no momento de formular a consigna?
- e) De que modo apresentarei a consigna (não somente em relação as modalidades oral ou escrita), mas se farei e como farei alguma intervenção ou ajuda, se levarei em conta a diversidade e heterogeneidade dos aprendizes?
- f) Quanto tempo darei para que realizem a atividade? O fator tempo é importante para meus objetivos?
- g) Estou levando em consideração os conhecimentos prévios e as múltiplas interpretações que podem ter ao ler essa consigna?

De maneira resumida, Pinheiro (2021) propõe o seguinte questionamento ao constituir uma consigna: “Minha consigna está a favor do avanço do aprendiz na aprendizagem e no desenvolvimento de sua autonomia ou ela é empecilho para esses dois objetivos?” (p. 67).

Ao refletirmos sobre essas informações na composição de uma consigna e atestarmos que esta configura-se como um obstáculo e não como um auxílio para a aprendizagem, é o momento de pensar em sua reformulação.

3.2.3 O caráter dialógico das consignas no sociointeracionismo

Riestra (2004) propõe uma visão das consignas como um instrumento cultural, que mantém a mediação entre pensamento e linguagem. É uma ação de linguagem que objetiva provocar determinado efeito na mente do outro, através das elaborações possíveis. Para Vygotsky (*apud* Riestra, 2008), os processos de pensamento e linguagem culminam em um relacionamento muito próximo através da linguagem interna, que então externalizamos na linguagem verbal implantada.

Já para Adam (1992 *apud* Riestra, 2004), podemos analisar as consignas desde a perspectiva das sequências didáticas propostas, porque considera a consigna como um conjunto textual de sequências descritivas e injuntivas. Para Riestra (2004), as consignas são construídas com modos e tempos verbais específicos (futuro imperativo, infinitivo, indicativo) e o que chama a atenção é a recorrente elaboração das consignas em terceira pessoa do singular ou plural nas atividades.

Sobre as consignas, em sua tese de Doutorado, Riestra (2004, p. 63) ainda menciona que através de registro exaustivo conseguiu identificar três conjuntos de produções de consignas. O primeiro diz respeito às consignas de sentido *estrito*, ou seja, os segmentos de texto que instruem os alunos para a realização de textos descritivos, narrativos ou argumentativos. O segundo refere-se às consignas de sentido *amplo*, pois abrange as produções verbais dos professores que comentam e direcionam as consignas de sentido estrito para os alunos em aula. O último conjunto é composto pelas reações verbais que os alunos emitem diante das consignas propostas.

A partir dessas especificações, compreendemos o nosso estudo focado nas consignas estritas, pois analisamos os segmentos textuais das instruções dos livros didáticos de PLAc, no entanto, também refletimos sobre as consignas de sentido amplo na próxima subseção de interação didática. Já a última especificação, das reações do alunado, não foi considerada devido ao tempo e à extensão limitada desta pesquisa de Mestrado.

Já para Bronckart (1999), as estruturas sequenciais estão direcionadas às operações dialógicas, dado que são pautadas e organizadas de acordo com as

representações do destinatário. Na sequência dialogal, o objetivo das consignas seria o de regular a interação com os alunos; na explicativa, alinhar os problemas que possam surgir nas atividades; na argumentativa, convencer a realizar algo, enquanto que na instrucional, o objetivo seria direcionar a realização da atividade.

É muito comum encontrarmos consignas formadas com verbos no imperativo afirmativo (ou negativo) como “Faça um breve comentário sobre determinado assunto”; “Escreva/disserte sobre algo”; “Observe o exemplo e complete as lacunas”, “Não se esqueça de usar determinada estrutura”, temos, assim, a consigna como um gênero de texto constituído que pode ser categorizado na sequência textual injuntiva, pois sua principal função e característica é justamente instruir o aluno a realizar alguma ação de linguagem em um determinado contexto específico. Assim, as consignas de ensino podem se dar tanto de forma oral como de forma escrita, porém, nesta pesquisa, nosso foco de análise serão as de ordem escrita.

3.2.4 A consigna como espaço de interação didática

No campo de atuação da área docente, existem várias comunicações que variam a depender do propósito comunicacional (Leurquin, 2020). Nesse campo, subentende-se a existência de professores e alunos e de várias comunicações possíveis entre eles, as quais, dependendo do objetivo, admitem gêneros como os planos de aula, os relatórios e as consignas, ou seja, toda comunicação é semiotizada em textos, ainda que diferentes, pois cada uma delas possui particularidades e apresenta propósitos distintos. Quando produzimos planos de aula temos um objetivo; quando elaboramos relatórios de turmas, outro; quando nos dedicamos a elaborar consignas de ensino seja de leitura, produção textual ou oralidade, temos em mente um objetivo diferentes para a composição de cada uma delas.

As consignas, compreendidas nesta pesquisa como gêneros de texto, estão dentro desse campo de atuação profissional. E entendemos que nesse gênero há uma interação com propósito definido. Assim, apoiamo-nos nos conceitos de Cicurel (2020) para situarmos e exemplificarmos a interação existente nas consignas de ensino.

A interação didática é a base que sustenta o processo de ensino e aprendizagem. Para Cicurel (2020), a sala de aula de língua “é, pelo menos em partes,

um lugar no qual a aprendizagem se efetua através da interação” (2020, p. 27). Desde que um professor entra em sala, cumprimenta os alunos, recebe devolutiva e inicia seu conteúdo há interações, e é através delas que os alunos aprendem e se inserem no gênero aula.

Os envolvidos em uma interação didática são chamados de interactantes e, como estamos em um ambiente dito didático, existem dois perfis de interactantes: o locutor mais experiente para anunciar um discurso, normalmente visto como um professor, e aquele destinatário que apresenta a possibilidade de aprender, nesse caso, os alunos/aprendizes. É importante mencionar que para que essa interação didática possa existir e que se gere a aprendizagem dos objetos de saber, é imprescindível que essa interação seja regida por um contrato didático (Cicurel, 2020). Este contrato nada mais é que a aceitação, por ambas as partes envolvidas, de que haverá como resultado a modificação dos saberes dos aprendizes.

Segundo Cicurel, na sala de aula, existe uma lógica interacional, que se constrói em torno de três aspectos:

- de um tema comum (posto geralmente pelo professor e em seguida co-construído por vários participantes);
- de um formato e de suas regras (produzir discurso segundo certas regras diretivas);
- do respeito a um tipo de atividade didática que se põe em prática (fazer um exercício, repetir, inventar uma situação etc) (Cicurel, 2020, p. 31).

Um tema comum é proposto em sala de aula, iniciando a interação pela figura do professor, mas esse tema pode sofrer variações com as interferências dos alunos a qualquer momento. Inclusive, o professor, sendo mais experiente na interação, pode redirecionar esse imprevisto e transformá-lo em conteúdo da aula ou simplesmente cortá-lo, tudo depende de como os fatos se dão na interação.

De igual modo, a interação é pautada por um formato e por regras que estão subentendidas na comunicação, um falante fala enquanto o outro escuta e depois os papéis se invertem, também são aplicadas as normas escolares e a noção de respeito

entre professor-aluno para que as atividades solicitadas pelo mais experiente sejam realizadas pelos menos experientes.

Na sala de aula, há uma interação oral e Cicurel aponta dois atos linguageiros sobre a enunciação professoral, que aparecem de forma muito frequente: “o pedido para dizer (os atos de solicitação) e o dizer para fazer (a injunção)” (Cicurel, 2020, p. 35). Considerando que a interação didática é constituída predominantemente de uma sequência dialogal, por exemplo, teríamos a figura de um professor direcionando-se aos alunos, realizando um ato de solicitação pedindo para dizer algo como “Você gostaria de começar?” (Cicurel, 2020, p. 35). Por outro lado, considerando a interação didática numa sequência injuntiva, o professor, ao dizer para fazer, nas palavras da autora, pode indicar as produções dos alunos para que façam algo como “Leia alto” (Cicurel, 2020, p. 35), que podem ser representadas pela figura 2 abaixo.

Figura 1: Professor interagindo oralmente com os alunos

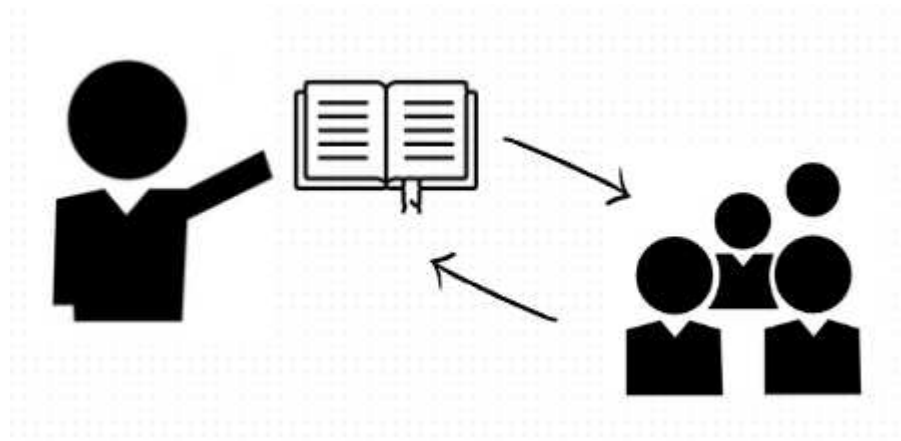


Fonte: flaticon.com

Assumimos que, além dessa forma de interação proposta por Cicurel (2020), também é possível compreender a interação didática por uma outra perspectiva. Os dados analisados nesta pesquisa, as consignas de ensino, constituem também um espaço de interação didática, apesar de não focarmos, neste momento, no desdobramento que essas consignas teriam em um contexto real de sala de aula, pois não levamos em consideração as respostas efetivas dos alunos por motivos de limite de espaço e tempo para uma pesquisa de Mestrado.

Não obstante, é possível compreender as consignas como a representação do professor na interação didática, pois ela representa a voz do professor autor do livro didático e a interação proposta ao aluno de maneira escrita, o que pode ser verificado na imagem 3 abaixo.

Figura 2: Professor interagindo com os alunos por meio das consignas escritas



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Essas reflexões⁷ são possíveis, pois existe a figura do professor regente, que atua como um mediador ao levar as consignas para os alunos em sala de aula e que pode tecer comentários sobre as consignas a fim de orientar mais especificamente os alunos, o que configuraria essa interação através dessas consignas no sentido *amplo* de Riestra (2004), mencionado anteriormente.

Concentramo-nos, neste capítulo, na exposição dos conceitos que permeiam o nosso objeto e expusemos a teoria que subsidia as categorias que nos guiaram nas análises. No próximo capítulo, descreveremos o percurso metodológico adotado e as escolhas realizadas para a classificação dos dados.

⁷ Reflexões de Leurquin (2022), observadas em suas orientações.

4 METODOLOGIA

Nesta seção, trataremos das questões metodológicas da pesquisa. Inicialmente, expomos as questões da pesquisa, a projeção dos objetivos específicos e suas categorias de análise na forma de quadro norteador de pesquisa; em seguida, contextualizamos e delimitamos o universo e a amostra com o qual trabalhamos. Posteriormente, apresentamos o procedimento de coleta dos dados e como se deram as escolhas para a construção do *corpus* e, por fim, os critérios com os quais realizamos a análise dos dados.

4.1 Questões de pesquisa

A seguir, apresentamos as perguntas que nos serviram de direcionamento em nossa pesquisa e também, relacionado a elas, os objetivos que foram traçados para orientar as análises propostas.

1) De que maneira as consignas de produção textual estão organizadas para que o aluno migrante compreenda o propósito do gênero que irá produzir?

2) Quais as escolhas lexicais para textualização e seus significados utilizados para a composição das consignas dedicadas à produção textual nos livros didáticos de PLAc?

3) Como os temas apresentados nas consignas de produção textual vão ao encontro dos possíveis objetivos dos alunos migrantes, considerando o contexto sócio-histórico de PLAc?

Para as referidas questões, propomos os seguintes objetivos específicos:

a) Investigar se as consignas de produção textual, nos livros analisados, permitem que o aluno compreenda o propósito comunicativo do gênero de texto solicitado;

b) Analisar a textualização e a semântica dos verbos das consignas de atividades de produção textual nos livros selecionados;

c) Avaliar as consignas de produção textual, verificando sua compatibilidade com os objetivos dos alunos em situação de acolhimento.

Para a melhor compreensão do que foi descrito acima, segue o quadro norteador da pesquisa:

Quadro 1: Relação entre objetivo, perguntas e categorias analíticas

PERGUNTAS DE PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE
De que maneira as consignas de produção textual estão organizadas para que o aluno migrante compreenda o propósito do gênero que irá produzir?	a) Investigar se as consignas sobre produção textual, nos livros analisados, permitem que o aluno compreenda o propósito comunicativo do gênero de texto solicitado;	Análise das consignas selecionadas para verificar a compreensão do propósito comunicativo do gênero. Observar se nas consignas há todas as informações necessárias como remetente, objetivo, tema, destinatário, nível de linguagem exigido na produção pautado em Bronckart (1999).
Quais as escolhas lexicais para textualização e seus significados utilizados para a composição das consignas dedicadas à produção textual nos livros didáticos de PLAc?	b) Analisar a textualização e a semântica dos verbos das consignas de atividades de produção textual nos livros analisados;	Análise da composição da consigna de produção textual considerando as escolhas lexicais e sua semântica implicada.
Como os temas apresentados nas consignas de produção textual vão ao encontro dos possíveis objetivos dos alunos migrantes considerando o contexto sócio-histórico de PLAc?	c) Avaliar as consignas de produção textual, verificando sua compatibilidade com os objetivos dos alunos em situação de acolhimento.	Análise pautada em Costa e Taño (2017), Bronckart (1999) e QECR (2001) para verificar nas consignas analisadas o tema explorado nas produções textuais e sua relevância para o contexto específico de PLAc.

Fonte: autoria nossa.

4.2 Contextualização da pesquisa

Esta pesquisa está relacionada aos estudos sobre o ensino de línguas estrangeiras, situada, portanto, na Linguística Aplicada. Quanto à forma de abordagem, caracteriza-se como uma pesquisa quali-quantitativa, leva em consideração a interpretação do pesquisador sobre os dados e considera a relação entre o mundo real e os seus sujeitos e também considera as técnicas estatísticas para auxiliar no processo de análise.

Com base nas orientações de Marconi e Lakatos (2001), o método de abordagem desta pesquisa é de caráter indutivo, pois partirá da análise de dados de maneira particular para a inferência de leis mais gerais.

Quanto ao delineamento, registramos aqui a técnica de pesquisa documental. Essa técnica objetiva realizar uma coleta de dados restrita de documentos que estão em domínio público, optamos por essa técnica pois se tratam de documentos que são de amplo e de fácil acesso a todos. Um texto pode ser considerado como documento quando se entende que neste material estão implicados indícios das ideias, opiniões e formas de atuar de um ser humano.

Os escritos, os numéricos ou estatísticos, as reproduções de som e imagem podem ser considerados como documentos, mas tratando-se especificamente da pesquisa educacional, temos uma ênfase nos documentos de linguagem verbal e escrita, como é o caso desta pesquisa, que caracteriza-se, portanto, como documental, pois analisará as consignas de atividades relacionadas à produção escrita em livros didáticos de PLAc que ainda não receberam um tratamento analítico (Gil, 2002).

Nosso objetivo é analisar as consignas de atividades destinadas à produção escrita dos livros didáticos *Portas Abertas* e *Português do Brasil para refugiados e refugiadas: Pode Entrar* destinados a alunos migrantes no Brasil, que tenham como foco o aprendizado da língua portuguesa. Portanto, no que diz respeito à temática, ao fenômeno e aos objetivos, nossa pesquisa se aproxima do tipo explicativa (Gil, 2002), por estar preocupada em investigar e identificar fatores que determinam ou que

contribuem para a ocorrência de fenômenos e não somente em descrevê-los, como na pesquisa puramente descritiva.

4.3 Delimitação do universo e da amostra

Esta pesquisa pretende analisar as consignas de ensino presentes em livros didáticos de PLAc utilizados no Brasil, verificando sua construção e adequação ao público específico. Para tanto, focou-se na análise das consignas destinadas à produção escrita, de maneira a observar a clareza, objetividade e contextualização que esses comandos podem orientar nas atividades.

Em nosso levantamento bibliográfico, notou-se uma grande presença de livros didáticos com foco em português como língua adicional/estrangeira na internet, no entanto, poucos livros divulgados tinham como foco o tema da nossa pesquisa. Dentre as opções, estavam os seguintes títulos: *Passarela: português como língua de acolhimento para fins acadêmicos*; *Língua Portuguesa para haitianos*; *Coleção Vamos Juntos! Curso de Português como Língua de Acolhimento*; *Portas Abertas* e *Português do Brasil para refugiados e refugiadas: Pode Entrar*.

As duas últimas obras apareceram como *corpus* em recentes pesquisas de ensino-aprendizagem de PLAc no Brasil e se apresentam de fácil acesso na internet, o que direcionou a nossa escolha, tendo em vista que os primeiros livros citados ou não estavam disponíveis ou eram muito específicos a uma determinada nacionalidade, o que, seguramente, direcionaria as atividades e para nossa pesquisa a proposta é que as consignas sejam analisadas em livros que possam ser utilizados por migrantes de diversas nacionalidades.

Outro fator que nos levou a determinar tais livros como nosso *corpus* foram as apresentações ao início de cada um deles. Sabemos que a apresentação de um livro vai além de cumprir uma estrutura formal editorial, pois se configura como o momento que os autores têm para estabelecer um contrato de comunicação com os potenciais alunos que utilizarão aqueles livros didáticos. É na apresentação que os autores assumem um posicionamento e que dão pistas de como as propostas, o tratamento e os conteúdos serão explorados naquela obra. Nos dois livros selecionados, os autores destinam a obra ao público migrante e/ou refugiado que acaba de chegar ao Brasil, o

que delimita também o nível de conhecimento da língua portuguesa que será explorado: o iniciante, estabelecido como A1 pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

O livro didático *Portas Abertas* foi elaborado por Marina Reinoldes, Paola de Souza Mandalá e Rosane de Sá Amado em 2017. A obra é resultado da Cooperação Técnica do Centro de Línguas da USP com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) e faz parte do *Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes*. Apresenta nove capítulos e a divulgação é realizada pela prefeitura de São Paulo e pela SMDHC.

Tabela 3 – Conteúdos distribuídos no livro *Portas Abertas*

Capítulo	Conteúdo abordado
Capítulo 1: Introdução	Bandeira do Brasil, Cores e expressões de sala de aula.
Capítulo 2: Cheguei!	Alfabeto, Saudações, Despedidas, Expressões de Polidez, Numerais.
Capítulo 3: Quem sou eu?	Apresentação Pessoal, Nacionalidades, Dia a Dia, Pronomes Pessoais, Preposições DE e EM, Artigos Definidos, Direito à Documentação.
Capítulo 4: É hora de trabalhar!	Profissões, Experiência e Currículo Profissionais, Pretéritos Perfeito e Imperfeito do Indicativo, Advérbios de Tempo, Direito ao Trabalho Decente.
Capítulo 5: E agora, como eu chego?	Como chegar: Transporte Público em São Paulo, Bairros e Locais da Cidade, Futuro do Presente do Indicativo, Verbos IR e VIR,

	Direito ao Transporte.
Capítulo 6: Quantas compras?	Alimentação, Vestuário, Compras, Receita Culinária, Tipos de Restaurantes, Imperativo, Direito à Bancarização.
Capítulo 7: Meu corpo, minha lei!	Saúde e Corpo Humano, Descrição Física, Pronomes Reflexivos e Possessivos, Direito à Saúde, Direito da Mulher.
Capítulo 8: Família ê, família ah, família!	Família e Relações Sociais, Tipos de Relacionamentos, Parentescos, Direito à Educação.
Capítulo 9: Um pouco de Geografia e História desse lugar...	Características das Regiões do Brasil, Ciclos econômicos e Formação da Sociedade Brasileira, Discutindo Racismo e Questões Indígenas: Expressões de Argumentação, Preposições POR, PARA e ATÉ, Voz Passiva, Pronomes Pessoais, Presente do Subjuntivo, Conjunções Subordinativas.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Já o *Português do Brasil para refugiados e refugiadas: Pode Entrar*, publicado em 2015, foi elaborado por Jacqueline Feitosa, Juliana Marra, Karina Fasson, Nayara Moreira, Renata Pereira e Talita Amaro e foi publicado em 2015, em São Paulo, em conjunto pelo Curso Popular Mafalda, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR e a Caritas Arquidiocesana de São Paulo – CASP. Foi pensado e produzido a partir de diálogos com imigrantes sobre as suas necessidades. Apresenta doze unidades, uma complementação pedagógica e ainda um glossário em português, inglês, francês, espanhol e árabe.

Tabela 4 – Conteúdos distribuídos no livro *Pode Entrar*

Capítulo	Conteúdo abordado
Capítulo 1: Cheguei ao Brasil!	Apresentação pessoal, Alfabeto e números, Pronomes pessoais, Adjetivos possessivos. Como preencher um formulário com seus dados pessoais?
Capítulo 2: Raça e Etnia	Nacionalidades, Adjetivos pessoais, Pronomes Interrogativos. Como é o seu país de origem e as pessoas que vivem lá?
Capítulo 3: Sociedade e Educação	Artigos, Objetos comuns na escola, Posições e localizações. Como é a educação no seu país de origem?
Capítulo 4: Direito das Crianças	Dias e meses, Família, Horários e rotina. Como são os dias de descanso em seu país de origem?
Capítulo 5: Igualdade de Gênero	Cores e roupas, Artigos domésticos e móveis, Conjunções. Como são as estações do ano em seu país de origem?
Capítulo 6: Eu quero trabalhar	Profissões, Meios de transportes, Contrações. Como montar meu próprio currículo?
Capítulo 7: Respeitar os diferentes	Alimentos in natura, Alimentos processados, Advérbios de lugar. Como são os alimentos e bebidas em seu país de origem?
Capítulo 8: Saúde e SUS	Partes do corpo, Saúde, Advérbios de tempo.

	Como é o atendimento médico em seu país de origem?
Capítulo 9: Transportes públicos	Notas e moedas brasileiras, Verbos no futuro, Advérbios de intensidade. Como é o transporte público em seu país de origem?
Capítulo 10: Liberdade de crença	Modalidades esportivas, Advérbios inclusão/exclusão, Números ordinais. Como é o divino e o sagrado para você?
Capítulo 11: História do Brasil	Animais, Ditados Populares, Futuro do Pretérito. Como são as manifestações culturais em seu país de origem?
Capítulo 12: Todos(as) por um(a)	Direitos Humanos, Montar convites, Diversas formas de família. Qual a sua avaliação final do curso?

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Uma vez apresentados os livros didáticos e definido o foco da nossa pesquisa, passamos a apresentar os procedimentos de coleta de dados.

4.4 Procedimento de coleta de dados

Dentre as quatro atividades linguageiras (compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita), optamos por realizar um recorte e analisarmos apenas as consignas para a produção escrita. A escolha pelas consignas de atividades de produção textual escrita se deu pela particularidade que essas atividades exigem em seus comandos para deixá-los completos e sem ambiguidade, principalmente considerando o contexto de um aprendiz de português em situação de migração.

Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica a respeito dos diversos trabalhos sobre materiais didáticos utilizados no Brasil para o ensino de PLAc para verificar como se configura o cenário atual das pesquisas sobre esse tema. Fizemos a busca de artigos, dissertações e teses através das seguintes plataformas: Biblioteca

Digital de Teses e Dissertações – BDTD –, Banco de Teses e Dissertações da Capes, Portal de Periódicos da Capes, Google acadêmico.

Com esse levantamento, pudemos perceber que o tema da nossa pesquisa é recente e vem sendo discutido nos últimos anos e que apresenta muitas pesquisas relacionadas à formação do professor de PLAc. Especialmente sobre materiais didáticos nessa área ainda se encontram poucos estudos, e é nesse contexto em que nos inserimos.

Após a realização do levantamento de estado da arte, focamos na seleção dos livros didáticos para o *corpus* da pesquisa e, dentre as opções já mencionadas anteriormente 4.3, delimitamos nosso corpus nos dois livros didáticos a seguir: *Portas Abertas* e *Português do Brasil para refugiados e refugiadas: Pode Entrar*.

Para gerar os nossos dados, primeiramente, realizamos uma leitura integral dos dois livros para localizar todas as consignas que se classificavam como indicadoras de atividade de produção escrita. Nesse momento da coleta, percebemos a necessidade de realizar uma triagem em nossos dados para a análise, pois nem todas as consignas se configuravam como, de fato, analisáveis. A triagem, portanto, aconteceu da seguinte maneira: ao lermos as consignas, nós as classificávamos como “produção textual analisável”; “produção textual não analisável” e “produção textual de identificação”.

As consignas de produção textual consideradas “de identificação” são as que solicitam que o aluno escreva algo como números para relacionar colunas, identifique alguma imagem com um círculo, ligue elementos, encontre palavras em cruzadinhas etc.

As consignas de produção textual consideradas “não analisáveis” são as que solicitam que o aluno escreva algo no livro e realmente exercite a escrita, mas que, para esta pesquisa, segundo os critérios que exporemos no próximo tópico, não se aplicariam à análise por não solicitar do aluno uma produção textual completa. Nessa classificação entram consignas como “Após a leitura, responda às perguntas a seguir”; “Complete as frases abaixo”; “Escreva o nome do artigo corretamente” etc.

Consideramos como consignas de produção textual “analísáveis”, aquelas que o aluno necessita produzir um texto a partir de alguma situação, com um objetivo específico, interlocutor delimitado e que assumisse a posição de emissor daquele texto, porque, nesse caso, teríamos como analisar sob os critérios que delimitamos, as consignas em questão.

Mesmo que não seja uma regra, pareceu-nos que os autores apresentam a preferência de finalizar os capítulos solicitando uma produção textual maior aos alunos para terminar o conteúdo. Assim, a maioria das consignas analisáveis foram coletadas das partes finais de cada livro didático.

Coletamos, ao final, 289 consignas, das quais, 58 foram classificadas como “identificação”; 188 como “não analisável” e 43 como “analisável”, de modo que este último número configura o *corpus* da nossa pesquisa. A seguir, apresentamos a tabela com essas informações separando-as por livro didático analisado:

Tabela 5 – Consignas em números por classificação

Livros de PLAc analisados	Tipos de consignas		
	Produção textual analisável	Produção textual não analisável	Produção textual de identificação
Portas Abertas	24	117	38
Pode Entrar	19	71	20
Total	43	188	58

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Divididas e classificadas as consignas do nosso *corpus*, vejamos como foi realizado o processo de análise dos dados.

4.5 Uma escolha metodológica

Antes de especificar propriamente como se deu a análise dos nossos dados, faz-se necessário explicitar um posicionamento que assumimos nesta pesquisa. A

construção metodológica desta pesquisa compreende o Quadro Europeu Comum de Referência, porque não existe no Brasil um documento oficial que oriente o ensino e aprendizagem de português como língua não materna. Desse modo, julgamos prudente utilizar o documento europeu como um norte, portanto, contextualizá-lo-emos a seguir.

4.5.1 O Quadro Europeu Comum de Referência

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) foi elaborado pelo Conselho da Europa e visa à harmonização do ensino das línguas faladas na Europa de maneira a organizar e nivelar sua aprendizagem, ensino e avaliação. Há seis níveis de aprendizado, divididos em *A*, *B* e *C* conforme a figura abaixo.

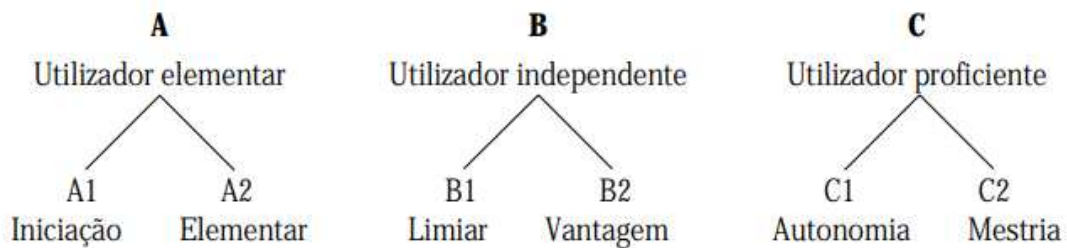


Figura 3: Níveis Comuns de Referência.

Fonte: Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

É fundamental para esta dissertação, que trata das consignas, conhecer os níveis de proficiência dos estudantes porque é considerando essas informações que é possível analisar e/ou adaptar as consignas presentes nos livros didáticos do nosso *corpus*.

De maneira geral, para cada um desses níveis, espera-se, resumidamente, o que se expõe abaixo (Conselho da Europa, 2001, p. 49):

- A1: É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.
- A2: É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e

familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

- B1: É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e standardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
- B2: É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
- C1: É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
- C2: É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.

Trata-se de um documento norteador quanto às habilidades esperadas de um aluno de idiomas, inclusive orienta a elaboração e avaliação dos exames de proficiência em línguas. No Brasil, temos o *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)* para atestar os conhecimentos dos estrangeiros e é uma certificação imprescindível, principalmente para estabilização profissional, que pode exigir comprovação de domínio do idioma ao estrangeiro migrante. Aqui, deparamo-nos com a problemática de que muitas vezes esses migrantes estão em situações financeiras complicadas e isso inviabiliza a realização de um teste como o *Celpe-Bras*. Preocupante de igual maneira, o mercado de trabalho

formal exige essa comprovação no idioma, o que acaba direcionando o migrante para trabalhos informais.

Apesar de não QEER não haver posicionamentos específicos à aprendizagem no que diz respeito às necessidades de acolhimento e contexto migratório, não significa que suas orientações não possam ser direcionadas para esse público. Entretanto, recentemente, o Conselho da Europa lançou o Volume Complementar ao QEER e há uma página *web* intitulada Integração Linguística de Migrantes Adultos (ILMA)⁸, na qual há um acervo de documentos sobre políticas linguísticas para imigrantes, o que aproxima e estreita relações com o nosso tema. Compreendemos, portanto, o valor do documento para nosso estudo.

4.6 Procedimento de análise de dados

Com os dados já coletados, partimos para a etapa da análise das consignas de produção de texto selecionadas. O procedimento se deu seguindo três níveis que estabelecemos e que foram embasados no referencial teórico discutido anteriormente, quais sejam: *o propósito comunicativo na constituição da consigna; a textualização para a semântica dos verbos utilizados e a adequação ao contexto sócio-histórico do público-alvo.*

No primeiro nível, direcionamo-nos para uma análise que priorizasse a constituição da consigna, uma vez que a entendemos como um gênero e que possui uma composição. Para tanto, apoiamo-nos nos conceitos de texto, de propósito comunicativo e contexto de produção propostos por Bronckart (1999). Nesse nível, nossa análise está direcionada em verificar se os elementos, propostos pelo autor mencionado, estão presentes nas consignas. Para tanto, antes da nossa análise escrita, dedicamos um espaço para uma tabela que traz, de maneira organizada e resumida, a identificação ou não desses elementos: *lugar de produção; momento da produção; emissor; receptor; lugar social; posição social do emissor; posição social do receptor e objetivo da interação.* Acreditamos que assim a análise fique mais organizada visualmente. Ressaltamos ainda que os elementos (identificados ou não) são debatidos logo em seguida.

⁸ Disponível em: <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/home>

No segundo nível, analisamos a textualização por meio da semântica dos verbos das consignas de atividades de produção textual, assim, dedicamos a nossa criticidade para a escolha lexical dos verbos que foram utilizados para compor essas consignas, quais os modos e tempos verbais e qual a recorrência desses verbos. De igual maneira, estimamos a frequência com a qual eles apareceram; analisamos os resultados fazendo relações de comparações entre os livros que compuseram o *corpus* e refletimos sobre quando havia a ausência dessas estruturas nas consignas.

O terceiro nível corresponde à adequação do conteúdo temático explorado nas consignas de produção textual. Consideramos, de igual maneira, o contexto de produção para analisar a consigna, pois entendemos que ela é um texto com contexto de uma prática social profissional definida e que, por possuir um contexto específico, deve configurar propostas adequadas ao público-alvo. Avaliamos, então, a pertinência desses temas propostos em sala de PLAc, levando em consideração a realidade já exposta nos capítulos iniciais desta Dissertação e nos ancorando, também, nas reflexões de Costa e Taño (2017), do QECR (2001) e de Bronckart (1999) quanto ao conteúdo temático.

As consignas selecionadas para a análise aparecem numeradas em ordem crescente na seção de análises e mesmo que uma consigna se repita em alguns níveis, a análise destinada a ela possui reflexões acerca de outro critério e, por isso, optamos por não repetir a numeração anterior. É válido mencionar que as consignas são analisadas também dentro do seu contexto referente ao capítulo do livro em que se encontra, sendo necessário, portanto, às vezes, uma retomada sobre o que foi trabalhado previamente para alcançar a análise da consigna de produção escrita.

Nesta seção, expusemos o circuito que percorremos para a seleção do material utilizado como *corpus*, também aclaramos como realizamos a divisão das consignas nos livros analisados, definimos uma escolha metodológica e explicamos como foram divididos os níveis de análise do nosso objeto de investigação. Todas as consignas estão disponíveis nos apêndices para posterior visualização e comparação. No próximo capítulo, portanto, apresentamos as análises propriamente ditas.

5 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, trataremos das análises dos nossos dados. Serão apresentadas vinte consignas extraídas do *corpus* formado pelas atividades de produção escrita dos livros didáticos *Portas Abertas* e *Pode Entrar* e consideradas as mais relevantes em nosso levantamento.

5.1 Análise das consignas

Nossa análise está dividida em três momentos, de acordo com os níveis apresentados na seção de metodologia, a saber: as consignas a partir do propósito comunicativo; a partir da textualização e semântica dos verbos e quanto a sua adequação ao público-alvo. Primeiramente, expomos a teoria que sustenta cada nível e, em seguida, apresentamos as consignas com suas respectivas análises.

5.1.1 O propósito comunicativo: concepções de texto, conteúdo temático e contexto de produção

Nossas ações, de maneira abrangente, são guiadas por propósitos, realizamos a leitura de um texto, por exemplo, com um objetivo específico. Ocorre da mesma maneira com os gêneros, que carregam em si seus propósitos comunicativos, ou seja, suas intenções a partir de um texto oral ou escrito, conforme já foi explanado na seção de referencial teórico.

Assim, consideramos para o primeiro nível, a compreensão do propósito comunicativo, observamos se na consigna analisada foi considerada uma contextualização completa do gênero, que identifique, de maneira clara e sem dúvidas o objetivo dessa produção. Para tanto, apoiamo-nos nas concepções de texto, conteúdo temático e contexto de produção (Bronckart, 1999). Por exemplo, caso o aluno tenha que escrever um *e-mail*, existem todas as informações na consigna para que o aluno produza esse *e-mail* de maneira adequada? Há nela informações como emissor, objetivo da interação, tema, nível de linguagem, receptor e lugar social de veiculação desse texto? Essas informações são necessárias para que não existam dúvidas no aluno ao produzir o texto e foram esses questionamentos que nortearam nossas análises que podem ser visualizadas abaixo.

É necessário explicar que, para este nível de análise, logo após a apresentação das consignas, há uma tabela, que constitui um breve resumo das informações que foram analisadas posteriormente, para facilitar a visualização das categorias analisadas.

CONSIGNA 1: *Numa entrevista de trabalho:*

a) *Apresente-se:*

(Portas Abertas, p. 35)

Tabela 6 – Elementos do contexto de produção da consigna 1

Lugar de produção	Livro didático Portas Abertas
Momento da produção	Minutos da aula dedicados a essa produção ou tempo determinado como atividade de casa
Emissor	Aluno de PLAc
Receptor	Professor de PLAc que adote o livro Portas Abertas
Lugar social	Gênero não identificado
Posição social do emissor	Possível candidato a uma vaga de emprego
Posição social do receptor	Possível recrutador de uma empresa
Objetivo da interação	Dar informações pessoais e profissionais em forma de apresentação em uma entrevista de emprego

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Neste exemplo de consigna, é solicitado do aluno que se apresente em uma entrevista de trabalho. Observamos que a contextualização existe, como pode ser verificada no quadro acima, porém nem todas as informações estão explícitas para o aluno. Ele pode se perguntar “Quanto tempo tenho para isso?”, “Para quem devo me direcionar?”, “Qual papel assumo e para que tipo de vaga estou sendo entrevistado?”.

O propósito comunicativo está claro, o aluno precisa se apresentar em uma possível entrevista de emprego, mas essas informações, assim como qual o papel social assumido por quem vai escrever e para quem está sendo direcionada a produção escrita também poderiam estar explícitos para o aluno.

Dado que essa atividade está proposta dentro de um capítulo que teve a temática do trabalho, podemos afirmar que a consigna está dentro do que se espera como atividade, pois a temática é familiar dentro do capítulo e os alunos poderão apresentar escolhas gramaticais e lexicais esperadas para essa situação.

No entanto, há algo conflitante: a competência solicitada, uma produção escrita, quando normalmente uma entrevista de emprego seria produzida oralmente, o que nos indica que a consigna classificada como produção escrita não foi a melhor escolha pelos autores e que os alunos podem apresentar traços da oralidade em textos escritos, por causa dessa não especificação do gênero solicitado.

CONSIGNA 2: *Escreva um e-mail para o CRAI (recepcao.crai@sefras.org.br).*

Você precisa:

- *Cumprimentar*
- *Perguntar quais são os documentos necessários para tirar RNE*
- *Fazer a despedida*

(Portas Abertas, p. 26)

Tabela 7 – Elementos do contexto de produção da consigna 2

Lugar de produção	Livro didático Portas Abertas
Momento da produção	Minutos da aula dedicados a essa produção ou tempo determinado como atividade de casa
Emissor	Aluno de PLAc
Receptor	Professor de PLAc que adote o livro Portas Abertas
Lugar social	Gênero <i>e-mail</i>

Posição social do emissor	Possível migrante que necessita enviar documentação do CRAI
Posição social do receptor	Possíveis funcionários do CRAI
Objetivo da interação	Solicitar informações a um órgão público através de um <i>e-mail</i>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Nessa consigna, temos a solicitação para que o aluno escreva um e-mail para um órgão público, no caso o Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes (CRAI), e solicite as informações necessárias para conseguir emitir o Registro Nacional de Estrangeiros (RNE).

A relevância dessa consigna é inegável, dado que o tema é bastante presente na vida dos migrantes que buscam a sua legalização no país, mas essa análise faz parte do nosso terceiro nível de análise. Aqui, observamos a contextualização da consigna e podemos observar que, conforme exposto no quadro, as indicações para o aluno estão dadas, apesar de que a posição social do receptor poderia estar evidente para o aluno, em uma ambientação com mais detalhes e que direcionasse a sua escrita para tal fim. Isso porque as consignas, antes de tudo, representam a representação da voz do professor e, para assegurar a interação didática, devem constituir-se de todas as informações necessárias possíveis.

CONSIGNA 3: *Você já foi atendido em algum hospital no Brasil? Conte como foi.*

(Portas Abertas, p. 76)

Tabela 8 – Elementos do contexto de produção da consigna 3

Lugar de produção	Livro didático Portas Abertas
Momento da produção	Minutos da aula dedicados a essa produção ou tempo determinado como atividade de casa
Emissor	Aluno de PLAc
Receptor	Professor de PLAc que adote o livro Portas Abertas
Lugar social	Gênero relato de experiência
Posição social do emissor	Possível paciente que precisou de um atendimento médico no Brasil

Posição social do receptor	Não identificada
Objetivo da interação	Dissertar sobre a experiência de um possível atendimento médico no Brasil

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Essa consigna foi retirada do capítulo sete que apresenta como título “Meu corpo, minha lei!” e trata sobre a saúde e o corpo humano, o que ajuda ao aluno na contextualização do que será solicitado.

Ao lermos a consigna, entendemos que a resposta pode ser afirmativa ou negativa e, dependendo disso, o aluno prossegue com a escrita do texto. Analisando de maneira que a resposta seja negativa, temos o primeiro problema a ser discutido: o aluno não produzirá o texto? Portanto, seria necessária uma reformulação na consigna para que não houvesse essa possibilidade de não realizar a atividade, já que se espera que todos os alunos produzam seus textos.

Em caso positivo, analisando sob os critérios, verificamos que por falta de contextualização, o aluno não saberia qual papel social assumiria ou para quem essa produção escrita será destinada, com qual grau de formalidade ou não deveria redigir o texto e em qual gênero, que identificamos ser um relato de experiência, mas que também poderia estar explícito ao aluno na consigna, para que ele pudesse orientar-se também pelas características do gênero ao produzir seu texto.

CONSIGNA 4: *Escreva um pequeno texto contando sobre o atendimento médico recebido no seu país de origem e compare-o com o recebido no Brasil, caso já tenha vivido essa experiência.*

(Pode Entrar, p. 71)

Tabela 9 – Elementos do contexto de produção da consigna 4

Lugar de produção	Livro didático Portas Abertas
Momento da produção	Minutos da aula dedicados a essa produção ou tempo determinado como atividade de casa
Emissor	Aluno de PLAc
Receptor	Professor de PLAc que adote o livro Portas Abertas
Lugar social	Gênero relato de experiência
Posição social do emissor	Possível paciente que precisou de um atendimento médico no Brasil
Posição social do receptor	Não identificada
Objetivo da interação	Dissertar sobre um possível atendimento médico no Brasil em comparação com o do país de origem

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Aqui temos uma consigna do livro *Pode Entrar*, tratando do mesmo tema da consigna anterior. Foi retirada do capítulo oito, “Saúde e SUS”, em que são tratadas questões como vocabulário de saúde, corpo humano, verbos sobre sintomas e idas ao médico. É importante mencionar que ao longo do capítulo aparecem menções ao que seria o Sistema Único de Saúde, mas ainda são pouco elucidativas e é necessário que o professor explique mais sobre o assunto, já que na atividade pede-se uma comparação com um atendimento realizado no Brasil.

Tal qual a consigna analisada anteriormente, essa apresenta problemas com relação a possível não realização da atividade, caso o aluno não tenha vivenciado a experiência em algum ou em ambos os países, não conseguindo, portanto, escrever sobre esse tema. Para quem se destina esse relato de possível experiência também não está claro para o aluno.

Para cumprir o propósito comunicativo dessa consigna, o aluno precisa mobilizar as capacidades de poder comparar os atendimentos, no entanto, essas estruturas não foram trabalhadas ao longo do capítulo nem mesmo anteriormente, o que, com certeza, representaria uma complicação para o aluno ao escrever o texto e seria necessário, portanto, intervenções do professor para que sua produção fosse realizada.

CONSIGNA 5: *Escreva um pequeno texto falando sobre seu país de origem e as pessoas que vivem lá.*

(Pode Entrar, p. 23)

Tabela 10 – Elementos do contexto de produção da consigna 5

Lugar de produção	Livro didático Portas Abertas
Momento da produção	Minutos da aula dedicados a essa produção ou tempo determinado como atividade de casa
Emissor	Aluno de PLAc
Receptor	Professor de PLAc que adote o livro Portas Abertas
Lugar social	Texto dissertativo / Gênero não identificado
Posição social do emissor	Não identificada
Posição social do receptor	Não identificada
Objetivo da interação	Escrever um texto com informações sobre um país e sua população

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Nessa consigna, é solicitado ao aluno que escreva um texto falando sobre seu país e sobre as pessoas que vivem nele. Em uma leitura inicial, já existem problemas em identificar muitos detalhes na contextualização dessa consigna. O aluno não sabe exatamente em qual gênero deve escrever, o propósito comunicativo é, portanto, afetado, já que não há indicação das motivações para se escrever um texto com essas informações acerca dos seus países de origem. A extensão do texto também é ambígua, pois o aluno pode se perguntar “quanto exatamente seria considerado um pequeno texto?”. Tratando-se de alunos iniciantes, mesmo adultos, é comum que a indicação da extensão do texto seja mencionada para haver um direcionamento.

As posições sociais de emissor e receptor também não estão identificadas na consigna, o que pode causar dúvidas ao aluno sobre para quem ele está direcionando esse texto e como devem ser os tratamentos.

Além disso, pedir a um aluno iniciante que descreva como são “as pessoas que vivem lá” e não especificar qual tipo de descrição está sendo requisitada, se física, psicológica ou de caráter, pode inibir o processo de compreensão da consigna e levar o aluno a dificuldades na produção escrita desse texto.

CONSIGNA 6	
Procurando Emprego	
CURRICULUM VITAE	
Dados Pessoais:	
Nome:	_____
Nacionalidade:	_____
Idade:	_____
RNE ou Passaporte:	_____
CPF:	_____
Endereço residencial:	_____
Telefone:	_____
E-mail:	_____
Vaga ou oportunidade pretendida:	_____
Formação Escolar:	
(ano _____) Instituição	_____
Curso	_____
(ano _____) Instituição	_____
Curso	_____
(ano _____) Instituição	_____
Curso	_____
Idiomas: (nativo/ fluente/ intermediário/ básico)	_____
_____	_____
Informática: (Internet/ Microsoft Office/ ...)	_____
Outras Informações Relevantes	_____
_____	_____
(Portas Abertas, p. 32)	

Tabela 11 – Elementos do contexto de produção da consigna 6

Lugar de produção	Livro didático Portas Abertas
Momento da produção	Minutos da aula dedicados a essa produção ou tempo determinado como atividade de casa
Emissor	Aluno de PLAc

Receptor	Professor de PLAc que adote o livro Portas Abertas
Lugar social	Gênero Currículo
Posição social do emissor	Possível cidadão solicitando emprego
Posição social do receptor	Possíveis empresas
Objetivo da interação	Preencher informações laborais em forma de currículo

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Essa atividade está presente no capítulo quatro “É hora de trabalhar” do livro Portas Abertas e está aqui sinalizada como um exemplo de atividade sem consigna, como outras que apareceram ao longo das nossas análises. É o caso de o aluno ver a atividade e precisar deduzir o que ele tem de fazer com o currículo.

Nota-se, portanto, com a falta da consigna, que não é possível saber se o currículo deve ser feito com base nas informações pessoais do aluno ou se, por exemplo, ele deve perguntar as informações a algum colega e preencher. Apesar de simples, uma atividade sem indicações pode deixar múltiplas interpretações. A falta da contextualização faz com que o aluno precise das explicações extras do professor em sala e não cumpre seu objetivo, caso fosse enviada para casa, para exemplificar.

A posição social do emissor e do receptor, bem como outras informações como a finalidade, explicando para qual posto de trabalho está sendo enviado o currículo, poderiam ajudar na elaboração, porque, como se sabe, dependendo da vaga em questão, há informações laborais que podem ou não ser adicionadas ao currículo.

Trata-se de um gênero muito importante para o migrante, por sua condição de necessidade de conseguir um emprego, portanto, poderia apresentar as informações citadas nesta análise em uma consigna de maneira que deixasse a atividade menos ampla e confusa.

CONSIGNA 7: *Como era o seu trabalho no seu país? Conte para um colega.*

Sua vez! Escreva uma carta de apresentação para anexar junto ao seu currículo!

(Portas Abertas, p. 41)

Tabela 12 – Elementos do contexto de produção da consigna 7

Lugar de produção	Livro didático Portas Abertas
Momento da produção	Minutos da aula dedicados a essa produção ou tempo determinado como atividade de casa
Emissor	Aluno de PLAc
Receptor	Professor de PLAc que adote o livro Portas Abertas
Lugar social	Gênero Carta de apresentação
Posição social do emissor	Trabalhador que se apresenta a alguma vaga de trabalho
Posição social do receptor	Não identificada
Objetivo da interação	Apresentar-se em fora de carta para anexar junto ao currículo

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Essa consigna apresenta dois momentos, o primeiro solicita que o aluno conte como a um colega sobre como era o trabalho em seu país de origem, de uma maneira mais informal, o que demonstra coerência com o restante do capítulo que se intitula “É hora de trabalhar!”.

No segundo momento, é solicitado ao aluno que escreva uma carta de apresentação para anexar junto ao currículo que também foi solicitado anteriormente. Nessa consigna, há de maneira explícita o gênero que o aluno produzirá, o que é positivo, pois assim ele entende qual a sua posição social enquanto emissor, a de alguém que busca emprego e precisa se apresentar formalmente. No entanto, há pouca contextualização além disso. Não é dito quem vai receber essa carta, tampouco para qual vaga é destinada ou como ela será elaborada, pois em nenhum momento do capítulo foi sequer apresentada uma carta desse modelo ou ensinado como se compõe determinado gênero, qual linguagem se deve utilizar e o que deve ser escrito especificamente. O gênero carta de apresentação é solicitado no capítulo quatro do livro, antes da metade dos capítulos totais, o que configura pouco tempo de aula para um público iniciante produzir gêneros dessa complexidade, o que resulta em uma busca constante para que o professor em sala de aula explique e conceda as consignas amplas, conforme menciona Riestra.

CONSIGNA 8: *Abaixo há uma pequena relação de filmes históricos (Caramuru e 1808) e filmes que tratam de aspectos da sociedade brasileira (Ilha das Flores e Recife Frio). Escolha uma das obras e faça uma resenha:*

Curtas-metragens: Ilha das Flores – Jorge Furtado

Recife Frio – Kleber Mendonça

1808 A Família Real no Brasil – Laurentino Gomes

Longas-metragens: Caramuru – Jorge Furtado

Resenha

(Portas Abertas, p. 93)

Tabela 13 – Elementos do contexto de produção da consigna 8

Lugar de produção	Livro didático Portas Abertas
Momento da produção	Minutos da aula dedicados a essa produção ou tempo determinado como atividade de casa
Emissor	Aluno de PLAc
Receptor	Professor de PLAc que adote o livro Portas Abertas
Lugar social	Gênero resenha crítica
Posição social do emissor	Consumidor de uma obra filmográfica
Posição social do receptor	Não identificada
Objetivo da interação	Argumentar sobre uma obra que já foi vista previamente

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Retirada do capítulo nove do livro intitulado “Um pouco de Geografia e História do Brasil”, essa consigna solicita do aluno a produção de uma resenha crítica sobre algum dos filmes citados.

Quanto à contextualização da consigna, é possível observar que o conteúdo temático está explícito, assim como o gênero, pois o aluno escreverá uma resenha

crítica sobre uma das obras já mencionadas, assim, não há como fugir do que foi pré-estabelecido. Revela-se de grande relevância o fato de serem filmes sobre a cultura brasileira, para que os migrantes conheçam mais sobre a cultura que os acolhe. Quanto à realização da atividade, supõe-se que, se aplicada em sala, primeiro deve haver sido reproduzido os longas-metragens e, caso seja enviada para casa, os alunos deverão realizar essa visualização previamente.

Para que o aluno escreva uma resenha, deveria haver pelo menos um exemplo ao longo do capítulo, dada a complexidade do gênero e de sua estrutura específica. No entanto, não é o que acontece. Além disso, apresenta uma consigna pouco explicativa, no sentido de especificar quem lerá o texto e onde será publicada essa resenha, bem como poderia expressar também as motivações para tal produção. Questionamentos assim possivelmente seriam levados ao professor regente que precisaria desenvolver o que poderia já estar expresso nas consignas escritas, sem necessidade do uso das consignas amplas.

CONSIGNA 9: *Pensando nas leituras que fizemos ao longo do capítulo, escreva um pequeno texto sobre uma manifestação cultural do seu país, contando detalhes que souber a respeito dela.*

(Pode Entrar, p. 95)

Tabela 14 – Elementos do contexto de produção da consigna 9

Lugar de produção	Livro didático Pode Entrar
Momento da produção	Minutos da aula dedicados a essa produção ou tempo determinado como atividade de casa
Emissor	Aluno de PLAc
Receptor	Professor de PLAc que adote o livro Pode Entrar
Lugar social	Gênero relato
Posição social do emissor	Cidadão que viveu uma possível manifestação cultural

Posição social do receptor	Não identificada
Objetivo da interação	Não identificada

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Situada no capítulo onze, que explica um pouco sobre a história do Brasil, desde Brasil Colônia até os dias atuais, contemplando, ao final, algumas manifestações culturais do folclore brasileiro, nessa consigna é solicitado que o aluno escreva algo sobre seu país de origem, assim o conteúdo temático está explícito e possui sua relevância. É válido comentar que essa atividade está em uma subseção nominada “memória”, o que reflete uma preocupação dos professores autores do livro didático em manter vivas as origens dos migrantes.

Quanto ao propósito comunicativo, percebemos que a contextualização da consigna apresenta algumas falhas, dado que é solicitado um pequeno texto, mas não especificação de qual gênero será contemplado. Pelas inferências, trata-se um relato de experiências que talvez apresente algumas comparações com as manifestações culturais do Brasil, mas isso poderia estar explícito. Ao longo do capítulo são ensinadas as formas verbais no futuro (do presente e do pretérito), o que pode promover desentendimentos ao aluno, que poderia colocar os tempos verbais aprendidos em prática ao escrever esse texto, já que não foi explicitado em qual tempo deveria ser escrito.

A posição social do receptor também não foi identificada, o objetivo da escrita desse texto também está prejudicado, além de não ser expresso qual a extensão e o que define um “pequeno” texto.

A consigna pede detalhes sobre a manifestação cultural sobre a qual o aluno escreverá, mas não explica quais detalhes são esses, podendo apenas ampliar o leque de questionamentos em sua cabeça sobre o que de fato se deve escrever. Perguntas direcionadoras como “O que se comemora?; Qual o objetivo dessa manifestação cultural? O que as pessoas fazem? Em que época do ano acontece?” já diminuiriam as dúvidas sobre por onde começar a escrever.

CONSIGNA 10: *Escreva uma lista abaixo de “Direitos e deveres” das pessoas no transporte público que você considera essenciais para que haja respeito e eficiência no transporte público. Use o tempo verbal no futuro.*

DIREITOS	DEVERES
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

(Pode Entrar, p. 79)

Tabela 15 – Elementos do contexto de produção da consigna 10

Lugar de produção	Livro didático Pode Entrar
Momento da produção	Minutos da aula dedicados a essa produção ou tempo determinado como atividade de casa
Emissor	Aluno de PLAc
Receptor	Professor de PLAc que adote o livro Pode Entrar
Lugar social	Gênero Lista
Posição social do emissor	Possível cidadão que utilize o transporte público
Posição social do receptor	Pessoas que utilizam transporte público
Objetivo da interação	Listar direitos e deveres de usuários de transporte público

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Essa consigna foi retirada do capítulo nove que trata sobre transportes públicos, com ênfase no funcionamento desses transportes na cidade de São Paulo. Há também, previamente, uma explicação sobre a forma do tempo verbal futuro do presente e suas possíveis adaptações às perífrases.

Como podemos observar na leitura da consigna, é solicitado que o aluno faça uma lista de direitos e deveres referentes ao uso de transportes públicos. O repertório vocabular é vasto e acessível, pois foi trabalhado antes e o propósito comunicativo do gênero, a partir da contextualização fornecida, consegue ser alcançado. Há informações sobre o gênero requerido e a própria formatação das linhas em forma de lista, elemento paratextual, ajuda na compreensão do que está sendo solicitado.

A posição social do receptor fica clara como sendo os usuários do transporte público e o objetivo da interação também foi contemplado. Apenas a posição social

do emissor é que fica implícita e poderia ser exposta de maneira mais clara. Quanto ao uso do tempo no futuro, é positivo que se indique ao aluno em qual tempo escrever nesse caso, mas seria pertinente uma exemplificação prévia, se podem ser utilizados verbos em perífrases como “Deverão ser respeitadas os passageiros” ou “Poderão sentar-se aqui determinadas pessoas”, já que, normalmente, essas indicações são feitas com verbos no presente, no imperativo ou de maneira impessoal.

Texto de insumo: Política do “branqueamento” do país (disponível nos anexos)

CONSIGNA 11: *Há quem defenda que no Brasil não há racismo e que a sociedade brasileira é exemplo de tolerância. Por outro lado, há os que afirmam haver um racismo velado que relaciona a cor da pele à classe social. O texto lido te ajuda a posicionar-se sobre essa questão? Utilize algumas das expressões de argumentação abaixo para articular a sua opinião.*

Expressões de argumentação

Iniciando:

Na minha opinião...

Eu acho que...

O texto trata de...

Pelo que o texto apresenta...

De acordo com o texto...

Opondo-se:

Discordo do texto...

Ao contrário do autor, eu...

De jeito nenhum!

É impensável esse tipo de argumento.

Afirmando:

Sem dúvida...

Com certeza...

Efetivamente....

Questionando:

Talvez...

Provavelmente...

Possivelmente...

Concluindo:

Então...

Assim...

Portanto...

Por fim...

Desenvolvendo:

Por um lado..., por outro lado...

Em primeiro lugar..., em segundo lugar...

Além disso...

Inclusive...

Vale lembrar que...

Concordando:

Concordo com o texto...

É inquestionável esse tipo de argumento.

(Portas Abertas, p. 92)

Tabela 16 – Elementos do contexto de produção da consigna 11

Lugar de produção	Livro didático Portas Abertas
Momento da produção	Minutos da aula dedicados a essa produção ou tempo determinado como atividade de casa
Emissor	Aluno de PLAc
Receptor	Professor de PLAc que adote o livro Portas Abertas
Lugar social	Gênero Artigo de opinião
Posição social do emissor	Não identificada
Posição social do receptor	Não identificada
Objetivo da interação	Possivelmente posicionar-se sobre o tema racismo no Brasil

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Na consigna, temos a presença de um texto de insumo em forma de artigo de opinião e que já serve como modelo para o aluno. A consigna está inserida no capítulo nove, que é intitulado “Um pouco de Geografia e História desse lugar...”, último capítulo do livro e solicita ao aluno, indiretamente, a escrita de um texto opinativo. A pergunta apresentada na consigna é “O texto lido te ajuda a posicionar-se sobre essa questão? Utilize algumas das expressões de argumentação abaixo para articular a sua opinião”, que pode ser respondida com “sim” ou “não” pelo aluno e seria necessária uma reformulação em sua constituição, já que caso ele responda “não”, a atividade não teria seguimento.

Outro fator que nos chamou a atenção é o gênero solicitado, pois podemos afirmar que, dependendo da duração do curso em que se aplique este material, pode ser que os alunos tenham dificuldades em realizar a produção desse gênero do tipo argumentativo, pois trata-se de uma produção mais avançada, o que resultaria na solicitação de apoio do professor regente ampliando, portanto, a compreensão da consigna estrita.

Apesar de demonstrar muitas expressões que o aluno pode usar para produzir, o que deixou visualmente a consigna com uma longa extensão, não há, por exemplo, qual posição social o aluno deve assumir ou para quem destinará esse texto, bem como com qual objetivo escreve e em qual meio de veiculação poderia ser exposto tal produção. Instruções estas que auxiliariam o aluno em sua produção e justificariam sua extensão.

5.1.2 A textualização e a semântica dos verbos

Analisando a adequação ao nível de conhecimento do público-alvo, prezamos pela observação da adequação da consigna quanto ao conhecimento dos alunos em situação de acolhimento. Sabemos que a realidade de cada um deles é diferente e que o nível de escolaridade também é distinto. Porém, analisando especificamente os livros didáticos em questão, consideramos as orientações previstas no Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR) para o nível iniciante, denominado A1, a fim de analisar se as consignas propunham atividades que

condizem com esse nível, utilizando verbos e estruturas sintáticas de fácil compreensão.

No diz respeito às expectativas de produção textual para o nível A1, nível *iniciação* de acordo com a classificação presente no documento, o aluno é “capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. [...] Capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade” (Conselho da Europa, 2001, p. 55).

Portanto, para esse segundo nível de análise, direcionamos nossa reflexão sobre as consignas na perspectiva de que os migrantes chegam em nível *iniciação*, os livros didáticos utilizados como *corpus* também são destinados a esse público, portanto, não possuem conhecimentos prévios sobre a língua portuguesa, o que reforça a importância de que as consignas de produção textual sejam adequadas a esse nível, com verbos de instrução simples, vocabulário adequado e que o conteúdo solicitado tenha relação com o explorado no capítulo no qual a consigna está inserida.

Nos dois livros que constituem o *corpus* desta pesquisa, houve a predominância do uso do modo imperativo nos verbos, como já esperávamos, já que é o modo verbal que expressa a noção de instrução para que se realize algo em uma língua. Houve apenas duas incidências de um mesmo verbo no gerúndio, na etapa de contextualização da consigna e uma única ocorrência no infinitivo, que serão discutidas ao longo da análise.

No livro *Pode Entrar* foram observados 26 verbos diferentes para introduzir às consignas de produção textual, vejamos na tabela a seguir como se deu a incidência desses verbos.

Tabela 17 – Incidência de cada verbo nas consignas do livro *Pode Entrar*

Verbos	Número de vezes em que aparece
Completar	31
Escrever	18
Responder	7
Colocar	2
Criar	2
Descrever	2
Ler	2

Passar	2
Preencher	2
Relatar	2
Usar	2
Apresentar	1
Assinar	1
Anotar	1
Comparar	1
Conjugar	1
Contar	1
Desenhar	1
Encontrar	1
Entrevistar	1
Esquecer-se	1
Fazer	1
Lembrar-se	1
Montar	1
Substituir	1
Utilizar	1
Sem presença de verbos nas consignas ou atividades sem consignas	17
TOTAL	104

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O verbo que apareceu com mais frequência foi o *completar* ultrapassando o verbo *escrever*, que era o mais esperado em nossas análises, uma vez que ele se configura como o verbo mais explícito para indicar que o aluno deve escrever algo em uma produção escrita. O verbo *completar*, portanto, apresentou 29,8% dos resultados e o verbo *escrever*, 17,31%.

Esses resultados nos demonstram que as atividades de produção escrita, em níveis iniciais como o A1, estão direcionadas ao preenchimento de espaços, em que o aluno responde completando alguma informação ou identifica uma entre as várias opções dadas e a escreve numa lacuna. Sob as concepções de Dolz (2010), em uma visão interacionista, na escrita deve-se considerar a escolha do gênero textual e a diversidade textual como unidade de trabalho para ensinar a produzir esses textos. Em sua abordagem, o autor destaca a relevância do contexto, da interação social e do processo interativo para compreender as produções escritas, além de considerar a importância dos feedbacks para sua melhoria. Nesse sentido, atividades que se direcionam para o preenchimento de lacunas, estão desvinculadas, portanto, de um

gênero textual, o que reflete um tipo de ensino que não está bem orientado nas consignas.

É possível dividir essa tabela em quatro blocos: o primeiro com os verbos *completar* e *escrever* como os verbos mais representativos. O segundo bloco com o verbo *responder*, com sete incidências. O terceiro bloco, em seguida, com verbos como *colocar*, *preencher* e *relatar* apresentando duas incidências e, por último, com apenas uma incidência cada, temos verbos como *anotar*, *conjuguar*, *utilizar* dentre outros.

Já no livro *Portas Abertas* foram observados mais verbos ao longo das consignas de produção escrita. Ao total, foram 31 verbos diferentes, que podem ser observados na tabela a seguir.

Tabela 18 – Incidência de cada verbo nas consignas do livro *Portas Abertas*

Verbos	Número de vezes em que aparece
Completar	22
Escrever	21
Conjuguar	9
Fazer	8
Falar	7
Usar	7
Responder	5
Contar	5
Colocar	4
Dar	3
Escolher	3
Esquecer-se	3
Preencher	3
Dizer	2
Formar	2
Perguntar	2
Utilizar	2
Anotar	1
Apresentar-se	1
Atender	1
Comparar	1
Conversar	1
Descrever	1
Ensinar	1
Explicar	1

Identificar	1
Indicar	1
Preparar	1
Receitar	1
Separar	1
Ver	1
Sem presença de verbos nas consignas ou atividades sem consignas	32
TOTAL	154

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Nesse caso, apesar de o verbo *completar* ser utilizado em apenas um número de vezes a mais que o verbo *escrever*, ainda assim representa a maior incidência nos verbos das consignas de produção textual, totalizando 14,29%, enquanto *escrever* apresentou 13,64%.

Também é possível dividir essa tabela em blocos de verbos. O primeiro constitui-se pelos verbos *completar* e *escrever* que são a base para a maioria das produções textuais. O segundo bloco compreende os verbos *conjuguar*, *fazer*, *falar* e *usar*. O terceiro bloco apresenta verbos de cinco a duas incidências, como é o caso dos verbos *responder*, *colocar*, *preencher* e *perguntar*, para citar alguns exemplos. No último bloco, temos verbos com apenas uma incidência, como *descrever*, *explicar* e *preparar*.

Sobre os verbos usados no segundo bloco, há considerações a serem feitas. O verbo *conjuguar* também apareceu com bastante evidência. De maneira totalmente descontextualizada, era comum que esse verbo, próprio da análise gramatical, aparecesse para que os alunos preenchessem tabelas de verbos apenas para fixar a forma e não para usá-los em contextos reais de comunicação.

Outros verbos que nos chamaram a atenção foram *falar* (em Portas Abertas) e *ler* (em Pode Entrar) por serem verbos próprios das atividades de produção oral e não da produção escrita. No entanto, esses verbos virem inseridos em atividades linguageiras que solicitem textos aos alunos os prepara para situações cotidianas, em que dificilmente ler, escrever, falar, interagir e escutar virão separadas uma das outras, pois tudo ocorre de maneira simultânea.

Sobre as ocorrências do verbo *falar*, duas delas são expressas na forma nominal gerúndio *falando*, como mencionamos no início dessa subseção. Configuram verbos presentes na contextualização das consignas ou que retomavam algum conteúdo passado como “*Falando em família...*” e seguia-se a contextualização.

Em ambos os livros, há um número representativo de consignas que vinham em forma de perguntas diretas e, portanto, não apresentavam verbos em sua composição. No livro *Pode Entrar* isso ocorre em 16,35%, já no livro *Portas Abertas* em 20,78%, percentual um pouco maior pois nessa contagem também estão contabilizadas as atividades de produção textual que não apresentavam consignas, ou seja, que presumiam que o aluno ao ver a atividade já entenderia o que deveria ser feito, seja pelo espaço das linhas ou das tabelas a serem completadas. Tal situação é recorrente no livro *Portas Abertas* e podem dificultar o processo de aprendizagem dos alunos, sobretudo dos iniciantes, já que para que a atividade seja realizada é necessária uma percepção a mais do aprendiz.

Comparando as tabelas, temos uma grande diversidade de verbos utilizados para as consignas de produção textual. A exceção das duas incidências no gerúndio já mencionadas, os verbos aparecem no modo imperativo e estão conjugados na forma afirmativa, na terceira pessoa do singular, o que representa uma formalidade se comparado ao uso da segunda pessoa do singular na língua portuguesa do Brasil. Há três incidências na forma negativa no uso do verbo *esquecer-se* em construções que seguiam o padrão “*Não se esqueça de...*” para reforçar algo imprescindível na atividade. Apenas um verbo aparece no infinitivo, *desenhar*, em que é sugerido ao aluno que desenhe a sua família após escrever sobre ela, o que nos pareceu não adequado ao público em questão, mas que será discutido no próximo tópico.

Para o nível de conhecimento dos alunos iniciantes, podemos dizer que os verbos escolhidos expressam ações concretas, com poucas abstrações, o que facilita o entendimento da atividade. É claro que isso se aplica a quando os verbos de fato estão presentes nas consignas, dado o caso há pouco explicitado. Vejamos, agora, como as consignas se comportam quanto à adequação ao público-alvo.

5.1.3 A adequação ao contexto sócio-histórico do público-alvo

Para este último nível de análise, focamos nas consignas a partir do ponto de vista da adequação para o contexto de PLAc, pois espera-se que as atividades propostas pelos autores dos livros didáticos considerem temas propícios às situações reais do contexto em que os alunos se encontram. Sobre esse assunto, o QECR, no que se refere à análise das necessidades comunicativas do público-alvo,

a qual se integra numa abordagem orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. (Conselho da Europa, 2001, p. 29).

Costa e Taño (2017) ressaltam que as aulas de PLAc devem estar associadas às situações do dia a dia desses imigrantes, logo, é comum que eles precisem solicitar regularização de documentos, elaborar currículos, aprender vocabulários específicos de situações iniciais em um país como localização, saúde e alimentação, ou até mesmo matricular os filhos em uma escola, conseguir algum tipo de auxílio etc.

Diante disso, verificamos se as consignas propõem produções textuais que despertem o interesse no aluno para realizar a escrita, com temas úteis que deem conta das necessidades básicas do cotidiano e os auxiliem rapidamente, já que o fator *tempo* não é algo que de eles dispõem e não há disponibilidade para a prática de gêneros desassociados dessa realidade. Assim, para esse nível, além das considerações já expostas do QECR (2001) e de Costa e Taño (2017), também nos apoiamos nos conceitos de contexto de produção e conteúdo temático propostos por Bronckart (1999). Propusemo-nos, então, a analisar se a temática proposta nos gêneros das consignas era algo aplicável à vida real desses migrantes, ressaltando possíveis melhorias e modificações, quando necessárias. Vejamos alguns exemplos.

CONSIGNA 12: *O que você faz nos dias de descanso em seu país? Relate como são esses dias e quais membros da família participavam com você.*

Se quiser, você também pode desenhar:

(Pode Entrar, p. 39)

No exemplo acima, temos uma consigna que solicita ao aluno um relato de experiência que comente sobre os dias de descanso em seu país e também envolve o vocabulário de família. Considerando que a consigna está inserida num capítulo que trata sobre horários e sobre família, entende-se que o texto solicitado na consigna é coerente com o que foi ensinado.

De acordo com o que estipulamos para esse critério, a solicitação da consigna não nos parece ter extrema relevância para os alunos de PLAc, dado que não vai ao encontro de nenhuma necessidade mais urgente desse público. O capítulo em questão é o quarto do livro, portanto, antes da metade de um curso regular, poderiam ser trabalhadas temáticas mais urgentes para os migrantes.

Algo que também nos chamou a atenção foi o espaço designado após as linhas da produção escrita para um quadro em branco com a consigna “*Se quiser, você também pode desenhar*”. Tal consigna pode gerar certo desconforto em adultos que estejam aprendendo uma nova língua em situação de acolhimento, pois são pessoas que já são previamente escolarizadas e não possuem tanto tempo para dispor de aulas de português, menos ainda para dedicar-se a desenhar situações de ócio. Assim, os aprendizes de PLAc podem se sentir inferiorizados, o que não contribui para o avanço de seu aprendizado.

CONSIGNA 13: MINHA FÉ

E você: sente, compreende, entende o divino? Sim? Não? Conte um pouco do que é o divino para você.

(Pode Entrar, p. 87)

Esta consigna trabalha um assunto muito importante em sala de aula: a diversidade cultural e o respeito às diferenças. Está inserida no capítulo dez,

destinado aos esportes e ao debate sobre a discriminação ou preconceito contra religiões. Ao longo de todo o capítulo são expostas informações sobre como o Brasil, país de acolhimento em questão, é um país laico segundo a lei 9.458/1997.

Além dessa consigna ao final do capítulo, que propõe um texto, apesar de não especificar gênero, para exposição individual de como entendem o divino, os alunos de PLAc também têm momentos anteriores que são oportunos e os preparam para essa produção final. Ao longo do capítulo, há: “Você tem alguma crença religiosa? Qual? Se não quiser falar sobre isso, tudo bem!”, a temática nos parece de extrema relevância, pois fomenta o respeito à diversidade religiosa em um grupo que, com certeza, terá múltiplas nacionalidades e crenças diferentes. O fato de também ser discutido anteriormente e com a ressalva de que o aluno não é obrigado a falar sobre o assunto, caso não se sinta à vontade, nos chamaram a atenção positivamente.

CONSIGNA 14: *Explique para um colega como ir da estação Armênia até a estação*

Paulista:

Você tem que

(Portas Abertas, p. 43)

CONSIGNA 15:

Vamos retomar nossa conversa sobre o transporte público? Lembre-se de quais são os problemas mais recorrentes no transporte público em seu país de origem. E aqui no Brasil, quais são? São os mesmos ou há algum problema que acontece em um lugar e não acontece no outro?

(Pode Entrar, p. 79)

As consignas acima retratam uma situação típica de locomoção pela qual muitos de nós passamos quando estamos em um lugar que não conhecemos, seja em turismo ou em situação de acolhimento.

A primeira consigna, do livro *Portas Abertas*, faz parte de questões relacionadas ao mapa de linhas de metrô e trens da cidade de São Paulo e é o texto base para poder realizar essa questão, portanto, acreditamos que isso deveria estar expresso na consigna, de modo que ficasse claro ao aluno que ele deve voltar ao mapa para localizar primeiro as linhas mencionadas e depois traçar o trajeto solicitado.

A segunda consigna, do livro *Pode Entrar*, está localizada na seção dedicada a memórias, por isso compara as experiências vividas no Brasil com as do país de origem. Percebemos que isso se dá de maneira mais coloquial, como se fosse uma conversa, apesar de estar visualmente em uma atividade de produção escrita. Portanto, acreditamos que, para que a consigna esteja mais clara ao aluno, deva indicar explicitamente se ele deve responder as perguntas de forma escrita, listando-as, ou se deve manter o tom de conversa e produzir o texto oralmente.

Saber pedir e dar informações sobre como chegar a um lugar, qual meio de transporte utilizar e/ou outros detalhes sobre o deslocamento configuram uma situação da realidade muito comum e necessária. Para os aprendizes de PLAc, que estão descobrindo a cada dia algo novo sobre o lugar que os acolheu, consignas como essa propõem um treino para algo que efetivamente acontecerá no dia a dia, exercem, portanto, a autonomia prevista por Freire (1996). Sob esse nível de análise, consideramos, portanto, essas consignas como adequadas para o público-alvo quanto ao conteúdo temático, podendo apenas serem aprimoradas com as sugestões expostas anteriormente.

CONSIGNA 16: *Você se lembra de alguma música conhecida no seu país que fala de trabalho, emprego, salário, chefe ou profissão? Se você se lembra, pode cantar um pedacinho e traduzir para o português? Anote aqui as palavras relacionadas a trabalho que aparecem na música:*

(Portas Abertas, p. 27)

A temática do trabalho está sempre presente para os alunos de PLAc, pois é, sem dúvidas, o assunto que move a vida desse público. É por meio do trabalho que se consegue a estabilização financeira, as oportunidades e a alimentação.

Na consigna, é solicitado ao aluno que recorde alguma canção que envolva essa temática trabalhista, o que nos pareceu aliar o conhecimento lúdico ao conteúdo explorado, no entanto, traduzir para o português talvez seja dificultoso, dado o caráter iniciante dos aprendizes.

Outro ponto que ressaltamos é a solicitação para que o aluno cante a canção, ação que pode desencadear incômodo, falta de interesse ou vergonha em realizar o proposto pela consigna. A alternativa para isso, então, seria de apenas dizer como é a letra e, com a ajuda do professor, realizar a escrita das palavras relacionadas ao mundo do trabalho.

CONSIGNA 17: *No Pronto-Socorro: A primeira coisa a fazer é preencher a Ficha de Atendimento.*

Nome: _____

Idade: _____

Profissão: _____

Acompanhante () Sim () Não

Filho Doente () Sim () Não

Qual a idade da criança? _____

Consultório Médico:

Clínico Geral ()

Pediatra ()

Ortopedista ()

Ginecologista ()

Histórico:

Fuma ()Sim () Não
Bebe ()Sim () Não
Tem Pressão Alta? ()Sim () Não
Tem Diabetes ()Sim () Não
Tipo Sanguíneo : _____
Número da Carteira do SUS (Sistema Único de Saúde) _____

(Portas Abertas, p. 71)

CONSIGNA 18: *De médico e louco, todo mundo tem um pouco! Atenda o seu colega/paciente que está se sentindo mal: pergunte, diagnostique e receite um possível tratamento, de acordo com os medicamentos, sintomas e doenças vistos.*

(Portas Abertas, p. 76)

Ambas as consignas acima estão no livro Portas Abertas e dentro do mesmo capítulo, o sete, intitulado “Meu corpo, minha lei!” e que apresenta diversos conteúdos desde vocabulário como partes do corpo humano, família, remédios, doenças a conteúdos gramaticais como possessivos e reflexivos. Apesar de apresentar uma grande quantidade de conteúdos, as consignas acima estão inseridas em momentos oportunos dentro do capítulo.

A primeira, em que é solicitado ao aluno que preencha uma ficha de atendimento retrata bem algo que o migrante poderia vivenciar em seu cotidiano em uma situação de ida ao pronto-socorro.

Já a segunda, traz a mesma temática, o que reforça a produção textual sobre o mesmo tema. Apresenta, ao início, um ditado popular, que analisando a consigna de maneira estrita, talvez o aluno não consiga alcançar a compreensão e seja necessário uma consigna ampla, advinda do professor regente. Após, é solicitado que ele simule um atendimento com o colega, oferecendo indicações do que pode ser feito, o que é adequado para o contexto, já que o migrante pode, de fato, passar por situações que

necessite ir ao médico e o vocabulário específico é imprescindível. Trata-se de um gênero da oralidade, no entanto, está visualmente em produção escrita, assim, poderia estar explícita a forma de diálogo solicitada.

CONSIGNA 19: *Escreva um e-mail para o CRAI (recepcao.crai@sefras.org.br).*

Você precisa:

- *Cumprimentar*
 - *Perguntar quais são os documentos necessários para tirar RNE*
 - *Fazer a despedida*
-
-

(Portas Abertas, p. 26)

Já analisamos essa consigna anteriormente no primeiro nível de análise, mas a trouxemos novamente nesta seção, pois se trata de uma consigna com um tema muito presente na vida dos alunos de PLAc: a legalização no país de acolhimento.

Sabemos que muitos migrantes vêm por diversas razões ao Brasil, algumas vezes até ilegalmente e decidem permanecer, mas buscando alternativas para a legalização na documentação. É por isso que consignas que proponham essa discussão sobre documentos e órgãos responsáveis tem sua relevância e adequação ao público. Contudo, é importante destacar que o tema deve ser desenvolvido em sala de maneira que não menospreze ou ameace alunos que não estejam em situação de regularização.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido nesta pesquisa não iniciou ao definir o tema e seus objetivos, mas desde o exercício do papel social da pesquisadora como docente de português como língua não materna, quando elaborava materiais didáticos e percebia a importância das consignas em sala de aula. Tais reflexões perduraram e ainda são frequentes em nossa prática docente nos dias de hoje, dada a sua relevância.

Trabalhar com análises de consignas nos mostra o quanto um pequeno texto que objetiva incitar alguém a fazer algo em sala de aula pode ser complexo. Muitas vezes não há a devida atenção às consignas de ensino para as atividades e avaliações, e, dependendo da sua composição, pode ajudar ou atrapalhar na execução de uma atividade. E quando há um contexto específico, um público-alvo direcionado, há, por conseguinte, um cuidado a ser tomado em sua elaboração.

Assim, refletimos sobre a importância e urgência de que os materiais didáticos sejam elaborados de maneira que os docentes e os discentes possam, ao ter contato com as consignas, desenvolver uma atividade significativa, sem ambiguidades ou dúvidas sobre o que deve ser realizado.

As conclusões a que chegamos ao finalizar este estudo são válidas não somente para a Linguística como disciplina, mas também para outras disciplinas escolares. No entanto, é claro, damos destaque à Linguística por ser o meio pelo qual todas as demais áreas são ensinadas e compreendidas.

Destarte, a partir das nossas análises, podemos concluir que as consignas de ensino representam uma interação didática entre professores e alunos. Nas consignas escritas nos livros didáticos, há uma interação entre o professor elaborador do material com os alunos que o utilizam e também uma interação entre o professor regente e os alunos em sala de aula. Ainda sobre isso, constatamos que, em muitos casos, as consignas escritas (Riestra, 2004) não eram suficientes para a realização efetiva da atividade, necessitando, portanto, das consignas amplas que o professor regente, ou quem assumisse esse papel, poderia fornecer para a compreensão total das atividades.

Assim sendo, passemos agora a algumas conclusões, a partir da releitura das nossas questões de pesquisa e dos nossos objetivos, expostos a seguir.

A primeira questão da nossa pesquisa foi a seguinte: *De que maneira as consignas de produção textual estão organizadas para que o aluno migrante compreenda o propósito do gênero que irá produzir?* Para respondê-la, elaboramos o seguinte objetivo: *Investigar se as consignas sobre produção escrita, nos livros analisados, permitem que o aluno compreenda o propósito comunicativo do gênero de texto solicitado*, a fim de observar se nas consignas do nosso *corpus* havia todos os recursos necessários para os alunos realizarem a produção textual. Concluímos que, nos livros didáticos analisados, há consignas que precisam de intervenções do professor regente, pois faltam elementos que deem condições de plena realização das atividades. Em alguns casos, há possibilidade de respostas negativas e o não prosseguimento da elaboração dos textos, o que reflete um ponto a ser aperfeiçoado. Em muitas consignas, identificamos a falta de um receptor, o que denuncia a possível crença de não ser algo relevante para a realização da atividade por parte dos professores elaboradores do livro didático, no entanto, como vimos, saber para quem é destinado um texto pode modificar o tipo de linguagem utilizada em um texto, se formal ou informal, além de diferir, também, nas motivações de escrita dos aprendizes.

A segunda questão da nossa pesquisa foi esta: *Quais as escolhas lexicais para a textualização e seus significados utilizados para a composição das consignas dedicadas à produção textual nos livros didáticos de PLAc?* Para a qual, temos o segundo objetivo: *Analisar a textualização e a semântica dos verbos das consignas de atividades de produção textual nos livros analisados*, que tinha o foco nos verbos de ação que iniciavam, normalmente, as consignas. Os verbos, na grande maioria das vezes, caracterizavam-se por estar no modo imperativo, que genuinamente indica ordem, mandato. Também sobre eles, constatamos que, em ambos os livros, os verbos *completar* e *escrever* foram os de maior incidência, frente aos demais, o que reflete a forma como os elaboradores de material didático enxergam a produção textual, muitas vezes resumida a completar lacunas, que, em alguns casos, apenas justificam análise gramatical.

Ainda sobre o segundo objetivo, apresentamos conclusões sobre os verbos de maneira que nos remetemos a uma “maioria” deles, porque, nesse segundo nível de

análise, concluímos que havia atividades sem a presença de um verbo ou até mesmo atividades sem consignas de ensino, o que nos pareceu preocupante frente à importância do nosso objeto de estudo até aqui discutida.

Para nossa terceira e última questão, a saber, *Como os temas apresentados nas consignas de produção textual vão ao encontro dos possíveis objetivos dos alunos migrantes considerando o contexto sócio-histórico de PLAc?, temos o nosso último objetivo: Avaliar as consignas de produção textual, verificando sua compatibilidade com os objetivos dos alunos em situação de acolhimento*, que foi pensado e analisado com a expectativa de que, se o livro didático é específico para o público de PLAc, as consignas como um todo, mas aqui especificamente as de produção de texto, fossem adaptadas para eles, explorando temáticas condizentes com as ações do cotidiano desse público. Ao final, constatamos que, de fato, muitos temas abordados nas atividades dos capítulos e os que são solicitados nas consignas analisadas foram adequados, o que nos demonstrou coerência e esperança, já que muito se discute sobre o porquê de haver tantas nomenclaturas para o ensino de português como língua não materna, assim, justificamo-nos de que se há um público específico no alunado, então há, igualmente, a necessidade e relevância de se produzir um material específico para esses alunos.

Acreditamos que essa adaptação das consignas de ensino e aprimoramento de seu texto venha com mais incentivos no que tange às formações teóricas dentro da formação inicial dos professores, mas também da prática de ensino e de pesquisas acadêmicas que discutam sobre isso. É fato que com consignas claras, completas e adequadas ao público apenas bons resultados serão alcançados pelos aprendizes.

Sobre os livros utilizados para compor o *corpus* desta pesquisa, apesar das ressalvas que elencamos em nossas análises, é importante que haja reconhecimento pela iniciativa dos professores elaboradores de criar um material voltado para uma realidade específica como a de PLAc, mesmo que muitos deles sejam voluntários e não tenham formação específica para esse tema. Atitudes como essas expressam impacto social positivo na vida desses migrantes, pois há notória dedicação para a inserção dessas pessoas em nossa comunidade.

De igual maneira, estendemos nosso reconhecimento a todos os professores voluntários que se dispõem a ensinar a língua portuguesa aos migrantes e também aos teóricos e pesquisadores que atuam na área a fim de que tenha mais visibilidade.

Direcionamos nossas reflexões na esperança de haver contribuído para os estudos de ensino e aprendizagem de português língua não materna, especificamente aos migrantes. Almejamos que nossos estudos sobre as consignas tenham sido pertinentes para a comunidade acadêmica e que cheguem à prática para aprimoramento em suas elaborações.

Esperamos, por fim, que nossa pesquisa dialogue com outras pesquisas de outras áreas e que, em oportunidades futuras, sejam investigadas lacunas que este trabalho não conseguiu suprir, como a aplicação das consignas em sala de aula e a devolutiva dos textos dos alunos.

REFERÊNCIAS

ADAM J.-M. **Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui disent de et comment faire?** Langages, 2001.

ALANEN, J. Language Access is an Empowerment Right: Deprivation of Plenary Language Access Engenders an Array of Grave Rights Violations. **ILSP Law Journal**, n. 93, v. 1, 2009.

AMARO, T. et al. **Pode Entrar:** Português do Brasil para refugiadas e refugiados. São Paulo: ACNUR, Cáritas, Curso Popular Mafalda, 2015. Disponível em:
<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Entrar.pdf>.

AMADO, R. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da SIPLE**, Brasília, ano 4, n. 2, 2013. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/272394920_O_ensino_de_portugues_com_o_lingua_de_acolhimento_para_refugiados. Acesso em: 22 jul 2021.

ARROYO, B. **Formulation des consignes en FLE:** etude des particularites linguistiques. In: *Letras*. n. 52, v. 1, jul. 2019. Disponível em:
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/6305/6325>. Acesso em: 05 set 2021.

BERNER, V. B.; GENOVEZ, C. Trabalho, imigração e o direito internacional dos Direitos Humanos. In: GUIMARÃES, A. *et al.* (org.). **Direito Internacional dos Direitos Humanos**. 1ed. Florianópolis: FUNJAB, 2013, p. 292-309.

BRASIL, Lei nº 13.445, 24 de maio de 2017. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm.

BRASIL, Lei nº 9.474, 22 de julho de 1997. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores Secretaria de Comunicação e Cultura. **Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança**. Brasília: FUNAG, 2020.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. Sao Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J.-P.; BULEA, E.; FRISALON, I. **Les conditions d'émergence de l'agir dans le langage**. In: *Cahiers de linguistique française*, 26, 2004.

BULEGON, M.; SOARES, L. Impactos sociais dos novos fluxos migratórios e políticas linguísticas no brasil: o ensino de português como língua de acolhimento (PLAc). **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 3, p. 638-655, 2019.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2021**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

CICUREL, F. **As interações no ensino de línguas**: agir professoral e práticas de sala de aula. / Francine Cicurel; tradução: Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues, Antônio Felipe Aragão dos Santos. – Fortaleza: Parole, 2020.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas**: aprendizagem, ensino e avaliação. Lisboa: Edições ASA, 2001. Disponível em: http://www.asa.pt/produtos/produto.php?id_produto=661536. Acesso em: 08. Ago. 2021.

COSTA, E; TAÑO, R. Ensino de Português como língua de acolhimento a imigrantes e refugiados em São Paulo. **Revista CBTecele**, São Paulo, ISSB 2526-4476, 2017.

DOLZ, J; GAGNON, R; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J. [et al.] **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FERREIRA, J. G. B. O ensino de língua portuguesa para estrangeiros: implicações da pluralidade de conceitos. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 7, n. esp. 6, e021143, dez. 2021. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v7iesp.6.15423>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

GRIFFIN, K. **Conceptos básicos de lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L**. En Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L. Madrid: Arco Libros, 2011.

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

JUNGER, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca G. Refúgio em Números (7ª Edição). Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

KERBRAT-ORECCHIONI C., **Les Interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations**, Tome 1, Paris, Armand Colin, 1990.

LEURQUIN, E. V. L. F. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. **Eutomia**, Recife v. 1, n. 14, p. 167-186, dez. 2014.

LEURQUIN, E. **Gêneros Textuais - Puxa@Cadeira**. Youtube, 3 dez. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l9h4GfyYA7U> Acesso em 23 out. 2022.

LOPEZ, A. **Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes Deslocados Forçados no Brasil**, 2016, 260f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2016.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MAIA, M. A. G. S. **A cultura de aprender português como segunda língua de alunos hispanofalantes do ensino fundamental II em contexto militar de ensino**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MARQUES, A. **Políticas linguísticas e ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes no brasil**: uma discussão a partir da oferta de cursos nas universidades federais. Orientadora: Juliana Roquele Schoffen, 2018. 136f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PINHEIRO, F. **As consignas de ensino em livros de francês destinados a adultos migrantes**. Orientadora: Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

PIOVESAN, Flávia. **A constituição de 1988 e os tratados internacionais de proteção dos direitos humanos**, 1997, disponível em <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista3/rev6.htm>, acesso em 14 jul. 2022.

RAJAGOPALAN, K. Por uma Linguística Crítica. **Línguas & Letras**. ISSN: 1517-7238. V. 8, n. 14, p. 13-20. 2007.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 149-168.

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

Cidadania de São Paulo (SMDHC), 2017. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/noticias/index.php?p=247029>. Acesso em 20 jul. 2022.

RIESTRA, D. Didáctica de la lengua: investigar las consignas de enseñanza de la lengua. **Propuestas**, p. 7-26, 2004. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxncnVwb2Vpc2V8Z3g6Nzk1NjkyYzQxYWJhMGM5ZA> Acesso em: 25 jul. 2021.

RIESTRA, D. **Las Consignas de Trabajo en el Espacio Socio-Discursivo de la Enseñanza de la Lengua**. 2004. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Éducation, Université de Genève, Genève, 2004.

RIESTRA, D. **Las consignas de enseñanza de la lengua**: un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo. Buenos Aires: Mino y Davila Editores, 2008.

SÁ AMADO, R. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista SIPLE**, Natal, v. 4, n. 2, 2013.

SILVA, S. **Formação continuada para professores**: uma prática possível na elaboração de consignas de produção textual. 2016. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

SIMÕES, J; VIGAR, A. A importância da efetivação de políticas públicas para o acesso de migrantes ao ensino de português como língua de acolhimento. *In*: SOUZA, R.; COURA-SOBRINHO, F.; DINIZ, M. **Português como língua de acolhimento práticas e perspectivas**. São Paulo: Parábola, 2021.

SOARES, L.; SIRIANNI, G. Concepções de letramento subjacentes em um material didático de Português Língua de Acolhimento (PLAc). **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 44, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matruga/article/view/33979> Acesso em 24 jul 2021.

SOUSA, M. Migração e direitos humanos legislação e políticas públicas – reflexos nas serventias extrajudiciais. **Revista de Movimentos Sociais e Conflitos**. Salvador | v. 4 | n. 1 | p. 22-42, 2018.

SPOLSKY, B. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

VALENTE, P. Português como língua de acolhimento para acesso a Direitos humanos: políticas linguísticas e reflexões a Partir da análise de materiais didáticos para migrantes. **Muiraquitã**, UFAC, ISSN 2525-5924, v. 7, n. 2, 2019.

ZAKHARTCHOUK, J-M. **Comprendre les énoncés et les consignes**: un point fort du socle commun. Réseau Canopé, 2016.

ANEXO A – LISTA DE CONSIGNAS LIVRO *PODE ENTRAR*

Consignas selecionadas	Capítulo	Página
<p>CONHEÇA ALGUÉM Você conhece a pessoa que está ao seu lado? Faça dupla com alguém da sala e entreviste essa pessoa para preencher o quadro abaixo. Depois disso, apresente essa pessoa para a classe.</p> <p>NOME APELIDO IDADE CIDADE ONDE NASCEU PAÍS ONDE NASCEU NOME DA MÃE NOME DO PAI ESTADO CIVIL PROFISSÃO</p>	Um	14
<p>Formulários estão em todos os lugares, você sabe preencher seus dados? Coloque seus dados abaixo, como se estivesse solicitando seu RNE pela internet. (imagem)</p> <p>Nome atual completo Nome anterior completo Nome do pai completo (...) Não declarado Nome da mãe completo (...) Não declarado Sexo () Masculino () Feminino . Data de nascimento Estado civil País de nascimento Cidade de nascimento País de nacionalidade Ocupação principal CPF E-MAIL TELEFONE ENDEREÇO Formulário do Ministério da Justiça, adaptado às necessidades pedagógicas do material. http://www.justica.gov.br/seus-direitos/estrangeiros</p>	Um	15
<p>Utilize o vocabulário acima e escreva um pouco sobre você no dia de hoje:</p>	Dois	19

MEMÓRIA Escreva um pequeno texto falando sobre seu país de origem e as pessoas que vivem lá:	Dois	23
MEMÓRIA Escreva um pequeno texto falando sobre a educação no seu país. Em seu país todos podem estudar (meninos e meninas, crianças e adultos)? A educação é pública ou particular?	Três	31
Que tal você fazer uma atividade durante essa semana? Preencha abaixo como está o dia quando você acorda nos próximos três dias. Na tabela escreva os dias da semana e abaixo descreva:	Quatro	38
MEMÓRIA O que você faz nos dias de descanso em seu país? Relate como são esses dias e quais membros da família participavam com você. Se quiser, você também pode desenhar:	Quatro	39
MEMÓRIA Como são as estações no seu país? Qual a sua estação favorita e o que vocês fazem? Relate um pouco abaixo como são as temperaturas e os seus passatempos favoritos durante as épocas mais quentes e frias.	Cinco	47
COMO MONTAR UM CURRÍCULO? Monte o seu próprio currículo com base no modelo abaixo. Você poderá usá-lo em entrevistas de emprego, basta digitar suas informações em algum computador e imprimir! CURRICULUM VITAE DADOS PESSOAIS Nome: Endereço: Bairro: Cidade: Estado: Telefone residencial: (.....) Telefone comercial: (.....) Estado civil: E-mail:	Seis	55

<p>FORMAÇÃO Ensino Básico – Instituição: Conclusão: Ensino Superior – Instituição: Curso: Conclusão: IDIOMAS Idioma: Nível: * importante indicar quando for fluente no idioma! CURSOS Curso: Instituição: Duração/Conclusão:</p>		
<p>Crie duas frases que utilizem alguns advérbios de lugar:</p>	<p>Sete</p>	<p>61</p>
<p>Sempre tem aquele alimento que adoramos e outro que não gostamos muito, não é mesmo? Escreva um pequeno texto descrevendo os alimentos e bebidas que você mais gosta e menos gosta no Brasil e em seu país de origem. No Brasil: No meu país:</p>	<p>Sete</p>	<p>63</p>
<p>Descreva uma dor que já sentiu, com base nas informações descritas acima:</p>	<p>Oito</p>	<p>67</p>
<p>Escreva um pequeno texto contando sobre o atendimento médico recebido no seu país de origem e compare-o com o recebido no Brasil, caso já tenha vivido essa experiência.</p>	<p>Oito</p>	<p>71</p>

<p>MEMÓRIA Vamos retomar nossa conversa sobre o transporte público? Lembre-se de quais são os problemas mais recorrentes no transporte público em seu país de origem. E aqui no Brasil, quais são? São os mesmos ou há algum problema que acontece em um lugar e não acontece no outro?</p>	Nove	79
<p>Escreva uma lista abaixo de “Direitos e deveres” das pessoas no transporte público que você considera essenciais para que haja respeito e eficiência no transporte público. Use o tempo verbal no futuro.</p> <p>DIREITOS</p> <p>DEVERES</p>	Nove	79
<p>MINHA FÉ E você: sente, compreende, entende o divino? Sim? Não? Conte um pouco do que é o divino para você.</p>	Dez	87
<p>MEMÓRIA Pensando nas leituras que fizemos ao longo do capítulo, escreva um pequeno texto sobre uma manifestação cultural do seu país, contando detalhes que souber a respeito dela.</p>	Onze	95
<p>Crie um convite, não se esqueça de colocar: data, hora e local do evento, além de inserir o nome para quem ele será entregue. Ah... e claro, assinar!</p>	Doze	100
<p>RECORDAÇÕES Faça uma avaliação sobre o curso de Português que frequentou, o que aprendeu, o que ainda precisa aprender, como acha que poderia melhorar. Você poderá compartilhar com a turma.</p>	Doze	103

ANEXO B – LISTA DE CONSIGNAS LIVRO *PORTAS ABERTAS*

Consignas selecionadas	Capítulo	Página
<p>Escreva um diálogo para:</p> <p>a) Cumprimentar uma colega de trabalho</p> <p>b) Despedir-se de um novo amigo:</p>	Dois	14
<p>É a sua vez!</p> <p>Escreva uma apresentação sobre você para a sua rede social. Em seguida, fale para a turma.</p>	Três	24
<p>Escreva um e-mail para o CRAI (recepcao.crai@sefras.org.br). Você precisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumprimentar - Perguntar quais são os documentos necessários para tirar RNE - Fazer a despedida 	Três	26
<p>Ficha de matrícula</p> <p>Nome: _____</p> <p>Sobrenome: _____</p> <p>Idade: _____</p> <p>Data de nascimento: _____</p> <p>Nacionalidade: _____</p> <p>Estado civil: _____</p> <p>Endereço: _____</p> <p>Cidade: _____ Estado: _____</p> <p>Telefone: _____ Celular: _____</p> <p>E-mail: _____</p>	Três	26
<p>Você se lembra de alguma música conhecida no seu país que fala de trabalho, emprego, salário, chefe ou profissão? Se você se lembra, pode cantar um pedacinho e traduzir para o português? Anote aqui as palavras relacionadas a trabalho que aparecem na música:</p>	Quatro	27
<p>Procurando Emprego</p>	Quatro	32

<p>CURRICULUM VITAE Dados Pessoais: Nome: _____ Nacionalidade: _____ Idade: _____ RNE ou Passaporte: _____ CPF: _____ Endereço residencial: _____ Telefone: _____ E=mail: _____ Vaga ou oportunidade pretendida: _____ _____</p> <p>Formação Escolar: (ano _____) Instituição _____ Curso _____ (ano _____) Instituição _____ Curso _____ (ano _____) Instituição _____ Curso _____ Idiomas: (nativo/ fluente/ intermediário/ básico) _____</p> <p>Informática: (Internet/ Microsoft Office/ ...) _____</p> <p>Outras Informações Relevantes _____</p>		
<p>Numa entrevista de trabalho a) Apresente-se</p>	Quatro	35
<p>Como era o seu trabalho no seu país? Conte para um colega. Sua vez! Escreva uma carta de apresentação para anexar junto ao seu currículo!</p>	Quatro	41
<p>Explique para um colega como ir da estação Armênia até a estação Paulista: Você tem que _____</p>	Cinco	43
<p>Agora ensine uma receita para um colega, utilizando verbos no imperativo. O seu colega vai te ensinar uma receita também.</p>	Seis	58
<p>Se você tivesse que viajar para uma praia do Nordeste do Brasil, quais roupas você colocaria na mala?</p>	Seis	63
<p>Agora observe as duas situações abaixo e escreva nas linhas ao lado quais tipos de roupa você levaria em cada uma delas: (Imagens)</p>	Seis	66
<p>No Pronto-Socorro: A primeira coisa a fazer é preencher a Ficha de Atendimento. Nome: _____</p>	Sete	71

<p>Idade: _____</p> <p>Profissão: _____</p> <p>Acompanhante () Sim () Não Filho Doente () Sim () Não Qual a idade da criança? _____ Consultório Médico: Clínico Geral () Pediatra () Ortopedista () Ginecologista () Histórico: Fuma () Sim () Não Bebe () Sim () Não Tem Pressão Alta? () Sim () Não Tem Diabetes () Sim () Não Tipo Sanguíneo : _____ Número da Carteira do SUS (Sistema Único de Saúde) _____</p>		
<p>De médico e louco, todo mundo tem um pouco! Atenda o seu colega/paciente que está se sentindo mal: pergunte, diagnostique e receite um possível tratamento, de acordo com os medicamentos, sintomas e doenças vistos.</p>	Sete	76
<p>Você já foi atendido em algum hospital no Brasil? Conte como foi.</p>	Sete	76
<p>Como é a sua família? Fale um pouco sobre ela:</p>	Oito	83
<p>Coloque os elementos do quadro abaixo em ordem cronológica e conte a História do Brasil (Não se esqueça de conjugar os verbos!!!)</p> <p>(Tabela com os dados de ciclos econômicos e pessoas)</p> <p>Use os conectivos: JÁ QUE NO ENTANTO Use os marcadores de continuidade: NO INÍCIO NO FINAL PRIMEIRO EM SEGUIDA ou DEPOIS ou APÓS O (APÓS A) POR ÚLTIMO</p>	Nove	89
<p>Texto "Política de "branqueamento" do país</p>	Nove	92-93

No final do século XIX, houve a disseminação no Brasil de conceitos de superioridade racial que tinham se desenvolvido e adquirido grande prestígio no exterior. O pensamento científico brasileiro da época, que era fortemente marcado pelo positivismo, adotou "teses científicas" de darwinismo social e eugenia racial para defender o branqueamento da população como fator necessário para o desenvolvimento do Brasil. A elite social e política brasileira, que era majoritariamente branca, passou a considerar como certo que o país não se desenvolvia porque sua população era, em sua grande maioria, composta por negros e mestiços. A imigração não era considerada somente um meio de suprir a mão de obra necessária na lavoura, ou de colonizar o território nacional coberto por matas virgens, mas também com meio de "melhorar" a população brasileira pelo aumento da quantidade de europeus.

Refletindo o ideal de branqueamento, João Batista de Lacerda, diretor do Museu Nacional, e único sul-americano a apresentar um relatório no I Congresso Universal de Raças, em Londres, no ano de 1911, afirmou que: *"no Brasil já se viram filhos de métis apresentarem, na terceira geração, todos os caracteres físicos da raça branca[...]. Alguns retêm uns poucos traços da sua ascendência negra por influência dos atavismos (...) mas a influência da seleção sexual (...) tende a neutralizar a do atavismo, e remover dos descendentes dos métis todos os traços da raça negra(...). Em virtude desse processo de redução étnica, é lógico esperar que no curso de mais um século os métis tenham desaparecido do Brasil. Isso coincidirá com a extinção paralela da raça negra em nosso meio"*.

A proposta de "branqueamento" da população brasileira com imigrantes europeus sempre foi apresentada como se fosse ciência comprovada. Entre seus defensores destacaram-se principalmente os médicos como Sílvio Romero em Pernambuco, Nina Rodrigues na Bahia e João Francisco Lacerda no Rio de Janeiro,^[6] além do sociólogo Francisco José de Oliveira Viana, autor do livro clássico "Populações Meridionais do Brasil", publicado em 1918. Nina Rodrigues, considerado o criador da Medicina Legal brasileira, escreveu nesta época: *"a civilização ariana está representada no Brasil por uma fraca minoria da raça branca a quem ficou o encargo de defende-la (...) (dos) atos anti-sociais das raças inferiores..."*.

As políticas de imigração brasileira foram fortemente influenciadas pelas propostas de branqueamento que impregnaram o imaginário social e político brasileiro durante a primeira metade do século XX. Embora incentivar a miscigenação tenha sido fato restrito ao território brasileiro, deve-se ressaltar que, no início do século XX, a incentivação à imigração europeia foi comum em quase todos os países

das Américas, Oceania e, até, da África (à época, quase totalmente colonizada). Na América do Norte, no início do século XX, mesmo a imigração de pessoas europeias chegou a ser indesejada: teorias racialistas circulavam na imprensa, promovendo teorias pseudo-científicas que alegavam que os tipos "mediterrâneos" (como portugueses, italianos e gregos) eram inerentemente inferiores às pessoas oriundas do norte da Europa. Até hoje alguns destes países, como por exemplo os Estados Unidos, ainda controlam a entrada de pessoas vindas de localidades como África e América Latina por meio da exigência de um visto para turismo, o que na prática dificulta a imigração ilegal, enquanto beneficiam a entrada de pessoas oriundas da Europa através da isenção dos referidos vistos (ingleses, escoceses, alemães, suecos, noruegueses, etc).

Apesar disto, houve quem sugerisse a vinda de imigrantes da África ou da China para suprir a falta de mão de obra no Brasil. Chegou até a haver uma incipiente imigração de chineses, porém não houve continuidade, pois apenas europeus eram considerados civilizados o suficiente para imigrarem para o Brasil.

Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Imigra%C3%A7%C3%A3o_no_Brasil

Alguns dizem que no Brasil não há racismo e que a sociedade brasileira é exemplo de tolerância. Por outro lado, há os que afirmam haver um racismo velado que relaciona a cor da pele à classe social. O texto lido te ajuda a posicionar-se sobre essa questão? Utilize algumas das expressões de argumentação abaixo para articular a sua opinião.

Expressões de argumentação

Iniciando:

Na minha opinião...

Eu acho que...

O texto trata de...

Pelo que o texto apresenta...

De acordo com o texto...

Opondo-se:

Discordo do texto...

Ao contrário do autor, eu...

De jeito nenhum!

É impensável esse tipo de argumento.

Afirmando:

Sem dúvida...

Com certeza...

Efetivamente....

Questionando:

Talvez...

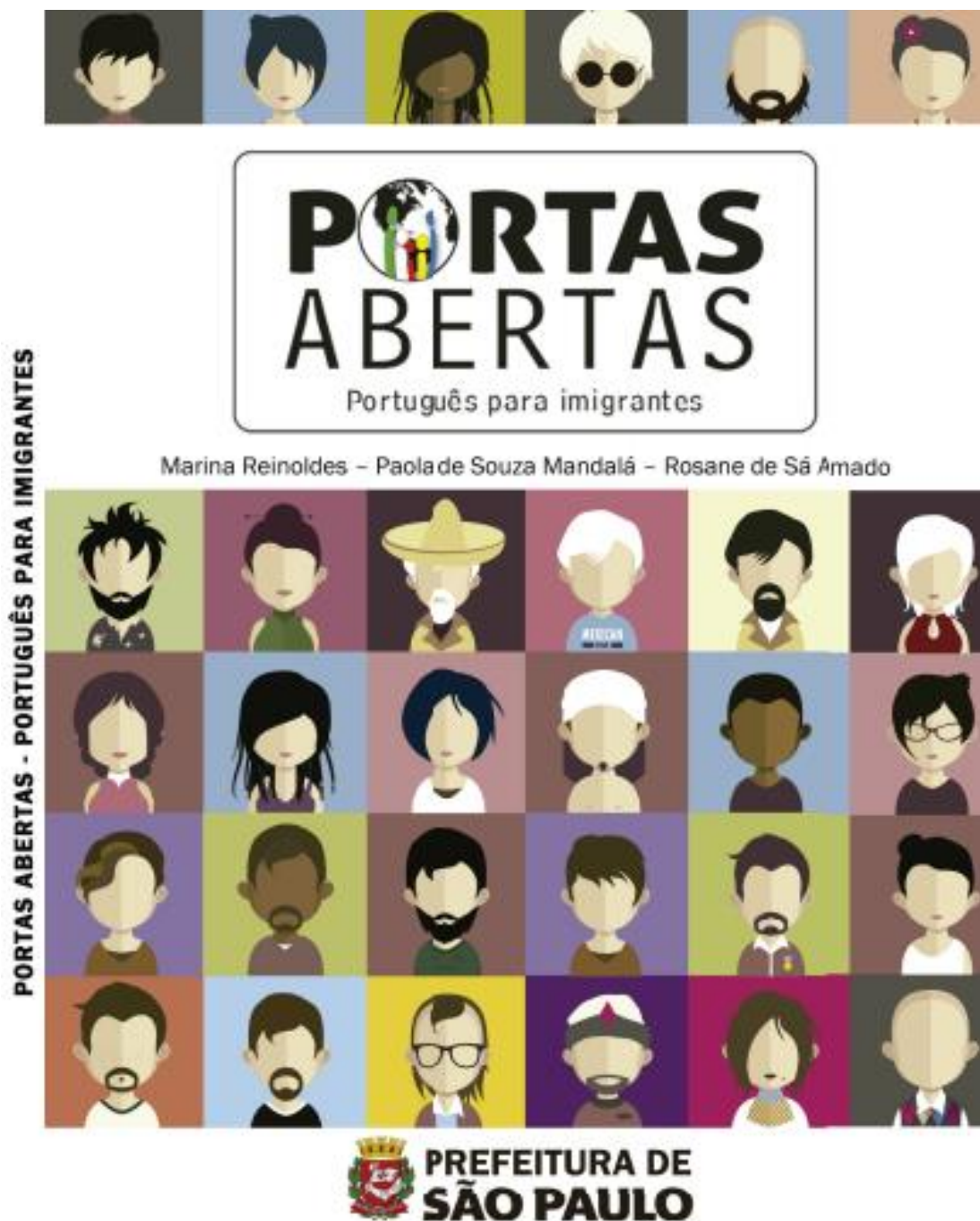
Provavelmente...

<p>Possivelmente... Concluindo: Então... Assim... Portanto... Por fim... Desenvolvendo: Por um lado..., por outro lado... Em primeiro lugar..., em segundo lugar... Além disso... Inclusive... Vale lembrar que... Concordando: Concordo com o texto... É inquestionável esse tipo de argumento.</p>		
<p>Abaixo há uma pequena relação de filmes históricos (Caramuru e 1808) e filmes que tratam de aspectos da sociedade brasileira (Ilha das Flores e Recife Frio). Escolha uma das obras e faça uma resenha:</p> <p>Curtas-metragens: Ilha das Flores – Jorge Furtado Recife Frio – Kleber Mendonça 1808 A Família Real no Brasil – Laurentino Gomes</p> <p>Longas-metragens: Caramuru – Jorge Furtado</p> <p>Resenha:</p>	Nove	93-94
<p>Exercício sobre o texto: Escolha uma das ervas medicinais do texto e faça um tutorial de como preparar uma medicação com ela. Não se esqueça de dizer para que ela serve, como se deve tomar, quantas vezes, etc. Você pode fazer individualmente ou em dupla.</p>	Nove	100
<p>Escolha um dos temas abaixo e prepare uma apresentação de 2 a 3 minutos para a próxima aula:</p> <ol style="list-style-type: none"> i. As Drogas do Sertão ii. O Ciclo da Borracha iii. A compra do estado do Acre iv. Arquitetura: O Teatro Amazonas (Manaus/AM) v. Arquitetura: O Grande Hotel (Belém/PA) vi. A cidade fantasma de Fordlândia vii. O assassinato de Chico Mendes viii. A festa do boi ix. O fenômeno do “brega”, ritmo musical do Pará x. Hospitais flutuantes do rio Amazonas <p>Utilizar os seguintes conectivos na sua apresentação:</p>	Nove	100

<p>- EMBORA - A FIM DE QUE</p>		
<p>ESCREVA UM POUCO SOBRE AS SUAS PROJEÇÕES PARA OS PRÓXIMOS MESES. FALE SOBRE O QUE VOCÊ QUER CONCRETIZAR, SEUS DESEJOS E DÚVIDAS. USE AS SEGUINTESTRUTURAS:</p> <p>Eu quero que... Eu espero que... É importante que... Eu duvido que... Tomara que... Não acredito que...</p>	Nove	106
<p>FALE SOBRE O PROVÁVEL DESTINO DE COISAS OU PESSOAS QUE PASSARAM PELA SUA VIDA E SUMIRAM. USE TALVEZ TENHA + PARTICÍPIO</p> <p>O seu brinquedo preferido de quando você era um bebezinho O seu primeiro namorado ou primeira namorada Aquele livro que você pegou emprestado em 2011 Aquele pen-drive com músicas legais Os óculos escuros que você emprestou para alguém da família O seu amigo mais perdido ou amiga mais perdida na vida Outras coisas ou pessoas</p>	Nove	106

ANEXO C - CAPA DO LIVRO *PODE ENTRAR*

Disponível em: https://www.academia.edu/23345864/Pode_Entrar_-_Portugu%C3%AAs_do_Brasil_para_Refugiadas_e_Refugiados

ANEXO D – CAPA DO LIVRO *PORTAS ABERTAS*

Disponível em:

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/imigrantes_e_trabalho_decente/noticias/index.php?p=247029