

Análise de livros didáticos para ensino de PLAc à luz de ficha para avaliação

Dênia Moreira Andrade*

Resumo

Este artigo objetiva, à luz de uma ficha para avaliação, apresentar uma proposta de orientação para a elaboração de livros didáticos para o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e refletir sobre a necessidade de se pensar critérios adequados que orientem a produção de livros didáticos dessa natureza. Partindo da compreensão de que materiais didáticos são instrumentos de política linguística (Bizon; Diniz, 2019), acreditamos que o uso de uma ficha de avaliação poderá contribuir para: destacar e comparar com maior assertividade os aspectos positivos de diferentes materiais; problematizar aspectos a serem potencializados pelo professor em sua prática efetiva; lançar um olhar crítico para atividades/práticas que ecoam visões de mundo totalizantes e dicotômicas; e, conseqüentemente, aprofundar a discussão sobre parâmetros didático-pedagógicos implicados no ensino-aprendizagem de PLAc. Para análise ilustrativa, utilizando a ficha de avaliação proposta e com base em uma abordagem exploratória, descritiva e interpretativista, avaliamos uma unidade do livro *Me virando no dia a dia*, da Coleção *Vamos juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento* (Diniz; Bizon; Ruano, 2021).

Palavras-chave: política linguística; português como língua de acolhimento; livro didático; ficha de avaliação de livro didático.

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; <https://orcid.org/0000-0002-0052-6200>.

Analysis of textbooks for teaching portuguese as a welcoming language using an assessment form

Abstract

Using the proposed assessment form, this article aims to present a proposal for a guideline for the elaboration of textbooks for teaching Portuguese as a Welcoming Language (PLAc, from the Portuguese “Português como Língua de Acolhimento”), as well as reflecting on the need to consider appropriate criteria to guide the production of textbooks of this nature. Starting from the understanding that teaching materials are instruments of language policy (Bizon; Diniz, 2019), we believe that the use of an assessment form can contribute to: highlighting and comparing more assertively the positive aspects of different materials; problematizing aspects to be enhanced by the teacher in their effective practice; taking a critical look at activities/practices that echo totalizing and dichotomous worldviews; and, therefore, deepening the discussion on didactic-pedagogical parameters involved in PLAc teaching and learning. For an illustrative analysis, using the proposed assessment form and based on an exploratory, descriptive, and interpretive approach, we evaluated a unit of the book *Me virando no dia a dia*, from the collection *Vamos juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento* (Diniz; Bizon; Ruano, 2021).

Keywords: language policy; Portuguese as a Welcoming Language; textbook; textbook assessment form.

Recebido em: 10/04/2023 // Aceito em:28/08/2023

Introdução

A migração internacional no século XXI é um fenômeno caracterizado pela diversidade e pela heterogeneidade, uma vez que segue fluxos diversificados e envolve diferentes contingentes de migrantes. Entre os fluxos migratórios recentes, tem sido cada vez mais frequente a chamada “migração de crise” (Baeninger; Peres, 2015) – cujos deslocamentos podem ser condicionados por questões econômicas, políticas, civis, religiosas, ambientais, ideológicas e humanitárias –, compreendendo migrantes na condição de refugiados, migrantes solicitantes de refúgio, migrantes com refúgio humanitário e migrantes refugiados ambientais (Bizon; Camargo, 2018). Nesse contexto, em função do crescimento econômico, da participação nos principais tratados de Direitos Humanos e tendo se tornado um dos principais países da geopolítica mundial, o Brasil é cada vez mais escolhido como destino e como rota migratória, o que, conseqüentemente, gera impactos nas políticas de migração e de acolhimento de todo o país (Bizon; Camargo, 2018; Magalhães; Baeninger, 2014).

Diante das especificidades dos processos migratórios dentro da sociedade brasileira, entendemos que há demandas urgentes a serem consideradas, entre elas a “elaboração de políticas de acolhimento que promovam a (re)territorialização dos migrantes de crise no Brasil por meio do acesso a informações, do trabalho legalizado e do direito ao aprendizado da língua portuguesa” (Camargo, 2018, p. 63). Concentramo-nos aqui no direito de aprender a língua oficial local. Embora se tenha cada vez mais essa compreensão das diferentes demandas e necessidades dos sujeitos migrantes, as ações em direção a políticas de acolhimento

ainda se fazem incipientes. Muitas práticas sociais, escolares, acadêmicas ainda refletem visões de mundo totalizantes e dicotômicas, que não consideram a diversidade linguística, cultural e identitária do outro e que acabam contribuindo para reforçar estereótipos, preconceitos e a própria xenofobia. Além disso, a falta de institucionalização de políticas educacionais que priorizem o ensino de português como uma política de acolhimento não contribui para uma efetiva inserção do migrante nas práticas sociais, de modo a torná-lo autônomo e atuante em diferentes contextos da sociedade.

Assim, considerando a importância de ações que colaborem para o acolhimento da população migrante que chega ao Brasil e entendendo o acolhimento que se dá pela aprendizagem da língua portuguesa como fundamental nesse processo, propomos aqui uma reflexão sobre a importância da avaliação de um livro didático de Português como Língua de Acolhimento, partindo da compreensão de que materiais didáticos são instrumentos de política linguística (Bizon; Diniz, 2019). Nesse sentido, este trabalho tem como principais objetivos, à luz de uma ficha¹ para avaliação, apresentar uma proposta de orientação para a elaboração de livros didáticos para o ensino de Português como Língua de Acolhimento e refletir sobre a necessidade de se pensar critérios que orientem a produção de livros didáticos dessa natureza. Para análise ilustrativa, com base na ficha de avaliação proposta e com base em uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, descritiva e interpretativista, avaliamos uma unidade do livro *Me virando no dia a dia*, da Coleção *Vamos*

¹ A ficha utilizada aqui é uma versão adaptada da ficha produzida por Sandra Maria Silva Cavalcante, Dênia Moreira Andrade, Gabriel Andrade Gonçalves, Catarina Valle e Flister, Ludimila de Assis Miranda Gomes Carneiro, Lucas Segantini Brito e Maria Olintha Drumond de Avila Melo na disciplina “Análise de Materiais Didáticos para o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc)”, ministrada pela professora Dra. Sandra Maria Silva Cavalcante, no Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas.

juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento (Diniz; Bizon; Ruano, 2021).

Para tanto, este artigo será dividido em três partes. Na primeira parte, discutiremos o que entendemos por Português como Língua de Acolhimento, quais são suas especificidades e implicações para as políticas de ensino de português para migrantes de crise, e falaremos sobre as políticas linguísticas de modo geral. Na segunda parte, apresentaremos uma ficha para a avaliação de livros didáticos que visam ao ensino de PLAc e refletiremos sobre os critérios que possam orientar a produção de livros dessa natureza. Na terceira parte, baseando-nos na ficha, analisaremos a Unidade 1 do livro *Me virando no dia a dia* da Coleção *Vamos juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento* (Diniz; Bizon; Ruano; 2021), para demonstrar que o uso de uma ficha de avaliação pode orientar a elaboração de livros didáticos e, conseqüentemente, contribuir para se pensar o ensino de PLAc.

1 Português como língua de acolhimento

A denominação “Português como Língua de Acolhimento” (PLAc) foi cunhada no contexto europeu e usada, mais especificamente, no âmbito do Programa “Portugal Acolhe – Português para Todos”, desenvolvido pelo governo português após o aumento do fluxo migratório para Portugal no ano 2000. Segundo Soares e Oliveira (2021), o uso do termo “Língua de Acolhimento” teve como precursoras as pesquisas das autoras portuguesas Ançã (2003) e Grosso (2010), ao se referirem ao ensino de português para a população de migrantes recém-chegada a Portugal, a fim de garantir uma melhoria da qualidade

de vida e uma integração dos migrantes na sociedade. Nesse contexto, segundo discussão feita por Anunciação (2017) e retomada por Bizon e Camargo (2018), o acesso a direitos sociais estava condicionado à aquisição de certificado de conclusão dos cursos de língua portuguesa, o que coloca apenas o português em evidência e não constitui, portanto, uma política inclusiva.

No contexto brasileiro, tal termo é utilizado para fazer referência ao ensino do português para migrantes e refugiados em situação de vulnerabilidade social e, nesse sentido, “se aplica à aprendizagem de uma nova língua por motivos que estão além de turismo ou estudo, atrelando-se à migração internacional forçada” (Soares; Oliveira, 2021, p. 46). Segundo Cavalcante (2020, p. 285), “experiências pedagógicas interculturais, de aprendizagem de uma nova língua, com sujeitos em situação de migração e refúgio, implicam, necessariamente, a dinâmica do processo de (inter)subjetivação”, o que se dá principalmente “quando essas experiências assumem como princípio a perspectiva do acolhimento, da integração cultural, da emancipação social e, em última escala, da convivialidade” (Cavalcante, 2020, p. 285). O ensino de Português como Língua de Acolhimento é, portanto, um conjunto de práticas pautado em uma perspectiva plurilíngue, transcultural, transdisciplinar e que demanda a busca por metodologias adequadas, com o objetivo de viabilizar a participação social dos migrantes em um novo espaço de vivências.

Nesses termos, é preciso destacar que o ensino de PLAc apresenta-se como uma extensão do que se entende por Língua Adicional. Em estudos brasileiros sobre o ensino de português para não falantes do português, tem-se optado ultimamente pelo uso do termo “Português como Língua Adicional” (PLA) no lugar

de “Português como Língua Estrangeira” (PLE) e de Português como Língua Segunda (PL2). Essa escolha se configura como uma política linguística, pois, além de permitir uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, a terminologia “Língua Adicional” celebra “a coexistência de várias línguas em sua insistência em não destacar uma língua em detrimento de outras, desconsiderando fronteiras políticas como demarcadoras de limites linguísticos e reconhecendo que a língua ‘do outro’, ‘estrangeira’, também pode ser utilizada como espaço expressivo [...]” (Jordão, 2014, p. 31). Segundo Schlatter e Garcez (2009), o uso do termo “Língua Adicional” enfatiza o acréscimo de outras línguas adquiridas pelos indivíduos ao seu repertório inicial e igualmente destaca todas as demais adições que o conhecimento e o uso dessas demais línguas podem trazer para as vidas de seus falantes.

Embora “Língua Adicional apresente-se como um avanço na dicotomia entre língua usada pelo entorno e língua de sala de aula” (Soares; Oliveira, 2021, p. 47), é preciso distinguir ainda PLA de PLAc; distinção esta que também é uma política linguística. Bizon e Camargo (2018), porém, problematizam o uso do termo “Língua de Acolhimento” e discutem suas implicações, no sentido de afirmar que só o conhecimento da língua não é suficiente para garantir que os sujeitos participem de uma sociedade de acolhimento. Segundo as autoras (2018, p. 717), por exemplo, “falar em língua de acolhimento pode motivar a compreensão de que uma única língua está sendo considerada nesse processo, em uma evidente vinculação a perspectivas liberais de multiculturalismo e ensino” e, por essa razão, elas preferem falar em “acolhimento em línguas”, reforçando assim uma perspectiva que considera diferentes línguas em

diferentes contextos. Mas, ainda que se considere a relevância de tal problematização, a opção pelo uso do termo “Língua de Acolhimento” neste trabalho justifica-se pela atenção dada ao trânsito migratório global.

A diferenciação do termo Português como Língua de Acolhimento (PLAc), ainda que se aproxime em muitos aspectos do Português como Língua Adicional, é necessária, como defendem Soares e Oliveira (2021), “para que o PLAc agrupe suas produções acadêmicas e de materiais didáticos”. Além disso, o uso da terminologia PLAc tem como objetivo evidenciar e visibilizar um contexto específico de ensino-aprendizagem e pesquisa. Nesse sentido, torna-se relevante ressaltar o ensino de Português como Língua de Acolhimento como um campo de atuação específico. Assim, o uso dessa designação mostra-se como um ato político, uma abertura para se pensar cada vez mais em ações de acolhimento que levem à criação de políticas públicas verdadeiramente inclusivas.

Seguindo essa lógica, defendemos o aprendizado do português por parte do migrante como um direito e não um dever ou requisito para inserção nas práticas sociais. Segundo Lopez (2018, p. 30),

o ensino de PLAc deve ser visto como uma prática fundamental, principalmente, no fortalecimento político dos imigrantes e na educação do entorno, de modo a afastar-se de uma prática norteada por uma noção de obrigatoriedade (LOPEZ, 2016). É preciso considerar, ainda, que a língua pode não ser o único ativo que o imigrante em situação de vulnerabilidade precisa para superar tal circunstância, por isso há a necessidade de políticas públicas adequadas para a recepção e para o auxílio a esses indivíduos. A esse respeito, reiteramos as palavras de Oliveira e Silva (2017) para quem a problemática da questão “não está em querer que os

imigrantes aprendam a língua oficial, pois, repetimos, essa é uma política indispensável e também um direito deles, mas em ver tal aprendizagem como a *única* política linguística possível”.

A seguir, apresentaremos uma ficha para a avaliação de livro didático que visa ao ensino de PLAc, defendendo que o uso de fichas como essa pode contribuir não só para a avaliação de livros, mas também para a construção de um olhar crítico que oriente a produção de materiais especializados e que, conseqüentemente, ajude na criação de uma política linguística a partir de uma proposta de língua de acolhimento cada vez mais intercultural e plurilíngue.

2 Ficha para avaliação de livro didático

Heidegger, em 1951, fez uma conferência chamada “Construir, habitar, pensar” e, a partir de várias incursões na etimologia das palavras que dão nome a essa conferência, ele percebe três coisas: construir é propriamente habitar; habitar é o modo como os seres são e estão no mundo; e a palavra “construir” pode ser entendida no sentido mais habitual de edificar construções, mas pode também ser entendida como cultivar e cuidar do crescimento (Heidegger, 2001). Assim, segundo essa perspectiva, construir e habitar não são duas atividades separadas; construir não é um meio para uma habitação e sim o próprio habitar, uma vez que se constrói habitando. É preciso ressaltar que, para falar da relação construir-habitar, Heidegger se vale do modelo arquitetônico em um primeiro momento para, em seguida, compreendê-lo, de forma metafórica, como parte

de uma relação subjetiva. Portanto, a ideia de construção e de habitação defendida pelo filósofo se refere às diferentes relações que o ser humano estabelece com os espaços, o que inclui as relações subjetivas que constituem o ser no mundo. O ser humano é à medida que habita e que permanece livre do dano, da ameaça, ou seja, à medida que permanece resguardado. Então, habitar, estar livre da ameaça é, em outras palavras, permanecer na liberdade de um pertencimento, é ser acolhido e poder acolher.

É mais ou menos esse caminho descrito por Heidegger – o caminho de construir habitando para pensar o construir e o habitar – que queremos traçar aqui ao sugerir uma ficha de avaliação que foi construída ao mesmo tempo que bases teóricas, metodológicas e humanas e que espaços de acolhimento foram habitados e pensados a fim de promover a liberdade do outro. Em outras palavras, trata-se de uma ficha para a avaliação de livro didático criada avaliando-se livros didáticos, e, portanto, não é uma versão fechada.

A ficha aqui apresentada é uma versão adaptada feita com base na releitura crítica da ficha produzida coletivamente no âmbito da disciplina “Análise de Materiais Didáticos para o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc)”, ministrada pela professora Dra. Sandra Maria Silva Cavalcante, no Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas. Vale ressaltar que as adaptações realizadas a fim de aprimorar a ficha consideraram a experiência de análise de material didático que a ficha original orientou em um primeiro momento, as discussões feitas em grupo sobre princípios e valores (filosóficos, pedagógicos e linguístico-discursivos) orientadores do ensino de PLAc, bem como a importância da produção de material didático específico para o campo.

A produção de uma ficha para avaliação foi pensada com o objetivo de identificar critérios mínimos e específicos, em diferentes aspectos e/ou dimensões, para uma análise qualitativa de livro didático para o ensino de PLAc, uma vez que muitos livros, assim como outros materiais usados nesse campo, ainda refletem perspectivas pouco inclusivas e pouco humanitárias, não colaborando para a autonomia do estudante e, muitas vezes, reproduzindo visões de mundo estereotipadas e preconceituosas. Isso se deve a uma quase inexistência de políticas públicas e, principalmente, de políticas linguísticas voltadas para o ensino de PLAc. Logo, assumimos que os livros didáticos podem ser utilizados como importantes “instrumentos de política linguística” (Bizon; Diniz, 2019) ao permitirem o acesso a um dos meios de inserção na sociedade receptora – a aprendizagem da língua – e ao se mostrarem como espaço de desconstrução de visões de mundo que perpetuam práticas xenofóbicas. Dessa forma, entendemos que seja fundamental se pensar materiais especificamente para o ensino de PLAc.

Nesse sentido, o uso de uma ficha para avaliação de livros didáticos pode ser um importante instrumento para nos permitir: destacar e comparar, talvez com maior assertividade ou de forma mais direcionada, os aspectos positivos de diferentes livros e até mesmo de outros materiais didáticos; problematizar aspectos a serem potencializados (ajustados, aprofundados) pelo professor em sua prática efetiva; lançar um olhar crítico para atividades/práticas que ecoam visões e narrativas totalizantes e dicotômicas; e, conseqüentemente, aprofundar a discussão sobre parâmetros didático-pedagógicos implicados no ensino-aprendizagem de PLAc.

Nesta seção, será apresentada a ficha de um modo mais geral, destacando a base teórica que orientou sua produção. Os itens de cada dimensão da ficha serão retomados separadamente na terceira parte deste artigo, quando for feita a análise ilustrativa da unidade de um livro didático.

2.1 Descrição da ficha de avaliação

A ficha que se segue (Figuras 1 e 2) pode ser dividida em quatro partes: (i) uma primeira parte a ser preenchida com informações gerais da obra avaliada, como título, autor, ano, editora, nível de proficiência e avaliadores; (ii) um *checklist*, para que haja uma conferência de informações de natureza técnica; (iii) a parte da avaliação propriamente dita com as dimensões analisadas, com conceitos de 1 a 5, respectivamente: insuficiente, regular, bom, muito bom e excelente; e, por fim, (iv) um espaço para preenchimento das notas e do parecer de avaliação. Em nossa análise, vamos nos ater às cinco dimensões nas quais a avaliação se baseia: Proposta pedagógica; Aspectos sociodiscursivos (tratamento dos temas e gêneros textuais); Aspectos linguístico-discursivos; Práticas de linguagem; e Aspectos gráfico-visuais (projeto gráfico-editorial e imagens e/ou ilustrações).

Para pensar as cinco dimensões da ficha, podemos tomar como ponto de partida a afirmação de Douzinas (2015, p. 416): “Homens livres assustam”. Um material didático entendido como instrumento de política linguística para a criação e consolidação de políticas públicas educacionais precisa, antes de tudo, estar voltado para a construção da liberdade dos homens.

Nesse sentido, a revisão das noções de “humanitarismo”, “humanismo” e “convivialidade” nos ajuda a entender por que tais políticas enfrentam tantos desafios e tornam-se muitas vezes ineficazes, principalmente quando se referem à crise migratória humanitária.

Figura 1 – Ficha de Avaliação de Livro Didático (Página 1)

FICHA DE AVALIAÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO							
Título:				Ano:			
Autor(es):		Editora:		Nível:			
Avaliador(es):							
Checklist							
O material é autoral.							
O material é inédito.							
O material passou por revisão textual.							
O material apresenta fontes confiáveis.							
O material apresenta ficha catalográfica.							
O material é contemporâneo.							
DIMENSÕES			Conceitos*		Justificativa		
A. Proposta pedagógica			1	2	3	4	5
1. O material assume princípios pedagógicos (dialogicidade, criatividade, criticidade, alteridade e/ou outros) que propõem um trabalho transversal de educação para a diversidade, interculturalidade e convivialidade.			1	2	3	4	5
2. O material contribui para a emancipação e autonomia do estudante, promovendo sua inserção em diferentes contextos socioculturais no Brasil.			1	2	3	4	5
3. O material favorece a construção de uma visão crítica, permitindo aos estudantes conhecer seus direitos no Brasil.			1	2	3	4	5
4. O material favorece a socialização e a construção de saberes entre os estudantes.			1	2	3	4	5
5. O material possui uma proposta plurilíngue que incentive o uso das línguas que integram o repertório dos estudantes.			1	2	3	4	5
6. O material utiliza fontes e autorias diversificadas, promovendo práticas de letramento crítico e decolonial que contribuem para a desconstrução de ideias e de conceitos preconceituosos, estereotipados e excludentes.			1	2	3	4	5
7. O material apresenta organização que torna possível a adaptação pelo professor conforme as necessidades dos estudantes.			1	2	3	4	5
B. Aspectos sociodiscursivos			1	2	3	4	5
B1. Tratamento dos temas			1	2	3	4	5
8. O material apresenta temas e/ou atividades que recobrem contextos sociais diversos de fundamental importância para migrantes e refugiados.			1	2	3	4	5
9. Os temas geradores estão adequados ao público-alvo a que se destina, contribuindo para a consolidação e/ou ampliação do seu repertório sociocultural.			1	2	3	4	5
10. Os temas tratados no material estão isentos de abordagens simplificadoras, superficiais e homogeneizantes, possibilitando o confronto entre diferentes visões de mundo.			1	2	3	4	5
11. Os temas estão isentos de abordagens que acentuam a submissão do(a) estudante a normas sociais ou estratégias de opressão que silenciem conflitos entre indivíduo e sociedade.			1	2	3	4	5
12. Os temas são apresentados com coerência, clareza, sistematicidade, progressividade, continuidade.			1	2	3	4	5
B2. Gêneros textuais			1	2	3	4	5
13. O material apresenta diversidade de gêneros textuais, contribuindo para consolidar e/ou ampliar o repertório de formas literárias e não literárias do estudante.			1	2	3	4	5
14. Os gêneros textuais apresentados no material contribuem para a criação de contextos e de situações interacionais significativos para o aprendiz.			1	2	3	4	5
15. O material apresenta textos de qualidade estética e literária que contribuem para a formação crítica e cultural do aprendiz.			1	2	3	4	5

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Figura 2 – Ficha de Avaliação de Livro Didático (Página 2)

C. Aspectos linguístico-discursivos					
	1	2	3	4	5
16. O material valoriza o trabalho com recursos fonético-fonológicos da língua portuguesa.	1	2	3	4	5
17. O material valoriza o trabalho com recursos léxico-gramaticais da língua portuguesa.	1	2	3	4	5
18. O material valoriza o trabalho com recursos semântico-pragmáticos da língua portuguesa.	1	2	3	4	5
19. O material valoriza o trabalho com recursos morfossintáticos da língua portuguesa.	1	2	3	4	5
20. O material valoriza o trabalho com recursos variacionistas da língua portuguesa.	1	2	3	4	5
D. Práticas de linguagem					
21. O material promove o uso de estratégias de produção e compreensão textual na modalidade oral.	1	2	3	4	5
22. O material promove o uso de estratégias de produção textual na modalidade escrita.	1	2	3	4	5
23. O material promove práticas de produção textual e de leitura que incluem o uso das tecnologias digitais.	1	2	3	4	5
E. Aspectos gráfico-visuais					
E1. Projeto gráfico-editorial					
24. O projeto gráfico possui paratexto (prefácio e/ou apresentação) que contextualiza o material.	1	2	3	4	5
25. O projeto gráfico possui legibilidade (diagramação, formatação, combinação de cores, fonte, espaçamento entre linhas e/ou outros), favorecendo a leitura.	1	2	3	4	5
26. O projeto gráfico apresenta distribuição adequada de textos verbais e imagéticos nas páginas.	1	2	3	4	5
27. A organização do projeto gráfico (capítulos, seções, títulos, subtítulos e/ou outras estratégias) contribui para uma melhor interação com o interlocutor.	1	2	3	4	5
E2. Imagens e/ou ilustrações					
28. Os textos imagéticos possuem resolução, formas e proporções adequadas.	1	2	3	4	5
29. O material apresenta linguagens visuais diversas, explorando recursos (cores, proporções, contrastes, enquadramentos e/ou outros) que visam à experiência estética.	1	2	3	4	5
30. Os textos imagéticos são coerentes com os textos verbais.	1	2	3	4	5
31. Os textos imagéticos são isentos de estereótipos e preconceitos.	1	2	3	4	5
32. Os textos imagéticos possuem legenda e créditos.	1	2	3	4	5
Observações					
Dimensões avaliadas		Nota**	Parecer da avaliação		
A. Proposta pedagógica (30)					
B. Aspectos sociodiscursivos (30)					
C. Aspectos linguístico-discursivos (15)					
D. Práticas de linguagem (15)					
E. Aspectos gráfico-visuais (10)					
Total					

* Conceitos: (1) Insuficiente; (2) Regular; (3) Bom; (4) Muito bom; (5) Excelente.

** Consideramos pesos diferentes para cada uma das 5 dimensões, de modo que: as dimensões A e B valem 30 pontos, as dimensões C e D valem 15 pontos e a dimensão E vale 10 pontos. Assim, o material como um todo foi avaliado em 100 pontos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Pensar os conceitos de “humanismo” e “humanitarismo” é pensar a construção de um sujeito cada vez mais destituído de sua humanidade. Essa é uma ideia paradoxal, pois no lugar de colocar em evidência o que de fato constitui nossa humanidade, tais conceitos tendem a considerar todos os homens iguais e, portanto, com necessidades iguais. O homem é, pois, afastado de sua história, de sua singularidade e, portanto, de seus traços de identidade humana. Além disso, o humanismo e o humanitarismo são cada vez mais usados para fixar a superioridade e sustentar a dominação de uma minoria que desfruta direitos (ditos “humanos”) diferenciados.

Assim, faz-se urgente a discussão em torno do conceito de “convivialidade”, entendido por Iván Illich (2006) em termos de “liberdade individual”, liberdade esta que ocorre dentro do processo de produção e por meio de ferramentas eficazes e justas que ampliam o raio de ação pessoal. Michel Foucault (1985), em *As palavras e as coisas*, fala do processo de “subjettivação” em termos de uma força voltada para si mesma e como uma questão ética por excelência, uma vez que constitui um gesto de construir novos modos de existência (entendendo o existir como o resistir). Porém, segundo o filósofo, não seria a ética da transgressão, mas a ética do constante descompromisso com formas constituídas para a invenção de novas formas de vida. A convivialidade pode ser tomada, pois, como essa força de construção de novos modos de existir, como a possibilidade de resgatar a autonomia pessoal, permitindo ao ser humano existir, resistir e inventar, de maneira autônoma e criativa, novas formas de vida.

O desafio maior das políticas públicas talvez seja o de enxergar o sujeito não mais com um ser unitário e sim como um

ser único (diferente, mas não indiferente ao outro), possuidor de uma história a ser contada e reconhecido como participante nas tomadas de decisão que envolvem as várias instâncias da sociedade. Nesse sentido, pensando no contexto da migração, os livros didáticos voltados para o ensino de PLAc podem ser usados como importantes instrumentos de construção da liberdade dos migrantes e refugiados no país que os acolhe. Portanto, a ficha para avaliação proposta funciona, ao mesmo tempo, como um exercício de reflexão sobre as práticas de ensino-aprendizagem que já vêm sendo realizadas e como forma de orientar a produção de novos livros didáticos e, até mesmo, de outros tipos materiais didáticos.

Seguindo essa perspectiva, a primeira dimensão que constitui a ficha é a da **Proposta pedagógica**, que coloca em foco as dimensões didático-pedagógicas a serem consideradas no ensino de PLAc. Os aspectos pensados nessa dimensão levam em conta princípios pedagógicos como dialogicidade, criatividade, criticidade, alteridade, os quais colaboram para um trabalho transversal de educação que leve em consideração o fato de que cada estudante é um ser único. Pensar nessa direção nos permite (na condição de pesquisadores e/ou professores) construir/habitar diferentes espaços de atuação e, principalmente, deixar que o outro também construa/habite espaços conosco. Toda a ideia de convivialidade e de comunidade está nesse pertencer com as diferenças, entendendo que as diferenças contribuem para o desenvolvimento de um letramento crítico, para a socialização, o compartilhamento de saberes e a autonomia e para que os estudantes conheçam seus direitos no Brasil.

A segunda dimensão é a dos **Aspectos sociodiscursivos**, e ela avalia, de modo geral, o tratamento dos temas e os gêneros

textuais utilizados. Espera-se que um bom livro didático possua uma diversidade de temas e de gêneros textuais, a fim de recobrir contextos sociais relevantes para os estudantes, além de ampliar o repertório sociocultural. É de fundamental importância que os temas tratados sejam isentos de abordagens simplificadoras e possibilitem o confronto com visões de mundo diferentes, garantindo ao estudante uma formação crítica e habilidades suficientes para participar de situações interacionais variadas.

Na terceira dimensão, há um foco nos **Aspectos linguístico-discursivos**, atentando-se para o trabalho com os diferentes recursos (fonético-fonológicos, léxico-gramaticais, semântico-pragmáticos, morfossintáticos e variacionistas) disponíveis na língua portuguesa. Tais recursos viabilizam as **Práticas de linguagem** – de produção e compreensão escrita e oral –, avaliadas na quarta dimensão.

Por fim, na quinta dimensão, são considerados os **Aspectos gráfico-visuais**, com ênfase no projeto gráfico-editorial e nas imagens e/ou ilustrações. Avaliar tais aspectos se faz importante na medida em que a organização do projeto gráfico influencia a interação do estudante com o livro, podendo contribuir para uma melhor experiência de aprendizado.

3 Avaliação do livro didático

A Coleção *Vamos juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento* compreende quatro volumes principais de **Livro do Aluno**: *Organizando minha vida*, *Me virando no dia a dia*, *Cuidando da minha saúde* e *Trabalhando e estudando*. Cada um desses livros possui 5 unidades independentes, de modo que o(a) professor(a) pode trabalhá-las na ordem que for mais

adequada às demandas e especificidades da turma. Além disso, a Coleção possui quatro volumes destinados ao(a) professor(a), quatro **Livros de Autoestudos** com atividades complementares para os(as) estudantes e um **Guia de pronúncia e gramática**. Os livros principais ainda são organizados por atividades que podem ser realizadas individualmente, em duplas, em grupos ou com a turma toda, de modo que o próprio estudante possa acompanhar uma ideia aproximada de seu nível de proficiência a partir de descrições globais de cada nível e a partir de uma grade de autoavaliação. Neste artigo, analisaremos a Unidade 1, “Eu me desloco pela cidade”, do Livro do Aluno do volume *Me virando no dia a dia*, por se tratar de uma unidade que contempla gêneros textuais variados e temas básicos para o cotidiano dos estudantes em condição de migração e refúgio.

Em um primeiro momento, analisamos a proposta pedagógica do material. Há, já no início do livro, uma clara preocupação com princípios pedagógicos que propõem um trabalho transversal de educação para a diversidade, interculturalidade e convivialidade, como listado no item 1 da ficha. Na apresentação – direcionada aos estudantes e escrita em oito diferentes idiomas (árabe, crioulo haitiano, espanhol, francês, inglês, lingala, suaíli, português) –, os autores chamam a atenção para o fato de que o Brasil é “fruto de encontros e desencontros de muitos povos” (Diniz; Bizon; Ruano, 2021, p. 3) e deixam claro que a Coleção visa contemplar migrantes e refugiados falantes de diferentes línguas e com três níveis (elementar, básico e intermediário) de proficiência em língua portuguesa. Portanto, o material em questão busca aproveitar a diversidade que muitas vezes compreende as turmas de PLAc, a fim de ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes

ao favorecer a socialização entre eles.

Ainda alinhadas com uma proposta transversal e intercultural, muitas atividades do livro (por exemplo, as das Figuras 3 e 4) são plurilíngues, com frases, textos e exercícios de escrita em diferentes idiomas. Com isso, o estudante é estimulado a usar outra(s) língua(s) que fala, com o propósito de “favorecer trocas interculturais, a construção e a socialização de saberes e o estabelecimento de relações com o português” (Diniz; Bizon; Ruano, 2021, p. 4).

Figura 3 – Atividade 1, Parte 1, Unidade 1



- 1 Observe as imagens de alguns meios de transporte comuns no Brasil. Em seguida, escreva os nomes usados para nomeá-los em português e em sua língua materna (ou em uma de suas línguas). Com a ajuda dos(as) colegas, escreva esses nomes também em pelo menos outra língua.

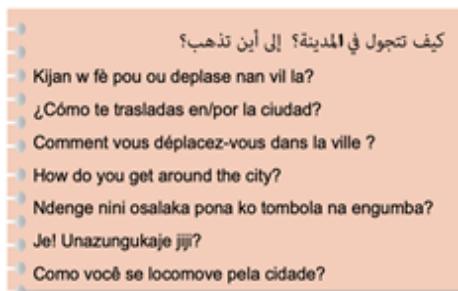


	EM PORTUGUÊS	EM MINHA LÍNGUA MATERNA	NA(S) LÍNGUA(S) DOS(AS) MEUS(MINHAS) COLEGAS
<p>Imagem: pixabay.com</p>			

Fonte: Diniz; Bizon; Ruano (2021).

Figura 4 – Atividade 2, Parte 1, Unidade 1

- 2 Agora que você conheceu ou revisou os meios de transporte mais comuns no Brasil, converse com seus(suas) colegas em português ou em outra(s) língua(s) sobre as questões a seguir.



Fonte: Diniz; Bizon; Ruano (2021)

As atividades da unidade analisada, ao colocarem em discussão as formas de locomoção no espaço da cidade e as formas de acesso aos meios de transporte público (Figura 5), contribuem para a emancipação e para a autonomia do estudante. Dessa forma, é promovida sua inserção em diferentes contextos socioculturais, favorecendo a construção de uma visão crítica e permitindo-lhes conhecer seus direitos no Brasil.

Figura 5 – Atividade 11, Parte II, Unidade 1

TEXTO 2 – Solicite agora o seu Bilhete Único Personalizado

BILHETE ÚNICO	Solicite agora o seu Bilhete Único Personalizado <p>O Bilhete Único é um cartão inteligente que armazena créditos eletrônicos monetários e temporais para pagamento de tarifas no Serviço de Transporte Coletivo Público de Passageiros na Cidade de São Paulo, gerenciado pela SPTrans, e no Sistema Estadual de Transporte Público Metropolitan Metroferroviário (Metrô e CPTM)</p> <ul style="list-style-type: none">- Aceita créditos do tipo Vale-Transporte e Comum.- Limite de saldo de até R\$ 350,00 para crédito comum.- Permite recargas de cotas temporais (mensal e 24h). <p>Para preencher o cadastro de solicitação do Bilhete Único tenha em mãos o RG, CPF e CEP residencial além de uma foto digitalizada tamanho 3x4 com fundo neutro (Veja as orientações para o envio da foto)</p> <p>Após o preenchimento do cadastro, sem pendências, basta se dirigir a um Posto de Atendimento e retirar o cartão.</p> <p>Cadastre-se</p>
----------------------	--

Adaptado de: <http://bilheteunico.sptrans.com.br/>
Acesso em: 10 ago. 2021.



Saiba mais!

O Código de Endereçamento Postal (CEP) é um conjunto de números utilizado pelos Correios e por outras empresas para a entrega de correspondência. Geralmente, cada rua ou avenida tem um CEP próprio. Possivelmente, você precisará informar seu endereço completo com o CEP em várias situações cotidianas. Você pode conseguir o número do CEP de sua rua ou de qualquer endereço no site dos Correios pelo link <http://www.buscacep.correios.com.br/sistemas/buscacep/>.

Fonte: Diniz; Bizon; Ruano (2021).

Na sequência, avaliamos o tratamento dos temas e as escolhas de gêneros textuais. Os autores, ao final da apresentação, destacam que a Coleção, por meio das atividades, tem como foco não só ajudar os estudantes no desenvolvimento das capacidades

linguísticas para que se comuniquem em português, mas também pretendem que os estudantes conheçam seus direitos no Brasil, troquem experiências com os colegas e professores e ampliem suas visões de mundo. Para isso, são utilizados textos de diferentes gêneros (campanha publicitária, relato pessoal, vale transporte, solicitação, formulário, conversa pelo WhatsApp, mapa) produzidos por diferentes agentes sociais, a fim de promover um letramento crítico e desconstruir ideias e conceitos preconceituosos, estereotipados e excludentes. Além disso, temas presentes nas atividades cotidianas dos estudantes são abordados nessa primeira unidade, a saber: os meios de locomoção no espaço urbano, o direito ao transporte público, assédio sexual nos transportes públicos. As discussões sobre tais temáticas muitas vezes aparecem no material associadas a discussões que possibilitam aos alunos em contexto de PLAc o conhecimento sobre seus direitos garantidos no Brasil (Figura 6).

Figura 6 – Parte II, Unidade 1

Movimentar-se pelas cidades é um direito garantido pela **Constituição Brasileira** a todas as pessoas residentes no Brasil, sejam elas brasileiras natas ou migrantes e refugiadas. O Sistema de Transporte Público é uma das formas de o Poder Público garantir esse direito aos(as) cidadãos(as). Nesta parte da Unidade, você aprenderá a como ter acesso ao direito ao transporte público na cidade de São Paulo e/ou na cidade onde você mora.



Saiba mais!

A **Constituição da República Federativa do Brasil** – ou, simplesmente, a **Constituição** – é a lei mais importante da sociedade brasileira. Ela estabelece todos os direitos e todos os deveres das pessoas que residem no Brasil.

Acesso ao texto completo da Constituição:

<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988>

Informações sobre a Constituição:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%A3o_brasileira_de_1988

Fonte: Diniz; Bizon; Ruano (2021).

O livro valoriza o trabalho com os diferentes recursos disponíveis na língua portuguesa. Além desses recursos aparecerem em diferentes atividades, a coleção conta, conforme consta na apresentação, com um guia de pronúncia e gramática para auxiliar os estudantes no desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas.

Na Figura 7, podemos conferir uma atividade que valoriza o trabalho com os recursos fonético-fonológicos a partir do estudo dos fonemas [r] e [x]. Nessa atividade, o estudante é levado a praticar, com a ajuda do professor, tanto a compreensão, quanto a produção oral dos dois fonemas, associando-os às representações gráficas que ambos possuem no português.

Figura 7 – Atividade 5, Parte I, Unidade 1

- b. Agora, seu(sua) professor(a) lerá outro grupo de palavras duas vezes. Escute-as com atenção e as escreva no espaço abaixo. Em seguida, responda: O som representado pela letra “r” é igual ou diferente do som que aparece nas palavras do item a desta atividade?

.....

.....

.....

.....

- c. Com a ajuda de seu(sua) professor(a), faça o exercício de vibração da língua para praticar o som [r]. Lembre-se: a língua deve vibrar ao tocar o céu da boca.

- Primeiramente, pratique o som [r].
- Depois, repita várias vezes a sílaba “ra”, com o som de [r]: ra-ra-ra-ra-ra-ra.

- d. Leia as frases a seguir. Atenção à pronúncia do som [r].

- Vire à esquerda na Rua Amintas de Barros.
- Continue reto e, depois, vire à direita.
- Eu ando a pé pelo centro de Curitiba.
- Atravesse a rua Rio de Janeiro e entre na próxima à esquerda.
- A praça Santos Andrade fica em frente do Teatro Guaíra.



Vai uma ajudinha?

Como você observou nos itens a e b da atividade 6, em português, quando a letra “r” é grafada entre vogais, como em “caro”, o som que se pronuncia é o [r]. Para pronunciá-lo, sua língua deve vibrar ao tocar o “céu da boca”. Faça o exercício de vibração da língua no céu da boca para praticar a pronúncia desse som.

Quando a letra “r” aparece em uma mesma sílaba depois de uma consoante e antes de uma vogal, como em “centro”, “palavra”, “frente”, o som que se pronuncia também é o [r].

Atenção!

Quando existe “rr” (que ocorre apenas no meio das palavras), como em “carro”, o som, na maioria das cidades brasileiras, é de [x].

O som [x] também é pronunciado quando a letra “r” aparece no começo de palavras, como em “rua”.

Fonte: Diniz; Bizon; Ruano (2021).

Os recursos léxico-gramaticais e morfossintáticos são trabalhados de diferentes maneiras ao longo do livro. Na atividade 13.2, na Parte II da Unidade 1, por exemplo, há o trabalho de revisão de verbos no presente do indicativo, usados para dar ou pedir informações em algumas regiões do Brasil (Figura 8). Posteriormente, o tempo verbal trabalhado é usado em atividade que exige interação com um colega de turma e para a leitura de informações de um mapa.

Figura 8 – Atividade 13.2, Parte II, Unidade 1

- 13.2** Em algumas regiões do Brasil, é comum utilizar o Presente do Indicativo para dar instruções a alguém, principalmente em contextos cotidianos de fala e de escrita. Que tal revisar alguns verbos usados para pedir ou dar informações sobre como ir a algum lugar? Complete o quadro abaixo com as conjugações que faltam.



	pegar	descer	partir
Eu	pe go	des ço	part o
Tu	pega (s)	desce (s)	parte (s)
Você Ele / Ela A gente
Nós	pega mos	desce mos	part imos
Vocês Eles / Elas

Fonte: Diniz; Bizon; Ruano (2021).

Os recursos semântico-pragmáticos são valorizados ao longo de todo o material com atividades que consideram diferentes situações interativas relevantes para estudantes de PLAc, como pode ser visto na Figura 9:

Figura 9 – Atividade 17, Parte II, Unidade 1

- 17** Tomando como base o Guia do Estudante Internacional da UFMG, vamos colocar a mão na massa! Você e seu grupo devem elaborar uma seção (parte) de um guia bilingue (em português e em sua língua materna) ou multilíngue (em português e nas línguas dos membros do seu grupo) para orientar outros(as) migrantes sobre quais meios de transporte eles(elas) podem utilizar para se locomoverem pela cidade.

Nível
Elementar,
Básico,
Intermediário

Algumas dicas/perguntas úteis para a elaboração do guia.

- a.** Dê um título ao guia que desperte o interesse do(a) leitor(a).
- b.** Elabore um texto claro e objetivo.
- c.** Organize as informações em parágrafos curtos.
- d.** Levante conteúdos que devem fazer parte do guia. Você poderá falar sobre:
 - os meios de transporte mais utilizados para se locomover em sua cidade;
 - como fazer um cartão de transporte (como o "Bilhete Único") usado em sua cidade;
 - como chegar a um lugar importante da sua cidade.
- e.** Planeje a promoção e circulação do guia, de forma a ajudar outros(as) migrantes refugiados(as). Algumas possibilidades são postar no Facebook, no Instagram ou mesmo enviar pelo WhatsApp.

Fonte: Diniz; Bizon; Ruano (2021).

Podemos ainda encontrar, ao longo da unidade, práticas de linguagem variadas, que promovem o uso de estratégias de produção e de compreensão textual nas modalidades oral e escrita (Figura 10), além de práticas que incluem o uso de tecnologias digitais (Figura 11). Em contrapartida, ainda que promova prática nessas duas modalidades, o material não tem como foco um trabalho com os recursos variacionistas da língua portuguesa.

Figura 10 – Atividade 9, Parte I, Unidade 1

9 Agora, a turma trabalhará em um único grupo.

Um(a) representante de cada grupo contará ao restante da turma as respostas que sua equipe deu às perguntas da atividade 9. À medida que ouvir as opiniões dos(as) colegas, complete o quadro a seguir, em português ou em outra língua que desejar.

Grupos	Pergunta Por que as mulheres têm medo ou vergonha de denunciar abusos no transporte público?	Pergunta O que fazer para incentivar denúncias de violência contra a mulher no transporte público?	Pergunta O que fazer para evitar abusos contra a mulher no transporte público?
Grupo ...			

Fonte: Diniz; Bizon; Ruano (2021).

Figura 11 – Atividade 4, Parte I, Unidade 1

4 Ouça duas vezes o áudio. Em seguida, faça as atividades 4.1, 4.2, 4.3 e/ou 4.4, conforme o caso.

Áudio disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=gq-3n6AMqRGA&list=PLrupALPkV0_zw-W4tpVguCCjppxtuC7&index=11&t=0s
 Acesso em: 10 ago. 2021.

Imagem: pixabay.com

Fonte: Diniz; Bizon; Ruano (2021).

Avaliamos, por fim, o projeto gráfico, o qual já se destaca por ser organizado em unidades independentes, divididas em duas partes cada uma delas, permitindo ao professor trabalhar de forma mais flexibilizada, de acordo com as demandas de cada turma e com os níveis de cada estudante. Essa organização também se mostra muito bem estruturada, com boa legibilidade, com combinação de cores, diagramação e formatação capazes de gerar conforto visual, além da distribuição adequada de textos verbais e imagéticos nas páginas, que promovem melhor experiência estética. A apresentação que abre o livro é completa, explicando de forma muito clara e coerente a proposta e a organização de todo livro. Além disso, os autores demonstram grande preocupação com o público-alvo, uma vez que tal apresentação é escrita em oito idiomas. Dessa forma, consideramos que a estruturação do projeto gráfico e todos os recursos que o compõem visam facilitar a interação com o interlocutor e, conseqüentemente, promover uma melhor experiência de aprendizagem.

Conclusão

A ficha para avaliação de livros didáticos que visam ao ensino de PLAc mostrou-se como um exercício para pensar desafios e possibilidades que a chegada de migrantes e refugiados oferece à educação brasileira. Esse exercício possibilita uma mudança de perspectiva e nos coloca diante da necessidade de criar novos caminhos, novos métodos, novos pensamentos, novos olhares, novas formas de agir no mundo, o que pode ser viabilizado por meio de políticas públicas educacionais e, mais especificamente,

de políticas linguísticas.

João Guimarães Rosa, em uma de suas poucas entrevistas, disse considerar a língua o seu elemento metafísico e “a única porta para o infinito” (Lorenz, 1973, p. 340). A questão da língua talvez não seja o desafio mais imediato que a escola brasileira precisa enfrentar em relação à chegada de migrantes e refugiados, mas é, sem dúvida, um dos mais importantes, uma vez que é a própria língua essa abertura para o infinito de que fala Rosa. A “porta para o infinito” é oferecer ao outro meios de alcançar autonomia e liberdade para não só encarar outros tantos desafios impostos pela sociedade (moradia, saúde, documentação, emprego etc.), mas principalmente para se sentir parte dela. Já dizia Clarice Lispector: “[a] palavra é o meu domínio sobre o mundo” (Lispector, 2018, p. 104). Da mesma forma, a escola brasileira pode assumir como desafio esse compromisso de acolher pela língua, permitindo o domínio do mundo.

Ressaltamos que esse desafio em relação à língua implica necessariamente desafios de ordem prática como a produção de materiais didáticos adequados, a revisão das formas de avaliação, a criação de metodologias e, claro, a formação de professores qualificados para o ensino da língua portuguesa e, sobretudo, para a construção de uma nova consciência que supere, por exemplo, a visão “massificada” do fenômeno da migração, de modo que este seja entendido não como uma história de milhares de pessoas, mas como milhares de histórias diferentes. A ficha de avaliação permite colocar em evidência aspectos importantes a serem considerados para a construção dessa nova consciência, o que envolve um trabalho muito importante voltado para a sensibilidade do olhar para o diferente, para o entendimento de que os milhares de migrantes e refugiados que chegam ao

Brasil chegam trazendo suas vivências, seus conhecimentos e a(s) língua(s) que falam.

Esses desafios colocam o professor diante da oportunidade de repensar as próprias práticas de ensino para que elas façam sentido no mundo de hoje e na vida. Além disso, o contato com as culturas, com as experiências e com as línguas dos migrantes e refugiados se apresenta como possibilidade de enriquecer e de alargar a própria língua portuguesa e, mais que isso, como possibilidade de criar e de exercitar a liberdade.

Referências

ANÇÃ, Maria Helena. Português: língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. In: *Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor (Anais do evento)*. Lisboa, Universidade. Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2003. p. 1-6.

ANUNCIACÃO, Renata Franck Mendonça. *Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento*. 2017. 127f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

BAENINGER, Rosana Aparecida; PERES, Roberta Guimarães. Migração de crise: a imigração haitiana para o Brasil. *Revista Brasileira de Estudos da População*, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 119-143, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/MzJ5nmHG5RfN87c387kkH7g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 fev. 2023.

BIZON, Ana Cecília Cossi; CAMARGO, Helena Regina Esteves de. Acolhimento e ensino de Língua Portuguesa à

população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, R.; BÓGUS, L. M.; MOREIRA, J. B.; VEDOVATO, L. R.; FERNANDES, D.; SOUZA, M. R.; BALTAR, C. S.; PERES, R. G.; WALDMAN, T. C.; MAGALHÃES, L. F. A (org.). *Migrações Sul-Sul*. 2. ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p.712-726. Disponível em: <https://nempsic.paginas.ufsc.br/files/2015/02/LIVRO-MIGRAÇÕES-SUL-SUL.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2022.

BIZON, Ana Cecília Cossi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Uma proposta pós-colonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas (SP), n. 43, p. 155–191, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8658345>. Acesso em: 23 jun. 2022.

CAMARGO, Helena Regina Esteves de. Portas entreabertas do Brasil: narrativas de migrantes de crise sobre políticas públicas de acolhimento. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 57-86, 2018.

CAVALCANTE, Sandra Maria Silva. Novas intersubjetividades, pontos de vista e emoções em práticas discursivas de migrantes. In: CAVALCANTE, Sandra Maria Silva, GABRIEL, Rosângela; MOURA, Heronides (org.). *Linguagem, cognição e cultura: estudos em interface*. Campinas: Mercado de Letras, 2020. p. 261-290.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; BIZON, Ana Cecília Cossi; RUANO, Bruna Pupatto (org.). *Vamos juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento. Me virando no dia a dia. Livro do(a) aluno(a)*. Campinas: Nepo/Unicamp, 2021. Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/wp-content/uploads/2022/03/A-Livro_do_Aluno_2_Fe.pdf. Acesso em: 05 jan. 2023.

DOUZINAS, Costas. As muitas faces do humanitarismo. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p.375-424, 2015. Tradução: Carolina Alves Vestena e Helena Ferreira Matos. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/16531/12419>. Acesso em: 05 jan. 2023.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.2, p.61-77, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886/771>. Acesso em: 20 jan. 2023.

HEIDEGGER, Martin. Construir, habitar, pensar. In: HEIDEGGER, Martin. *Ensaio e conferências*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ILLICH, Iván. La reconstrucción convivencial. In: ILLICH, Iván. *Obras reunidas I*. Revisión de Valentina Borremans, Javier Sicilia. México: FCE, 2006. p. 383-409.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/VBC45fDYvxV5BXwvmLVDh4m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2023.

LISPECTOR, Clarice. As três experiências. In: *Todas as crônicas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2018. p. 104-106.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação?, *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 9-34, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60301/36623>. Acesso em: 9 fev. 2023.

LORENZ, Günter W. João Guimarães Rosa. In: LORENZ, Günter W. *Diálogo com a América Latina: panorama de uma literatura do futuro*. Tradução de Rosemary Costhek Abílio e

Fredy de Souza Rodrigues. São Paulo, E.P.U., 1973. p. 315-355.
MAGALHÃES, Luís Felipe Aires; BAENINGER, Rosana Aparecida. O Haiti é aqui: haitianos em Santa Catarina e o conceito de síndrome emigratória. *In: XIX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em São Pedro/SP – Brasil, de 24 a 28 de novembro de 2014.*

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. *Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e Língua Inglesa*. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009, p. 127-172.

SOARES, Laura Fontana; OLIVEIRA, Bruna Souza de. Análise de materiais didáticos de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. XLVII, p. 44-66, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/42825>. Acesso em: 5 jan. 2023.