



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LETRAS – ESPANHOL E PORTUGUÊS
COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E ANÁLISE DE UNIDADES TEMÁTICAS PARA O
ENSINO DE PLAc À MIGRANTES NA UNILA**

VIVIANI BUSKO SOUZA

Foz do Iguaçu
2019



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LETRAS - ESPANHOL E PORTUGUÊS
COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E ANÁLISE DE UNIDADES TEMÁTICAS PARA O
ENSINO DE PLAc À migrantes NA UNILA**

VIVIANI BUSKO SOUZA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof. Dra. Larissa Paula Tirloni

Foz do Iguaçu
2019

VIVIANI BUSKO SOUZA

**ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E ANÁLISE DE UNIDADES TEMÁTICAS PARA O
ENSINO DE PLAC À MIGRANTES NA UNILA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Larissa Paula Tirloni
UNILA

Profa. Dra. Jorgelina Ivana Tallei
UNILA

Profa. Dra. Valdilena Rammé
UNILA

Foz do Iguaçu, 19 de julho de 2019.

AGRADECIMENTOS

Em 2015 eu me deparei com um caminho bifurcado. Uma das estradas me levaria à UNILA, e a outra me levaria para uma continuação da pessoa que eu sempre fui. Escolhi a Unila e aqui eu me encontrei, e além disso, encontrei pessoas que mudaram minhas percepções sobre o mundo.

Agradeço à minha professora orientadora, Larissa Paula Tirloni, pela orientação, apoio, referências e conselhos que tornaram o meu trabalho uma experiência de aprendizado e desenvolvimento. Obrigada pela inspiração, pelo carinho, pelas conversas.

Agradeço à Diego Kiill, pela parceria durante os estágios e pelos ensinamentos. Obrigada por não deixar uma primeira impressão arruinar essa história. À Daiane Dahmer, pelos 13 anos de amizade, obrigada pela paciência, pela presença, que tenhamos mais pedras a recolher no futuro. À Fernanda Gabina, Mariano Lanza e Viviana Thalia, vocês são um marco na minha vida. Obrigada pelo incentivo, risadas e cafés ruins durante esse percurso.

Agradeço às professoras Valdilena Rammé e Jorgelina Tallei pela disposição a participarem da banca e às orientações. Sempre me lembrarei da alegria e empolgação de ambas em sala de aula.

Agradeço a todos os professores que colaboram para a minha formação com ideias, reflexões, textos, especialmente Diego Chozas, Emerson Pereti, Franciely Martini, Livia Morales, Julia Batista Alves, Marcelo Marinho, Mariana Cortez, Mario Torres, Natalia Figueiredo.

À Rafael Caceres, obrigada por incentivar meu crescimento e respeitar os meus tempos. Obrigada pelos chás e por tudo que isso representa.

Aos meus pais, por tudo.

Por último, agradeço a UNILA pelo projeto maravilhoso de integração, pelos professores, pelas palestras e cursos de extensão. Graças a esta universidade todos esses agradecimentos foram possíveis. Nunca deixarei de defender esse espaço.

SOUZA, Viviani Busko. **Elaboração, aplicação e análise de unidades temáticas para o ensino de PLAc à migrantes na UNILA**. 2019. 47 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso de Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo a elaboração, aplicação e análise de unidades temáticas para o ensino de português como língua de acolhimento, tendo como alvo o crescente público migrante e refugiado, uma comunidade cada vez mais presente no Brasil devido aos intensos fluxos migratórios. Assim, utilizando como suporte teórico o Ensino de Língua por Tarefas, nos dedicamos a explicar os métodos empregados para a escolha dos gêneros discursivos e para a criação das unidades temáticas. Como guia no processo de planejamento e avaliação das unidades, utilizamos a metodologia intervencionista da pesquisa-ação, com a pretensão de refletir sobre a prática docente em contextos específicos. Por último, apresentamos também os resultados da aplicação dos materiais e as possíveis melhorias a serem realizadas.

Palavras-chave: Ensino de Língua por Tarefas, Gêneros Discursivos, Português Língua de Acolhimento, Unidades Temáticas

SOUZA, Viviani Busko. **Elaboración, aplicación y análisis de unidades temáticas para la enseñanza de PLAc a inmigrantes en la UNILA.** 2019. 47 páginas. Trabajo de Conclusión del Curso de Letras - Español y Portugués como Lenguas Extranjeras - Universidad Federal de la Integración Latinoamericana, Foz do Iguaçu, 2019.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo la elaboración, aplicación y el análisis de unidades temáticas para la enseñanza de portugués como lengua de acogida, teniendo como público los migrantes y refugiados, una comunidad cada vez más presente en Brasil debido a los intensos flujos migratorios. Así, utilizando como soporte teórico la Enseñanza de Lenguas mediante Tareas, nos dedicamos a explicar los métodos empleados para la elección de los géneros discursivos y para la creación de las unidades temáticas. Como guía en el proceso de planificación y evaluación de las unidades, utilizamos la metodología intervencionista de la Investigación-acción, con la pretensión de reflexionar sobre la práctica docente en contextos específicos. Por último, presentamos también los resultados de la aplicación de los materiales y apuntando las posibles mejoras que puedan llevarse a cabo.

Palabras clave: Enseñanza de Lenguas mediante Tareas, Géneros Discursivos, Portugués como Lengua de Acogida, Unidades Temáticas.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	08
2 A CHEGADA DE MIGRANTES NO BRASIL E O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAc)	
2.1 O PERCURSO DE MIGRANTES E REFUGIADOS E O CONTEXTO UNILA....	08
2.2 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAc).....	13
3 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A ELABORAÇÃO DE UNIDADES TEMÁTICAS.....	18
3.1 A ABORDAGEM POR TAREFAS E A PESQUISA-AÇÃO: POR UM AGIR NO MUNDO.....	18
3.2 Etapas e critérios para a elaboração de unidades temáticas.....	21
3.3 Gêneros discursivos e sistematização gramatical: um caminho para a produção escrita/oral e a percepção da contrastividade.....	22
4 PLANEJAMENTO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS UNIDADES TEMÁTICAS....	25
4.1 PLANEJAR: ESPECIFICIDADES DE UM CURSO DE PORTUGUÊS PARA migrantes E REFUGIADOS.....	25
4.1.1 Contexto de ensino e perfil dos estudantes.....	25
4.1.2 Seleção de textos	
4.2 CONFECÇÃO DAS UNIDADES TEMÁTICAS.....	30
4.3 APLICAÇÃO, AVALIAÇÃO E REFORMULAÇÃO DAS UNIDADES TEMÁTICAS.....	46
4.3.1 Unidade Temática "Abrigo e Acomodação".....	46
4.3.2 Unidade Temática "Saúde e Bem-Estar".....	49
4.3.3 Unidade Temática "Alimentação".....	51
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	56
ANEXOS.....	59
ANEXO A - UNIDADE TEMÁTICA "ABRIGO E ACOMODAÇÃO.....	64
ANEXO B - UNIDADE TEMÁTICA "SAÚDE E BEM-ESTAR".....	77
ANEXO C - UNIDADE TEMÁTICA "ALIMENTAÇÃO".....	79
ANEXO D - RESUMEN.....	85

1 INTRODUÇÃO

No ensino de português como língua estrangeira é necessário tomar uma série de decisões em relação ao material didático, à abordagem empregada, ao conceito de língua utilizado, à concepção de cultura adequada e abrangente. Neste trabalho, essas considerações foram feitas para a produção de três unidades temáticas a serem aplicadas no Curso *Português Brasileiro e Cultura na Fronteira para Migrantes e Refugiados* na Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. Baseadas no ensino de línguas por tarefas (ELT), abordagem que tem por objetivo a inserção de tarefas contextualizadas e com propósitos semelhantes a uma situação real de uso da língua, as unidades também tem como conceito base o português como língua de acolhimento (PLAc), visto que o contexto do projeto de extensão é um espaço para migrantes e refugiados.

Para Grosso (2010, p. 68), o português como língua de acolhimento está relacionado ao sobreviver em uma nova realidade, ao saber-fazer, ou seja, o PLAc é uma necessidade dos migrantes e refugiados, que ao chegar ao Brasil se deparam com diversas tarefas que devem ser realizadas em uma nova língua, sobre a qual muitos não possuem o conhecimento linguístico adequado. Este trabalho é, portanto, uma tentativa de reunir a abordagem por tarefas e o português como língua de acolhimento para um espaço específico, um espaço de acolhimento para migrantes e refugiados que buscam a língua portuguesa como um recurso para se localizar em uma rotina desconhecida. Mediante o suporte metodológico da pesquisa-ação, nosso objetivo também é avaliar todo o processo desde o planejamento, a seleção de textos, confecção das unidades, aplicação e reformulação do material didático produzido.

Em todas as etapas, características como perfil e situação social dos estudantes serão consideradas, assim como a adequação de tarefas para as necessidades percebidas no decorrer das aulas. Em tal contexto, considerando o caráter intervencionista do presente trabalho e a carência de materiais específicos

para o ensino de PLAc, buscamos propor unidades temáticas e reflexões teórico-práticas que auxiliem docentes a aperfeiçoar sua prática pedagógica, e estudantes a terem uma experiência linguístico-cultural orientada às suas necessidades e objetivos, nos concentrando, principalmente, na discussão sobre a escolha, aplicação e avaliação dos gêneros discursivos das unidades temáticas e das tarefas presentes nas mesmas. Em relação à escolha dos gêneros utilizados, a mesma será feita considerando as exigências que a rotina dos migrantes no Brasil impõe, como a busca por trabalho, a descrição de sensações, questões relacionadas à alimentação, etc. Como citado anteriormente, o suporte metodológico foi adotado devido aos passos que estabelece, e que ao nosso ver poderão contribuir com a formação em Letras, e com a formação de docentes criativos e comprometidos que constantemente refletem sobre a sua prática e buscam se reinventar e se adequar às nuances de seu contexto de ensino.

Para tanto, este trabalho está dividido em três partes. A primeira trata da chegada dos migrantes no Brasil e as consequências que essa movimentação trouxe para o ensino de português como língua estrangeira, especificamente para o ensino de PLAc e o papel da UNILA no referido contexto. A segunda parte se dedica a contemplar as perspectivas teórico-metodológicas que nortearam o processo de elaboração e avaliação de material didático, como o ensino de línguas por tarefas, os gêneros discursivos e a pesquisa-ação. Finalmente, a terceira parte tem como foco descrever o planejamento das unidades temáticas e as especificidades dos estudantes, destacando as etapas de aplicação e avaliação, resultados e mudanças possíveis para complementar as atividades propostas, para que tenhamos, cada vez mais, materiais didáticos que possam suprir as necessidades de grupos específicos, como nesse caso, migrantes e refugiados no Brasil.

2 A CHEGADA DE MIGRANTES NO BRASIL E O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAc)

2.1 O PERCURSO DE MIGRANTES E REFUGIADOS E O CONTEXTO UNILA

O Brasil recebe migrantes e refugiados diariamente em suas diversas fronteiras. Até julho de 2018, o país havia recebido 41.915 pedidos de refúgio e, desse total, 32.361 foram realizados por venezuelanos e 3.129 por haitianos¹. O maior número de pedidos de refúgio hoje é proveniente do Haiti e da Venezuela, países que, devido à condições adversas de clima e economia, contam com um fluxo migratório muito intenso. Para Cruz, “os fluxos migratórios contemporâneos são impulsionados por causas diversas. Em se tratando de refugiados, por exemplo, a motivação para deixar seus lares acontece, fundamentalmente, em razão da sobrevivência” (2017, p. 45). A busca por melhores condições de vida, trabalho e acesso a serviços básicos como saúde e educação motivam a vinda venezuelanos e haitianos para o Brasil.

De acordo com uma matéria da BBC de agosto de 2018, o acesso ao Brasil por terra é o mais difícil para os migrantes venezuelanos devido a densidade da floresta amazônica na fronteira. Pacaraima, na Roraima, é a cidade mais acessível e por isso acaba concentrando a grande maioria dos migrantes que cruzam a linha entre Venezuela e Brasil². Muitos dos migrantes que cruzam a fronteira possuem como destino a cidade de Boa vista, também em Roraima, ou pretendem chegar em outros estados e países fronteiriços³. Ao contrário do percurso dos venezuelanos, a

¹ ARCOVERDE, Léo; SOUSA, Viviane; SALERNO, Daniela. Brasil registra número recorde de solicitações de refúgio em 2018. G1, 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2018/08/22/brasil-registra-numero-recorde-de-solicitacoes-de-refugio-em-2018.ghtml>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

² PASSARINHO, Nathalia. Brasil recebe apenas 2% dos 2,3 milhões de venezuelanos expulsos pela crise. BBC, 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45251779>>. Acesso em: 23 mai.2019.

³ Por dia, 800 venezuelanos entram no Brasil pela cidade de Pacaraima (RR). Jornal Nacional, 2018. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2018/02/por-dia-800-venezuelanos-entram-no-brasil-pela-cidade-de-pacaraima-rr.html>>. Acesso em: 23 mai. 2019.

rota dos migrantes haitianos é marcada pelo deslocamento entre vários países, como Equador, República Dominicana e Panamá⁴.

Em Foz do Iguaçu, a aduana da Ponte Internacional Tancredo Neves é uma das rotas que permitem a saída dos venezuelanos que entram no Brasil com a intenção de se locomover a outros países. Um levantamento da Casa Civil da Presidência da República aponta que 17% dos migrantes que saem do país por via terrestre utilizam como meio as fronteiras do Paraguai e da Argentina⁵. Os venezuelanos, e todos os migrantes e refugiados de forma geral, que decidem ficar em Foz do Iguaçu tem como apoio a Secretaria de Assistência Social, que em conjunto com Organização Internacional para as Migrações (OIM) e no âmbito da Ação Global para Prevenir e Combater o Tráfico de Pessoas e o Contrabando de Migrantes (GLO.ACT), implantou o Protocolo de Assistência a Migrantes em Situação de Vulnerabilidade em 2018.

De acordo com o referido protocolo, a Secretaria possui a responsabilidade de encaminhar os migrantes e refugiados para alguns serviços referentes à proteção social básica e à proteção social especial. Os dois tipos de proteção são relativos a prevenção de riscos sociais e pessoais. A Casa de Passagem I, Casa de Passagem II, a Casa do Migrante, Centro Materno Infantil, Centro Pop, Centro de Referência em Atendimento à Mulher em Situação de Violência, Centros de Referência de Assistência Social e o Centro de Referência Especializado de Assistência Social são espaços destinados também ao atendimento dos migrantes em Foz do Iguaçu. Para a Secretaria de Assistência Social, além de hospitais, unidades básicas de saúde, embaixadas e outros órgãos que trabalham com os migrantes, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) também faz parte do cenário de assistência, assim como dos processos de migração, já que desde 2010 recebe estudantes estrangeiros (PDI, 2013 p. 12).

⁴ ZYLBERKAN, Mariana. Rota dos haitianos para o Brasil: os perigos no caminho. Veja, 2014.

Disponível em:

<<https://veja.abril.com.br/brasil/rota-dos-haitianos-para-o-brasil-os-perigos-no-caminho/>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

⁵ FONSECA, Carlos Eduardo. Casa Civil, 2018. Operação Acolhida. Disponível em:

<<http://www.casacivil.gov.br/operacao-acolhida/perguntas-e-respostas>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana, localizada em Foz do Iguaçu, Paraná, é uma instituição brasileira, criada pela Lei nº 12.189 de 12 de janeiro de 2010. Com vocação internacional, a UNILA tem como missão a formação de recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, e para tanto, oferece cursos em áreas de interesse mútuo dos países da América Latina e Caribe. Além disso, também possui em sua proposta o compromisso do bilinguismo português/espanhol. No Plano de Desenvolvimento Institucional (2013-2017) a interdisciplinaridade, a interculturalidade, o bilinguismo e o multilinguismo, a integração solidária e a gestão democrática são colocados como princípios da universidade (PDI, 2013, p.15). Por sua localização, a UNILA, sediada na tríplice fronteira entre a Argentina e o Paraguai, é um cenário multilíngue, onde, além do português e do espanhol, são faladas diversas línguas autóctones e de fronteira (p. 17):

Tal particularidade demanda um planejamento linguístico plural, no qual o projeto bilíngue não ignore ou desconstitua o contexto multilíngue em que ele se insere. Nessa perspectiva, os projetos pedagógicos, de pesquisa e extensão da universidade em desenvolvimento visam à promoção do estudo e pesquisa de outras línguas e de situações de contato linguístico. (PDI, 2013, p. 17)

A instituição recebe estudantes de 27 países que integram a América Latina, o Caribe e a África, oferece 29 cursos de graduação, 5 especializações e 11 programas de mestrado⁶. Em tal contexto, é evidente que existe uma diversidade imensa em todos os sentidos, principalmente no âmbito linguístico. No entanto, a inclusão de cidadãos migrantes e refugiados apresenta alguns desafios, considerando que o estudante estrangeiro enfrenta diversas dificuldades referentes à adaptação social, linguística, cultural. Ainda que com uma proposta bilíngue, a UNILA está situada em território brasileiro e, dessa forma, a língua portuguesa se sobrepõe à língua espanhola em diversos espaços de interação, durante as aulas, na escolha de materiais que os professores realizam e na própria composição do corpo docente, formado em sua maioria por falantes de português.

⁶ UNILA, 2019. Nota da reitoria. Notícias. Disponível em: <<https://portal.unila.edu.br/noticias/nota-da-reitoria?fbclid=IwAR2VxdwcpOnhNEcbaosNOWAOzfnfRonGTSDDRpS8B6i43ekNmH6HXYJ9X09E>>. Acesso em 10 de maio de 2019.

Na pesquisa intitulada “O bilinguismo nas práticas de ensino, pesquisa e extensão da UNILA: um diagnóstico, em números, de sua realidade linguística”, Moreira e De Oliveira (2017) analisam as bibliografias das disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação, mestrado e especialização, com o objetivo de contabilizar os títulos em espanhol, francês, inglês, português. A partir do levantamento dos textos, constataram que, nos cursos observados, a predominância do português é evidente, o que demonstra uma problemática em relação ao bilinguismo e sua aplicação na UNILA. Entretanto, as autoras reiteram que:

No que concerne às ações de extensão, a UNILA mostrou-se consistente em relação à sua proposta latino-americanista, pois, apesar de representar apenas 10,25% do total de ações, o interesse constante na criação de propostas que levem à comunidade externa o tema das línguas, na maioria das vezes no formato de cursos de idiomas, demonstra, de certa forma, uma busca por concretizar o princípio do bilinguismo e do multilinguismo neste âmbito. (MOREIRA; DE OLIVEIRA, 2017, p. 11)

Por outro lado, como as línguas oficiais da UNILA são o português e o espanhol, línguas como o guarani, quéchua e créole, se fazem presentes nas relações interpessoais e em ações de extensão. No que se refere à extensão, as autoras também afirmam que “o foco no português e/ou espanhol é central na maioria das propostas, ao mesmo tempo, o interesse nas línguas nativas como o quéchua e o guarani é igualmente muito grande” (MOREIRA; DE OLIVEIRA, 2017, p. 10). São diversas as ações de extensão realizadas com o intuito de difundir estas línguas para todos os cidadãos de Foz do Iguaçu, estudantes da UNILA ou não. É o caso de projetos como “*Rasableman*: coletivo de estudos culturais haitianos”, que tem como metodologia propor oficinas e mostras envolvendo temas como literatura, religiosidade, línguas e história do Haiti.⁷

Desde 2012, disciplinas de quéchua e guarani são ofertadas como optativas para acadêmicos de todos os cursos. Para alguns cursos, como Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras, a disciplina de guarani é obrigatória. Para Mario Ramão Villalva Filho, professor de Guarani da Unila, a oferta de aulas

⁷ Os eventos propostos pelo projeto são realizados pelos estudantes e orientados pelo docente coordenador, professor Dr. Emerson Pereti. SIGAA, 2019. *Rasableman*: Coletivo de Estudos Culturais Haitianos. Disponível em: <https://sig.unila.edu.br/sigaa/link/public/extensao/visualizacaoAcaoExtensao/91794562>. Acesso em 16 de junho de 2019.

sobre as línguas indígenas “faz parte de um processo de reconhecimento da importância e do valor dessas línguas”⁸. Além de português e espanhol, também são ofertados para a comunidade cursos de outras línguas como italiano, alemão, inglês, francês etc..

No que se refere à chegada de migrantes, a UNILA recebeu os primeiros estudantes haitianos no início de 2015 através do Programa Especial de Acesso à Educação Superior para estudantes haitianos (Pró-Haiti), instituído pela Resolução 037 do Conselho Universitário (CONSUN) com o objetivo de contribuir para a integração dos haitianos à sociedade brasileira, considerando a situação dos haitianos refugiados e a destruição do Ensino Superior no Haiti em decorrência do terremoto de 2010⁹.

Em 2018, o programa foi ampliado para receber refugiados e portadores de visto humanitário de qualquer país. Com o referido programa, a universidade pretende acolher pessoas em situações de vulnerabilidade a partir da oportunidade de acesso ao espaço acadêmico. Uma dessas situações de vulnerabilidade foi desencadeada, mais recentemente, pela crise humanitária política e econômica na Venezuela, que resultou na migração de 3,4 milhões de venezuelanos em todo o mundo, de acordo com informe do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados - ACNUR e da Organização Internacional para as Migrações - OIM. No Brasil, o número de migrantes venezuelanos até fevereiro de 2019 era de 96 mil pessoas. (ACNUR, 2019). É nesse contexto que formas de acolhimento devem continuar sendo estabelecidas.

2.2 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAc)

⁸ PICELI, Garon. Alunos de Letras da Unila terão a disciplina de guarani na grade curricular do curso. ClickFoz, 2012. Disponível em:

<<https://www.clickfozdoiguacu.com.br/alunos-de-letras-da-unila-terao-a-disciplina-de-guarani-na-grade-curricular-do-curso/>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

⁹ UNILA, 2019. Vida Universitária. Notícias. Disponível em:

<<https://portal.unila.edu.br/noticias/pela-primeira-vez-haitianos-se-formam-na-unila>>. Acesso em 18 de maio de 2019.

Os migrantes e refugiados que chegam ao Brasil encontram aqui uma língua diferente, uma cultura diferente que nem sempre é compreensiva em relação às dificuldades que os mesmos enfrentam. As demandas burocráticas e pequenas situações de rotina, como uma ida ao supermercado, uma inscrição em um curso, podem se tornar um desafio gigante devido a barreira linguística existente. A fim de contribuir para a superação de tais desafios, faz-se necessário adotar o conceito de português como língua de acolhimento no contexto no qual estamos inseridos.

Para Grosso (2010, p. 68), a língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda. O uso da língua está conectado ao saber-fazer, ao sobreviver em uma nova realidade e a adquirir conhecimentos necessários para realizar novas tarefas linguístico-comunicativas.

O ensino de português como língua de acolhimento também se justifica pelo cenário onde os migrantes se encontram, pois muitos se deparam com dificuldades de se inserir em um novo contexto sócio-cultural, devido a preconceitos que enfrentam, julgamentos e a falta de compreensão generalizada por parte dos cidadãos do país que, de certa forma, os acolhe. Portanto, a língua de acolhimento é entendida também como um “meio de integração social pois fornece competências essenciais ao nível dos contactos pessoais e sociais, do desempenho e evolução escolares e profissionais e da resolução de problemas do quotidiano” (OLIVEIRA; FERREIRA; PAIVA; ANÇA, 2010, p. 63). Para que as conexões sociais aconteçam, é importante que os elementos culturais sejam introduzidos durante o aprendizado, já que a cultura e língua estão profundamente conectadas.

Conceitos sobre a definição de cultura sempre foram amplamente discutidos por diversos autores ao longo do tempo. No século XVIII, Johann G. von Herder (1744-1803) empregou o termo para se referir ao melhoramento e enobrecimento das qualidades físicas e intelectuais de um povo. Mais tarde, Humboldt (1767-1835) sugeriu que as línguas possuem uma visão de mundo específica e, por isso, cada uma dispõe de uma diversidade de perspectivas únicas (Dourado, Poshar, 2010, p. 35). Nos anos 30, uma nova definição de cultura foi apresentada por Edward Sapir, baseada também em investigações realizadas por Franz Boas (1927 *apud* Stern, 1994). Tal definição anunciava o vínculo entre a língua e a posição que o indivíduo assume em relação ao mundo:

É uma ilusão imaginar que as pessoas se ajustam à realidade sem o uso da língua e que a língua é meramente um meio incidental de solucionar problemas de comunicação ou reflexão. O que importa é que o mundo real é em grande escala moldado pelos hábitos da língua do grupo (SAMPSON, 1980, p. 82).

Para Dourado e Poshar (2010, p. 42), conceber a cultura como só tendo existência no contexto social implica reconhecer que é socioculturalmente construída nas práticas discursivas e, portanto, é constitutiva da língua.

A cultura apaga o círculo em torno da língua. O autor destaca que você pode dominar a gramática e o dicionário, mas sem a cultura você não pode se comunicar adequadamente. Por outro lado, ao incluir a cultura, você pode comunicar-se, mesmo que domine a gramática precariamente e possua um vocabulário limitado. (AGAR, 1994, p. 20 apud MENDES, 2010, p. 75)

A língua expressa e simboliza uma realidade cultural e incorpora uma realidade social. (KRAMSCH, 1998, p. 3-4 apud MENDES, 2010, p. 76). No entanto, algumas dificuldades podem ser encontradas no que se refere à cultura inserida nos materiais didáticos e o efeito que tais inserções suscitam. Ainda que não tenhamos como foco a análise de materiais didáticos já produzidos, é necessário assinalar que, de forma geral, os elementos culturais nos materiais geralmente são permeados por noções estereotipadas e limitantes de uma civilização em questão. Mendes (2004) ressalta, em relação aos livros didáticos, que “poucos apresentam uma abordagem cultural para o ensino de língua estrangeira ou segunda língua que não reduza a cultura a imagens exóticas ou a recortes de estilo de vida da cultura da língua-alvo” (p.89).

Com relação aos materiais didáticos produzidos em uma perspectiva (inter)cultural, Mendes (2010) aponta que “além de não estarem disponíveis no mercado, também não são bem recebidos por parte das editoras, que não se arriscam em publicar materiais que fujam à receita tradicional de sucesso da indústria de livros de língua estrangeira (2010, p. 59). É interessante estar atento também ao significado de cultura brasileira e o que exatamente ensinar como parte dessa cultura.

Danúsia Santos e Ana Catarina Mello (2010) destacam que os estereótipos relacionados à cultura brasileira, como o samba, o futebol, a caipirinha, podem servir como ponto de partida para as discussões em sala de aula, mas a

confirmação de tais ideias deve ser evitada, já que podem impedir que o aluno desenvolva um pensamento reflexivo e compreenda criticamente as culturas-identidades envolvidas em diferentes contextos (2010, p. 189). Sob essa ótica, nosso objetivo é que as referências culturais que apareçam nas unidades temáticas sejam sempre relativas ao tema abordado naquele momento, evitando a inserção de estereótipos perdidos que justifiquem o trabalho com a cultura.

Para Santos e Álvarez (2010), o professor de LE “deve empregar ferramentas pedagógicas e desenvolver atividades em sala de aula que incentivem o aluno a entrar em contato direto com os aspectos socioculturais intrínsecos à língua-alvo” (2010, p. 212). Logo, a partir de um constante exercício de alteridade, temos o propósito de produzir materiais didáticos e de delinear práticas pedagógicas em que as reflexões sobre línguas-culturas sejam plurais ao considerar o processo de ensino-aprendizagem de português como um caminhar frutífero de professor(a) e aluno(a) que constroem conhecimento de forma conjunta. Ao trazer elementos culturais para a sala de aula, é fundamental contemplar aspectos mais rotineiros que se plasmam na cultura do lugar, como formas de viver, morar, comer, trabalhar.

Santos e Mello (2010) também salientam que “falar sobre cultura brasileira em contexto de ensino de PLE é, sobretudo, promover o diálogo com outras culturas, é falar sobre o Brasil abrindo espaço para que o aluno fale de seu país” (2010, p. 189). Consideramos esse apontamento especialmente relevante no contexto de migração/refúgio em que se insere o presente trabalho. Em virtude desse cenário, é permanente a intenção de promover relações/encontros entre distintas perspectivas, de abrir caminho para a percepção do outro.

Para Carvalho (2017), a cultura sempre está presente na formação da rede dos sentidos e significados de um ato linguístico, ato que é composto por elementos culturais incorporados nos meios comunicativos, juntamente com símbolos de identificação social (p. 185). Dessa forma, as aulas de português devem ceder espaço para que o estudante observe e se expresse a partir do que já conhece.

Outra questão fundamental se refere ao uso da língua materna em sala de aula, visto que é parte fundamental da identificação social e que não deve ser reprimida ou desencorajada, mas sim utilizada como recurso para alcançar os objetivos propostos em aula. Acreditamos que a língua materna deve ter espaço na

sala de aula de língua estrangeira, já que por meio dela o estudante pode fazer transferências, formular hipóteses, usar empréstimos, etc. (FERNÁNDEZ, 2003, p.108).

Apesar da lacuna nos trabalhos relacionados ao ensino de português como língua de acolhimento (AMADO, 2014), recentemente foi lançado o livro “Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo”¹⁰ (FERREIRA et al, 2019) com uma compilação de trabalhos de pesquisadores em várias instituições, o que assevera a atualidade da proposta e a necessidade de atendimento à essa demanda, por exemplo, via projetos de extensão e de pesquisa, de formação pedagógica e elaboração de materiais didáticos que contemplem contextos de ensino de português para migrantes e refugiados.

No âmbito universitário vem sendo crescente o número de ações desenvolvidas para o público migrante. Na Universidade Federal do Paraná, o curso de Letras, juntamente com o Centro de Línguas e Interculturalidade, institucionalizou o projeto de extensão *Português Brasileiro para Migração Humanitária* com o objetivo de “oferecer aulas de português brasileiro como língua de acolhimento para refugiados e migrantes em vulnerabilidade social, além de promover atividades culturais que auxiliam na integração social desta nova parcela da população local”¹¹.

Em 2018, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) promoveu um curso de português voltado aos venezuelanos que migraram à Belém. O curso foi realizado com o apoio da Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos do Pará (SEJUDH) com foco no trabalho, cotidiano e cultura brasileira em geral¹². A Universidade Federal de Roraima também desenvolve um projeto intitulado *Português para Acolhimento*, parte integrante da Cátedra Sérgio Vieira de Mello e voltado a migrantes e refugiados venezuelanos. O referido projeto

¹⁰ Língua de acolhimento : experiências no Brasil e no mundo / Luciene Corrêa Ferreira... [et al.], organizadores. – Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/luciane/capa_linguadeacolhimentoEBOOK%20DEFINITIVO.pdf> Acesso em: 20 mai. 2019.

¹¹ UFPR, 2017. Notícias. Disponível em: <<https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/projeto-da-ufpr-ajuda-migrantes-refugiados-e-apatridas-a-superarem-desafios-encontrados-no-brasil/>>. Acesso em: 16 abr. 2019.

¹² IFPA, 2018. Notícias. Disponível em: <<https://ifpa.edu.br/ultimas-noticias/943-ifpa-oferece-curso-de-portugues-para-venezuelanos>>. Acesso em 17 de abril de 2019.

formou sete turmas até abril de 2018, desenvolvendo também conteúdos relacionados à orientação cidadã¹³.

Na UNILA, além do Curso Preparatório para o Celpe-Bras, também são ofertados outros cursos de português. Desde 2014 é realizado o projeto *Português para Estrangeiros em Foz do Iguaçu: Integração pela diversidade e Interdisciplinaridade*, destinado a estrangeiros de todas as nacionalidades e embasado em uma visão sociolinguística, com a proposta de favorecer a integração e inclusão através do ensino da língua portuguesa¹⁴. Mais recentemente, iniciou o curso *Português Brasileiro e Cultura na Fronteira para Migrantes e Refugiados*¹⁵, contexto de ensino em que se desenvolve o presente trabalho. A referida ação de extensão tem como objetivo o acolhimento de residentes fronteiriços, migrantes e refugiados; e suas especificidades serão contempladas mais à frente na exposição do planejamento das unidades temáticas. O curso segue a metodologia do Ensino de Língua por Tarefas, e entende o aprendizado de uma língua como uma construção prática e coletiva que amplia conhecimentos e possibilidades, transformando o mundo e os sujeitos.

3 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A ELABORAÇÃO DE UNIDADES TEMÁTICAS

3.1 A ABORDAGEM POR TAREFAS E A PESQUISA-AÇÃO: POR UM AGIR NO MUNDO

A compreensão de mundo do indivíduo está relacionada à sua capacidade de se conectar com o outro, com os aspectos sociais, linguísticos e políticos que formam cada grupo, cada vivência. Em tal contexto, a língua é parte significativa do

¹³ FARIA, Flávia. Venezuelanos concluem curso de português em Boa Vista. ACNUR, 2018.

Disponível em:

<<https://www.acnur.org/portugues/2018/04/24/venezuelanos-concluem-curso-de-portugues-em-boia-vista/>>. Acesso em 25 de abril de 2019.

¹⁴ SIGAA, 2019. Português para Estrangeiros em Foz do Iguaçu: integração pela diversidade e interdisciplinaridade. Disponível em:

<<https://sig.unila.edu.br/sigaa/link/public/extensao/visualizacaoAcaoExtensao/91794580>>. Acesso em 23 de abril de 2019.

¹⁵ SIGAA, 2019. Português Brasileiro e Cultura na Fronteira para Migrantes e Refugiados. Disponível em: <<https://sig.unila.edu.br/sigaa/link/public/extensao/visualizacaoAcaoExtensao/91794537>>.

Acesso em 24 de abril de 2019.

processo de conexão entre culturas, e portanto, o aprendizado de uma língua estrangeira representa a possibilidade de conhecer e vivenciar os prismas culturais e linguísticos que compõem esse âmbito.

De acordo com Agar (1994), “a língua preenche os espaços entre nós com sons, a cultura forja a conexão humana através deles. A cultura está na linguagem e a linguagem está impregnada de cultura” (1994, p. 28). Portanto, é profícuo que o ensino da língua estrangeira, através de um olhar sensível, busque englobar, para além das competências linguísticas, os aspectos culturais, para que o estudante seja capaz de compreender “a realidade cultural que é expressada através da língua, ou seja, os fatos, ideias e eventos que fazem parte do grupo que possui a língua em questão” (Kramsch, 1998, p. 3-4).

Para que esse intercâmbio de conhecimento, ideias e experiências ocorra, é essencial que haja uma comunicação efetiva, o que só é possível por meio do diálogo entre línguas-culturas. No que se refere ao aprendizado de uma língua estrangeira, este pode ser alcançado por meio de diferentes abordagens e métodos, cada um com suas características e objetivos próprios. Uma dessas abordagens é o Ensino de Línguas por Tarefas, o ELT. No entanto, antes de explicitarmos questões fundamentais da referida abordagem, é necessário discorrer brevemente sobre o enfoque comunicativo, visto que o ELT se desenvolve a partir de seus preceitos.

A abordagem comunicativa propõe, de forma geral “a prática das quatro habilidades - fala, escuta, escrita e leitura - em situações próximas da realidade, nas quais o aprendiz utiliza-se dos meios que possui para fazer-se entender, expressando-se e interagindo na língua-alvo” (SILVA, 2001, p. 5). Portanto, a referida abordagem possui como propósito acentuar o uso da língua para que os estudantes sobrevivam em situações rotineiras:

[...] a Abordagem Comunicativa enfatiza a língua como um meio de comunicação e reconhece que toda comunicação tem uma proposição social. O aprendiz sempre tem algo a dizer ou a descobrir. Oferece habilidades de comunicação desde os estágios iniciais, o que supõe o uso da língua em situações rotineiras relevantes. (SILVA, 2001, p. 60).

Além de entender a língua como um meio de comunicação, a abordagem comunicativa também se preocupa com o contexto em que o aluno usará a

língua-alvo. Logo, com a finalidade de envolver o aprendiz em uma comunicação orientada “a abordagem comunicativa desloca o centro de gravidade na dupla operação que caracteriza a tarefa do aprendiz: trata-se não de aprender para depois comunicar, mas de ligar intimamente o aprender ao comunicar”. (MARTINEZ, 2009, p. 72). Sendo assim, o professor que escolhe trabalhar com a abordagem comunicativa, deve considerar as necessidades dos alunos, seus percursos de aprendizagem e seus objetivos comunicacionais no momento de produzir materiais didáticos e, mais especificamente, sequências temáticas, visto que a definição do tema bem como a seleção de textos devem corroborar com a autonomia real do aprendiz como falante da língua em aprendizagem.

Para Dell Hymes (1972), um dos principais teóricos do enfoque comunicativo, o falante deve possuir capacidades relacionadas às estruturas linguísticas, mas deve também conhecer a língua em uso dos membros das comunidades de fala em estudo (apud PAIVA, 2005, p.158). Nessa perspectiva, o aprendizado de línguas dentro da abordagem comunicativa é composto por diversos modos de atuação e interação em contextos múltiplos que possibilitam distintos usos sociais da linguagem (MENDES, 2004, p. 151). Mendes (2004) sublinha que a abordagem comunicativa foi desenvolvida por diferentes acadêmicos e teóricos e passou a exercer grande influência em diferentes campos do saber e de estudos da linguagem a partir dos anos 70. Apesar das críticas, o comunicativismo prosseguiu com contribuições e reformulações teóricas que, mesmo múltiplas, se reúnem sob um mesmo paradigma (2004, p.145). A partir do enfoque comunicativo nasce o ELT, com estudos datados de 1987, desenvolvidos na Índia pelo linguista indiano Phabu (SANTOS, 2014, p. 17).

O Ensino de Língua por Tarefas (ELT), também conhecido como Aprendizagem Baseada em Tarefas, tem como objetivo inserir tarefas contextualizadas e com propósitos semelhantes a uma situação real de uso da língua. Uma das características principais dessa abordagem é a consideração acerca do contexto de aprendizado do aluno, que é único e específico de cada condição de ensino. Santos (2014) define tarefas como “propostas didáticas que visam a compreensão e a produção de textos – escritos, orais, verbais ou não verbais – que seguem um planejamento pré-determinado, com o objetivo de praticar

a língua em situações contextualizadas e significativas para o aluno” (2014, p. 23). As tarefas do ELT devem ser relacionadas à realidade social do aluno, colocando problemas a serem solucionados através de enunciados claros e suficientes para que o estudante entenda o que deve ser produzido e qual a finalidade da tarefa.

Por outro lado, ainda que abrangente e contextualizado, o ELT enfrenta críticas devido a aparente falta de sistematização gramatical. No entanto, Santos (2014) observa que o modelo proposto por Jane Willis (1996), oferece um esquema dividido em três fases - a pré-tarefa, o ciclo da tarefa e o foco na língua, sendo esta etapa destinada ao estudo mais detalhado das estruturas gramaticais salientes durante a realização da tarefa. Logo, a última etapa da tarefa seria responsável pelo estudo das normas da língua falada ou escrita e também um momento para aumentar a consciência linguística (SANTOS, 2014, p. 29). E assim, nesse esquema de fases, haveria um espaço dedicado à sistematização gramatical e à reflexão sobre usos da língua em distintos contextos comunicativos.

Um exemplo de concepção de avaliação dentro desta abordagem, é o exame de proficiência de língua portuguesa, o Celpe-Bras, aplicado anualmente no Brasil e no exterior pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com apoio do Ministério da Educação e em parceria com o Ministério das Relações Exteriores (INEP, 2019). O exame é composto por tarefas comunicativas, de produção oral e escrita, onde o candidato é avaliado de acordo com as dificuldades que as situações comunicativas impõem, e, no caso das tarefas escritas, os aspectos observados são relacionados à adequação ao contexto, adequação discursiva e adequação linguística (RODRIGUES, 2006, p. 42).

Outro ponto fundamental no ELT é a utilização de materiais autênticos na produção de tarefas. Para Santos (2014), “a inclusão de textos autênticos faz com que os estudantes tenham contato com a língua em contexto natural onde ela ocorre. Aliado a isso, o texto autêntico direciona o ensino não só para a língua, mas também para o uso da linguagem na interação social” (2014, p. 18). Ou seja, o contato do aluno com a língua em uso permite percebê-la como algo vivo, acessível. Consideramos que a definição de língua de acolhimento e o Ensino de Língua por Tarefas se complementam devido a preocupação com situações práticas do

cotidiano, e portanto, serão nosso guia no processo de produção, aplicação, avaliação e reformulação das unidades temáticas.

Como guia no processo de produção, aplicação, avaliação e reformulação das unidades temáticas, adotamos como metodologia a pesquisa-ação, conceituada por David Tripp (2005). Para o pesquisador, “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445). Dessa forma, trabalhar com a referida estratégia permite a reflexão sobre os passos tomados na construção das unidades temáticas, assim como as possibilidades de ação para aprimorar a prática em sala de aula.

De acordo com Tripp (2005, p. 448), a pesquisa-ação deve ser realizada de forma contínua para que os aspectos de uma prática possam ser melhorados, apresentados de outra forma para atingir o objetivo proposto. Portanto, ao mesmo tempo em que pretendemos seguir as quatro fases de uma pesquisa-ação, a saber: planejamento, implantação, descrição e avaliação (TRIPP, 2005, p. 446); também objetivamos seguir as etapas relacionadas especificamente à elaboração dos materiais didáticos, e que veremos na sequência: a etapa preliminar ou de planejamento, que engloba a adequação ao contexto de ensino, sondagem do perfil do aluno e suas necessidades e o processo de seleção de textos para compor as UTs; e por último, a etapa de confecção.

3.2 ETAPAS E CRITÉRIOS PARA A ELABORAÇÃO DE UNIDADES TEMÁTICAS

Neste trabalho, utilizamos o ELT como base para a produção de unidades temáticas a partir das reflexões de Jovania Santos (2014), intitulada “Proposta de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin - UFPR”. Para tanto, a referida pesquisadora apresenta etapas para a elaboração de unidades temáticas, baseando-se em perguntas/critérios necessários para a criação das mesmas. Assim, para a pesquisadora é primordial considerar a adequação dos propósitos da unidade temática, a adequação das atividades e tarefas e a exploração e descrição dos

recursos linguísticos. A autora afirma que os temas das unidades temáticas (UT) devem ser pensados para suprir as necessidades dos alunos em suas práticas sociais, pois “a situação de comunicação será a geradora e provocadora de diferentes textos. O objetivo dessas atividades é preparar o aluno caso viva situações semelhantes em práticas sociais reais” (SANTOS, 2014, p. 77).

Para tanto, Santos propõe duas etapas para a construção de uma unidade temática. São etapas que observamos para a produção das unidades temáticas deste trabalho, as quais explanaremos na sequência. A primeira é a *etapa preliminar ou de planejamento*, onde o perfil e contexto dos alunos devem ser observados a partir de três critérios. O primeiro critério, *adequação ao contexto de ensino*, deve ser dedicado a pensar sobre as características do local onde a unidade temática será utilizada, sua tendência político-ideológica e seu posicionamento teórico-metodológico. O segundo critério trata do *perfil do aluno e suas necessidades*, ou seja, para construir uma unidade temática é necessário levar em conta o que os alunos precisam de acordo com seus contextos, necessidades que podem ser descobertas através de conversas individuais ou pesquisa. O terceiro critério foca na *seleção de textos* para a unidade. A autora estabelece que esses textos devem ser adequados ao nível de proficiência dos alunos, devem ser provocativos e relevantes ao tema da UT.

O terceiro critério para a elaboração da UT pode ser considerado como o momento mais complicado do processo, devido a dificuldade de compilar textos interessantes e provocativos que auxiliem o estudante e facilitem o processo de aquisição da língua através dos exercícios sugeridos. A escolha acertada do gênero discursivo a ser utilizado, definido por Bakhtin (2011, p. 262) como tipos relativamente estáveis de enunciados, caracterizados por conteúdo temático, estilo e construção composicional, deve ser realizada considerando todos os aspectos tratados anteriormente, como o contexto e perfil dos alunos. É interessante também variar os gêneros escolhidos, para que a unidade temática seja diversificada e produtiva.

Finalmente, a segunda etapa é a *confecção* da UT, que deve ter como objetivo central a preocupação com a interlocução, isto é, com a capacidade de induzir o aluno à produção textual (p. 71).

3.3 GÊNEROS DISCURSIVOS E SISTEMATIZAÇÃO GRAMATICAL: UM CAMINHO PARA A PRODUÇÃO ESCRITA/ORAL E A PERCEPÇÃO DA CONTRASTIVIDADE

Considerando que uma das características que diferencia o ELT de outras abordagens é justamente o estímulo à produção oral ou escrita a partir dos gêneros discursivos (SANTOS, 2014, p.10), é de suma importância pensar os gêneros da unidade temática com cuidado, para que o objetivo central de conduzir o aluno à produção seja alcançado. No percuciente entender de Mikhail Bakhtin (2011)

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Nessa perspectiva, é essencial ao aprendiz alcançar uma compreensão acerca do sistema da língua a partir dos gêneros relevantes ao seu contexto, gêneros estes colocados na unidade a partir de materiais autênticos. Tal compreensão se refere ao entendimento sobre situações de uso da língua, como o vocabulário adequado para um ambiente acadêmico, para a produção de um email. No caso específico das unidades temáticas aqui propostas, essas situações estarão voltadas ao uso da língua em situações mais rotineiras. Como, por exemplo, na compra de um produto, na descrição de sintomas físicos durante uma consulta, entre outras circunstâncias. Evidentemente que, além do vocabulário, questões de gramática, pronúncia e adequação linguística terão seu espaço.

Outro fator colocado por Bakhtin (2011) em relação aos gêneros discursivos é que o “estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais preciso também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) - as palavras e orações” (2011, p. 287). Assim, na construção das unidades temáticas, os enunciados devem fornecer informações suficientes sobre o propósito da atividade, sobre o gênero a ser produzido, para que o estudante tenha clareza do que é esperado de sua produção.

Pretendemos também utilizar como guia no desenvolvimento das aulas o conceito de gêneros da oralidade, visto que tencionamos estimular a fala e as respostas orais para os questionamentos das unidades e aqueles que surgirem na sala de aula, como por exemplo a exposição de uma opinião sobre um tema, uma consideração sobre a língua, etc. Para Travaglia (2013), “podem ser considerados gêneros orais também aqueles que têm uma versão escrita, mas que têm uma realização prioritariamente oral, usando como suporte a voz” (2013, p. 5). Consideramos que esta definição se aplica em nossas unidades, visto que pedimos como tarefa em diversos momentos que os estudantes produzam uma resposta para compartilhar com os colegas, exercitando assim a oralidade. Em *Gêneros orais e escritos na escola* (2004), Dolz e Schneuwly ressaltam que é papel da escola levar os estudantes a “ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas institucionais, mediadas parcialmente reguladas por restrições exteriores” (2004, p. 175). No que se refere ao contexto de ensino da presente pesquisa, os estudantes necessitam tanto do conhecimento e prática de formas cotidianas como de contato com situações mais complexas de uso da língua.

A sistematização gramatical, que estará presente nas unidades temáticas, será incluída ao final das atividades no formato de um quadro, como uma maneira de lembrar e fazer um balanço de todo o conteúdo gramatical aprendido durante a aula. Consideramos que a sistematização é importante no ensino de línguas estrangeiras, e principalmente, no ensino de português para hispanofalantes, devido a proximidade do espanhol com o português.

Os hispanofalantes tendem a assumir que muitos traços de sua LM são transferíveis para o português, tendo em vista que derivam da mesma matriz, a latina; isto está ligado com a facilidade em compreender a língua portuguesa e vice-versa. Considerando o fato de as línguas mencionadas apresentarem muitas semelhanças, resulta complexo para um aprendiz hispanofalante adquirir fluência no português, visto que, comumente, opera traduzindo textos de forma literal. Aliado a isso, justamente por essa proximidade, há uma representação social de facilidade em se aprender e falar português (ROBLES, 2016, p.25)

De acordo com o fragmento em tela, a representação social de facilidade se dá pelo fato de estarmos diante de línguas tipologicamente próximas e de aprendizes que iniciam o processo de aprendizagem “com índice pós-elementar de compreensibilidade do insumo da nova língua” (ALMEIDA FILHO, 1995, p. 15).

Logo, é essencial observar que, ao passo que “as semelhanças podem suscitar a sensação de que a tarefa de aprendizagem vai ser em parte facilitada, [...] a mesma tarefa vai ser complicada justamente pela frequente percepção de ausência de claros definidores de aspectos da nova língua” (1995, p. 16). Portanto, na elaboração e aplicação das unidades temáticas, os momentos de reflexão e sistematização gramatical são conduzidos de modo a proporcionar um ensino focado nas necessidades e dificuldades dos aprendizes, como um convite à prática e à conscientização de elementos contrastivos do par espanhol-português. Dessa forma, pretendemos fazer com que esses espaços sejam também dedicados a esclarecer dúvidas o que contribui para um diagnóstico de dificuldades dos alunos, para a avaliação das próprias unidades temáticas, e possibilita ao professor pensar em materiais extras e em estratégias para o tratamento de especificidades no ensino-aprendizagem de línguas próximas.

4 PLANEJAMENTO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS UNIDADES TEMÁTICAS

4.1 PLANEJAR: ESPECIFICIDADES DE UM CURSO DE PORTUGUÊS PARA MIGRANTES E REFUGIADOS

Nesta subseção nos dedicamos a relatar e refletir sobre as etapas que acompanham a presente pesquisa-ação. Para tanto, discorreremos sobre o planejamento das unidades temáticas, a partir dos pressupostos da Abordagem de Línguas por Tarefas, considerando as especificidades do contexto de ensino e o processo de seleção de textos para um curso de português como língua de acolhimento para migrantes e refugiados na UNILA.

4.1.1 Contexto de ensino e perfil dos estudantes

As unidades temáticas foram realizadas para aplicação no contexto do projeto de extensão Português Brasileiro e Cultura na Fronteira para Migrantes e Refugiados, iniciado em 2019. As aulas aconteceriam inicialmente no Centro Pop, espaço da Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, mas devido à falta de estrutura do

local para aulas, foram realocadas para o prédio da UNILA no Jardim Universitário. Contamos com a presença de estudantes de 3 nacionalidades, sendo 10 venezuelanos, 4 haitianos e 1 indiano, migrantes já documentados e moradores de Foz do Iguaçu. O estudante indiano possuía como segunda língua o espanhol, e os estudantes haitianos trabalharam separadamente com a coordenadora do curso, por uma escolha pessoal da mesma.

O curso pretende introduzir os estudantes, nesse caso os migrantes, à cultura brasileira e fronteiriça através da inserção de elementos culturais por meio de diferentes gêneros, como tirinhas, notícias, vídeos informativos com temáticas que possam impulsionar debates sobre situações de deslocamento, necessidades básicas como compras nos supermercados, consultas médicas. Um dos pontos principais colocados também como objetivo é o desenvolvimento integrado de competências gramaticais, lexicais e discursivas focadas em situações de uso do português, relacionadas à moradia, estudo, trabalho¹⁶.

No decorrer de maio, abril e junho, cerca de 15 estudantes frequentaram as aulas do curso regularmente. Os estudantes declararam possuir formação nas mais diversas áreas do conhecimento, como Engenharia Civil, Língua Inglesa, Educação Infantil, Edificações. De forma geral, pretendiam aprender português para se integrar de maneira satisfatória no convívio social brasileiro. Também havia um interesse muito grande no desenvolvimento da língua portuguesa como meio para conseguir um emprego, visto que uma parte dos estudantes não obteve êxito na busca por uma vida laboral estável.

Além dos adultos, duas crianças também eram figuras frequentes nas aulas, já alfabetizadas, tentavam realizar todas as tarefas que envolviam enunciados direcionados a uma atividade escrita. Os estudantes não relataram experiências negativas sobre suas rotinas em Foz, mas alguns afirmaram que encontraram dificuldades para se inserir no mercado de trabalho, e quando conseguiam, as funções não condiziam com suas competências ou empregos anteriores em seu

¹⁶ SIGAA, 2019. Português para Estrangeiros em Foz do Iguaçu: integração pela diversidade e interdisciplinaridade. Disponível em: <<https://sig.unila.edu.br/sigaa/link/public/extensao/visualizacaoAcaoExtensao/91794537>>. Acesso em 24 de abril de 2019.

país de origem. Para a Matriz de Rastreamento de Deslocamento¹⁷, o desemprego entre os cidadãos venezuelanos é um dos maiores problemas que os mesmos enfrentam, sendo que 57% dos venezuelanos pesquisados pelo último relatório da Matriz declararam estar desempregados. Durante o curso, todos se mostraram muito interessados com as temáticas abordadas, sempre participativos, frequentes e dispostos a realizar as atividades propostas.

Nessa perspectiva, considerar o contexto da UNILA e do curso como espaços de uma multiplicidade linguístico-cultural, foi fundamental para que pudéssemos elaborar um material personalizado e, conseqüentemente, obter melhores resultados. Além disso, conhecer as origens e objetivos de aprendizagem dos alunos por meio de um diálogo frequente, também contribuiu para a percepção do perfil, das habilidades linguísticas e para a realização de uma proposta pedagógica que se centrasse nas necessidades dos aprendizes. Por outro lado, por meio de uma observação atenta e cuidadosa de nossos interlocutores, percebemos que os materiais didáticos disponíveis pouco atendiam às especificidades e formato do curso. Logo, planejamos a seleção e distribuição dos temas e dos gêneros discursivos em um constante exercício de alteridade.

O curso foi dividido por módulos, a saber: 1. registro e documentação; 2. abrigo e acomodação; 3. emprego; 4. educação e capacitação; 5. saúde e bem-estar e 6. alimentação. Para cada módulo, duas aulas foram ministradas, porém não eram sequenciais, pois todos os temas foram trabalhados uma vez para depois serem trabalhados novamente. Apresentamos aqui 3 unidades temáticas, elaboradas pela autora do presente trabalho, com a duração prevista de 2 encontros de 3 horas para cada uma, totalizando 6 encontros e 3 temas distintos, sendo eles abrigo e acomodação, saúde e bem-estar e alimentação, aplicadas em conjunto com o acadêmico de Letras, Diego Kiill.

Para produzir a UT, consideramos o calendário já definido pela coordenação do projeto *Português Brasileiro e Cultura na Fronteira para Migrantes e Refugiados*, assim como os temas já pré-estabelecidos. O principal critério que observamos foi a

¹⁷ FONSECA, Carlos Eduardo. Casa Civil, 2018. Operação Acolhida. Disponível em: <<http://www.casacivil.gov.br/operacao-acolhida/perguntas-e-respostas>>. Acesso em 25 mai. 2019.

adequação ao perfil dos alunos e suas necessidades. A maioria dos estudantes se deslocaram até Foz do Iguaçu por motivos alheios às suas próprias vontades, como no caso dos estudantes venezuelanos e o contexto económico de seu país. Em vista disso, procuramos tratar de questões dentro dos temas estabelecidos que fossem úteis para suas rotinas em um novo país. Consideramos que os estudantes deveriam ter conhecimentos relacionados aos processos para alugar um imóvel, para entender o sistema de saúde brasileiro, para realizar compras nos diversos estabelecimentos da cidade utilizando o vocabulário e estrutura adequados para as ocasiões.

Ainda no que se refere a essa etapa preliminar, é importante que os professores tenham sólido conhecimento da base teórica e metodológica, a fim de cumprir com os objetivos do material elaborado, visto que a mediação realizada pelo docente também deve acompanhar tais perspectivas. Ademais, ao estabelecermos que o estudante deve ocupar lugar central no processo de aprendizagem, é essencial prever perguntas, dúvidas e respostas para, assim, diagnosticar prováveis dificuldades e pensar em possíveis tratamentos.

Com relação ao conteúdo linguístico, mais especificamente, também nos foi possível prever dificuldades considerando as proximidades e diferenças entre o português e o espanhol. Dessa forma, calcular o tempo destinado à cada atividade se mostrou importante para que pudéssemos reservar períodos mais longos para algumas tarefas. Outrossim, considerando que a aprendizagem ocorre de forma gradual, os tópicos foram repassados em contextos diferentes; por isso a revisão contínua do material, os ajustes, a inserção de materiais complementares e as reformulações, perpassam todas as fases dessa pesquisa-ação.

4.1.2 Seleção de textos

No desenvolvimento das unidades temáticas para o curso de Português para Migrantes e Refugiados, cujo público era majoritariamente migrantes venezuelanos, os gêneros selecionados foram inseridos nas aulas como fatores provocativos que promovessem a comunicação e o desenvolvimento da escrita.

O incentivo à individualidade na sala de aula de língua estrangeira se torna ainda mais significativo quando em contextos de migração e refúgio, onde a língua alvo pode se tornar um peso na vida do estudante, já que a falta de entendimento pode limitar sua vivência e impedir que o discurso seja realizado de forma satisfatória. Portanto, ao fornecer os recursos necessários para que o estudante domine total ou parcialmente os gêneros escolhidos, podemos encorajar o proposto por Bakhtin, isto é, a reflexão sobre a situação singular da comunicação e o desenvolvimento de habilidades comunicativas.

Durante a seleção de textos, optamos por escolher gêneros que pensamos ser os mais habituais para todos, como as notícias, vídeos do youtube, reportagens, panfletos. Acreditamos que trazer materiais que os estudantes facilmente teriam contato fora das aulas seria essencial para o aproveitamento do conteúdo das unidades. Para isso, optamos, dentre outras escolhas, por apresentar aos estudantes o cartão SUS, os anúncios de imobiliária, os folhetos de supermercado, porque, além de serem materiais autênticos que tornam a aprendizagem mais efetiva, são gêneros discursivos dos quais “pode-se inferir seu propósito apenas pelo seu formato, sem mesmo saber decodificar o registro linguístico por exemplo” (SANTOS, 2014, p. 66). Imaginamos que, para os estudantes, seria interessante trabalhar com materiais comuns, presentes em sua rotina.

Selecionamos os textos considerando a adequação dos mesmos ao tema da unidade, a adequação ao nível de proficiência dos alunos, visto que, apesar da turma ser composta majoritariamente por hispanofalantes, um elemento facilitador no processo de aprendizagem, alguns estudantes eram de outros países, sendo eles Haiti e Índia. Os gêneros que escolhemos foram trabalhados de forma a proporcionar o entendimento acerca do mesmo e do conteúdo presente nos textos. Nas unidades que desenvolvemos, tentamos iniciar a partir de gêneros mais simples, como tirinhas, vídeos e textos informativos, para que o gênero mais complexo, no caso, a notícia, presente em todas as UTs, fizesse parte da segunda ou terceira atividade.

Na UT *Alimentação*, o gênero escolhido para compor a atividade 2 foi uma notícia sobre a cesta básica em Foz do Iguaçu. A notícia foi encontrada em um site

local, e o objetivo era informar sobre a baixa nos preços dos alimentos no mês de maio de 2019. Além disso, citava que o índice de preços havia sido calculado por estudantes da UNILA. Julgamos que seria benéfico para os estudantes, considerando os critérios estabelecidos por Santos para a seleção de textos, entrar em contato com esse gênero, tendo em conta que “quanto mais familiarizado estiver com o assunto, ou seja, se ele vivencia essa realidade, mais condições terá de falar sobre esse tema” (2014, p. 65). Procuramos então, não somente com essa notícia, mas em todas as seleções que fizemos, buscar textos que instigassem o estudante à interlocução, que trouxesse dúvidas, histórias, problemas, ou seja, que permitisse o desenvolvimento de diálogos durante as aulas.

Nas três unidades produzidas, os gêneros de compreensão trabalhados, como tirinhas, notícias, vídeos, são distintos dos gêneros de produção. No entanto, o objetivo é fornecer durante as aulas a partir do informações escritas no quadro e expostas oralmente pelos professores-estagiários, subsídios que permitam ao estudante realizar a atividade proposta de forma que a mesma seja útil para o seu cotidiano. Um exemplo disso é a notícia citada acima, escolhida pelo conteúdo informativo e atualizado pertinente a todos os cidadãos. Enquanto a notícia em si pretende instigar a interlocução, o gênero de produção da unidade está mais focado em uma necessidade imediata, no caso, a escrita, pronúncia e seleção de alimentos. Ademais, é importante destacar que como o curso estava organizado em 11 encontros de 3 horas foi necessário elaborar unidades mais breves e com uma maior exposição a diferentes gêneros textuais de acordo com os temas de cada módulo. Para tanto, além de fornecermos as estruturas por meio de sistematização no quadro e apresentação de slides, os estudantes tiveram acompanhamento constante e individualizado durante a produção das tarefas solicitadas já que o curso contava com 3 professores-estagiário e com duas docentes coordenadoras. No entanto, conjecturamos que para uma ampliação das unidades temáticas e futura publicação do material didático para cursos com carga horária superior, a seleção dos textos disparadores deve considerar sempre os textos que serão solicitados na produção das tarefas, visto que os gêneros exigidos devem estar explicitados em alguma das unidades temáticas já trabalhadas.

4.2 CONFECÇÃO DAS UNIDADES TEMÁTICAS

A segunda etapa estabelecida por Santos (2014), a confecção, foca na produção das unidades temáticas, levando em consideração todos os critérios estabelecidos pela etapa anterior, objetivando a compreensão dos gêneros do discurso para a produção das tarefas, sendo assim, o objetivo central a ser observado é a capacidade da UT de induzir o aluno à produção textual (2014, p. 71). Em nosso contexto, a produção textual foi observada como uma parte significativa do objetivo, porém também consideramos a oralidade como primordial nesse processo.

A primeira unidade temática, intitulada *Abrigo e Acomodação*, foi produzida com o objetivo de ampliar o vocabulário dos estudantes para situações relacionadas a moradia, como partes da casa, contrato de aluguel, estimular a leitura e produção textual, assim como encorajar a produção oral por meio do compartilhamento de experiências relacionadas à essa temática.

Na primeira parte da UT, intitulada Discussão sobre o tema, o gênero escolhido para ser discutido foi uma tirinha que explora, a partir do humor, a experiência de viver em uma casa alugada. A intenção é a de suscitar um debate acerca de valores monetários, além de trabalhar com o verbo “morar”, destacando sua diferença com o verbo “viver” do espanhol. As perguntas sobre a tirinha também pretendem trabalhar com a compreensão leitora.



1. O que a tirinha está expressando?
 - () Norberto não gosta de sair de casa.
 - () Marilene não entende o que Norbert está dizendo.
 - () O aluguel está muito caro e por isso Norberto acha melhor ficar em casa e aproveitar.

A atividade 2 pretende encorajar a fala por meio de estruturas dadas. O enunciado foi elaborado a partir de perguntas: *“Você mora de aluguel? Como você conseguiu alugar uma casa em Foz do Iguaçu? Explique oralmente para os colegas. Você pode usar algumas das expressões abaixo. Se desejar, escreva antes o que pretende falar”*. Inserimos um quadro com as estruturas necessárias para formular uma resposta, como *“Eu consegui alugar uma casa porque...”* para que os estudantes consigam visualizar a construção do presente do indicativo em português.

2. Você mora de aluguel? Como você conseguiu alugar uma casa em Foz do Iguaçu?
Explique oralmente para os colegas. Você pode usar algumas das expressões abaixo. Se desejar, escreva antes o que pretende falar.

Eu moro de aluguel no bairro...
Eu não moro de aluguel...
Eu moro em casa própria no bairro...
Eu não consegui alugar uma casa porque...
Eu consegui alugar uma casa porque...

Já a atividade 3 apresentava a imagem de uma casa para que o vocabulário relacionado a esse espaço fosse exposto aos estudantes. Algumas perguntas com o propósito de estabelecer relação entre o país de origem dos estudantes também foram adicionadas.

Construção de vocabulário

3. Observe o desenho a seguir e liste as partes da casa, cômodos, objetos.



- Como era a sua casa em seu país? O que mudou?
- Sua casa atual é parecida com sua casa antiga?
- Que elementos a sua casa atual possui que a antiga não possuía?
- Você notou alguma diferença entre as casas do seu país e as casas brasileiras?
- Defina com seus colegas dois elementos interessantes sobre as casas brasileiras e dois elementos sobre as casas de seu país de origem.

Como forma de elencar aspectos culturais da Tríplice Fronteira, optamos por apresentar os diferentes tipos de habitação presentes em Foz do Iguaçu, Ciudad del Este e Puerto Iguazú.

Alguns tipos de habitações na região da Tríplice Fronteira



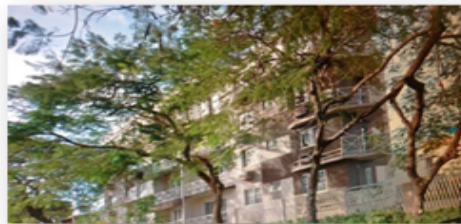
Casa barracão – Vila C



Casa de Madeira – Vila A



Casa em Mata/Quintal aberto em Puerto Iguazu



Apartamento em Ciudad del este

Na atividade 4, a partir de uma notícia sobre os abrigos em São Paulo objetivamos trabalhar, além da leitura e aspectos fonéticos, tratar sobre a situação do público refugiado e migrante no Brasil, a compreensão do gênero notícia, e também questões relacionadas à memória em relação ao acolhimento que os estudantes receberam quando chegaram no Brasil. Um quadro com o uso dos porquês foi adicionado para que os estudantes tivessem um recurso maior na escrita para responder as perguntas.

Compreensão de texto

4. O texto a seguir, publicado em dezembro de 2016 foi retirado do site Nações Unidas Brasil (ONU). Leia e responda as questões:



Abrigo público para solicitantes de refúgio e migrantes em São Paulo recebe homenagem no STF

Casa de Passagem Terra Nova, abrigo público que acolhe e dá assistência a refugiados e migrantes em São Paulo, foi homenageada na terça-feira (6) em Brasília, durante a 13ª edição do Prêmio Inovare, promovido pelo Poder Judiciário brasileiro. Iniciativa, que oferece atendimento jurídico, serviços e moradia por um período de até 50 dias, ficou entre as finalistas da premiação.

Trechos extraídos da matéria:

A Casa de Passagem Terra Nova, abrigo público que acolhe e dá assistência a refugiados e migrantes em São Paulo, foi homenageada na terça-feira (6) em Brasília, durante a 13ª edição do Prêmio Inovare, promovido pelo Poder Judiciário brasileiro.

- Qual o objetivo desse texto?
- Você conheceu algum espaço com os mesmos serviços da Casa de Passagem Terra Nova quando chegou no Brasil?
- Como você obteve informações sobre mercado de trabalho, moradia, alimentação quando chegou em Foz?
- Você considera esses espaços de acolhimento importantes? Por quê?

A atividade número 5 pretende fornecer mais recursos linguísticos para a realização da tarefa final. Nesse momento, o modo imperativo é apresentado através de dicas para alugar ou comprar um imóvel, algumas perguntas são colocadas para debate e um quadro explicativo também compõe a atividade, assim como um exercício para praticar o imperativo.

5. Agora vamos ler algumas dicas para alugar ou comprar um imóvel. Essas dicas foram publicadas no site UOL em maio de 2018. Observe as orientações e realize as atividades | propostas.

Localização

- Busque uma rua tranquila e segura, sem feira livre ou barzinhos muito próximos
- Converse com vizinhos para identificar problemas de segurança ou outros
- Local deve ser próximo a padarias, supermercados, farmácias, escolas e hospitais
- Procure saber se existe a intenção de construir prédios na vizinhança. Além do transtorno das obras, seu sol pode ir embora com a sombra do novo edifício

Elétrica

- Acenda, em horário de pico (normalmente das 18h às 21h), todas as luzes da casa e, se houver, ligue dois chuveiros elétricos de uma vez
- Se a intensidade de luz baixar ou mesmo um dos chuveiros ficar com a água fria, a rede elétrica precisa de reforma
- Confira a conta de luz, observando se o valor não está acima do normal

- Você conhece outras dicas para compartilhar com os colegas?
- O que você considera importante observar em uma casa quando pretende morar nela?
- A localização é relevante para você? Comente.
- Qual é o melhor lugar para morar em Foz do Iguaçu? Por quê?
- Que outras dicas você daria para alguém que está procurando uma casa ou apartamento?

O modo imperativo é o modo verbal pelo qual se expressa uma ordem, um pedido, alerta, conselho, orientação, súplica ou sugestão. Possui duas formas distintas: a positiva e a negativa.

Observe:

Saia da chuva.
Não entre no banheiro.

Alugue um apartamento.

Compre uma casa.

Na fala do dia-a-dia, geralmente utilizamos o modo informal. Ele nos parece menos impositivo e mais cordial. Exemplo:

Não **faz** isso

Espera um pouco

Fecha a porta, por favor

- f) Encontre nos trechos sobre localização e eletricidade os verbos no modo imperativo. Escolha três verbos e forme frases com eles.
-

A tarefa 6 tem por objetivo fazer com que o estudante produza um texto baseando-se nas dicas da atividade anterior. A tarefa solicita que o estudante descubra informações sobre um espaço através de uma mensagem. Um quadro com estruturas pertinentes à situação foi adicionado, e também o anúncio do imóvel, retirado da internet. Uma breve explicação sobre a colocação pronominal do pronome clítico *se* no espanhol e no português também foi incorporado ao final da tarefa 6, com a pretensão de conscientizar os estudantes sobre o contraste entre as duas línguas.

Produção de texto

6. Você encontrou o seguinte anúncio na internet e quer recomendar este apartamento a um colega. Mas antes, precisa descobrir mais coisas sobre o espaço. Lembre-se das dicas da tarefa anterior e mande uma mensagem para o site pedindo informações.

Apartamento mobiliado no Centro - Próx. Av. J.K

Anúncio de Empresa | Inserido em: 1 Maio às 09:01

R\$ 900



Você pode usar as seguintes frases:

Bom dia/Boa tarde/Boa noite/

Gostaria de saber...

Quantos quartos/banheiros...

É próximo do....

O prédio é....

O apartamento possui...

Observe estas placas e veja a diferença em relação a colocação pronominal.

- Em espanhol, o pronome clítico **SE** é colocado em frente ao verbo.

- Em português, o pronome clítico **SE** é colocado após o verbo.



A tarefa final, de número 7, conta com informações retiradas do site de uma imobiliária sobre os documentos necessários para alugar um imóvel. A partir dessas informações, do anúncio imobiliário e dicas da tarefa 6, o estudante deverá produzir uma mensagem para um amigo, informando-lhe sobre as características do apartamento e os documentos necessários para o aluguel, comentando sobre a quantidade de quartos, banheiros e localização. A tarefa 6 foi pensada de forma conectada com a tarefa 7, e assim não podem ser realizadas separadamente.

As tarefas dessa unidade e das duas unidades seguintes não solicitam que os estudantes realizem sua produção a partir do gênero visto na unidade, como por exemplo o anúncio e as dicas. Pensamos que seria importante diferenciar os gêneros de compreensão dos gêneros de produção devido ao contexto em que as unidades seriam aplicadas. Além disso, é importante salientar que tal diferenciação também se justifica pela necessidade de trazer textos com informações essenciais para o público migrante, contribuindo tanto para a compreensão de leitura em língua portuguesa quanto para a autonomia dos aprendizes; um “arraigamento cultural das competências comunicativas” que facilita a mobilidade e a integração na sociedade. (MARTINEZ, 2009, p. 75)

Por outro lado, acreditamos que, devido ao tempo, perfil dos alunos e necessidades dos mesmos, não seria tão interessante para eles que a produção se voltasse para os gêneros de compreensão, entendidos por nós, de forma geral, como elementos mais formais cuja realização não seria aproveitada em suas atividades rotineiras. Por isso, ao inserir textos disparadores como notícias, tirinhas, anúncios, buscamos incentivar que os estudantes produzam comentários, opiniões, explicações.

7. Você já encontrou um apartamento, então vamos descobrir quais documentos são necessários para alugar um imóvel. As informações a seguir foram retiradas do site VivaReal.

Locatário – Pessoa Física

- Carteira de Identidade e CPF (do casal se for o caso);
- Comprovante de residência;
- Comprovante de rendimento igual ou superior a 3 (três) vezes o valor do aluguel (comprovante de renda, carteira profissional, ou declaração de Imposto de Renda).

Locador (proprietário)

- Carteira de Identidade e CPF
- Comprovante de propriedade ou domínio do imóvel.

Fiadores

- Carteira de Identidade e CPF
- Certidão de Casamento;
- Comprovante de residência;
- Comprovante de rendimento igual ou superior a três vezes o valor do aluguel

Em relação à comprovação de renda:

- *Empregado com carteira assinada* – último contracheque, ou os três últimos recibos de pagamento Profissional. Se admitido há menos de seis meses, cópia do vínculo empregatício anterior;
- *Autônomo* – Imposto de Renda e extrato bancário dos três últimos meses;
- *Profissional liberal* – Imposto de Renda e extrato bancário dos três últimos meses;
- *Microempresário* – contrato social ou declaração de firma individual, imposto de Renda e extrato bancário dos três últimos meses;
- *Aposentado ou pensionista* – último contracheque.

Agora que você já sabe que documentos são necessários para alugar um imóvel, informe ao seu colega sobre as características do apartamento que você encontrou e os documentos que ele precisará para alugar esse local. Lembre-se de comentar sobre os quartos, banheiros, localização.

A segunda unidade temática, intitulada *Saúde e Bem-Estar*, foi desenvolvida considerando as informações necessárias para utilizar o SUS, e serviços como o UPA, as UBS e ambulâncias. Junto às informações relacionadas ao sistema de saúde brasileiro, também pretendemos trabalhar com as estruturas necessárias para explicar sintomas, dar informações pessoais em um hospital, além de descrever questões fonéticas, construções do plural e vocabulário, os tempos verbais presente e pretérito perfeito do indicativo.

O primeiro texto escolhido para compor a unidade é um informativo sobre os serviços do Sistema Único de Saúde, o SUS, e sobre o Cartão Nacional de Saúde, algumas palavras foram sublinhadas para que os estudantes se atentem ao significado e sentido respectivos, como por exemplo as palavras *cartão* e *exames*, ambas com sons muito distintos do espanhol, e no caso de cartão, um significado distinto também. Também formulamos algumas perguntas para verificar a compreensão acerca da mensagem do texto, sendo elas *1. Sobre o que o texto está falando?/2. O que é o SUS?*.

Texto 1

De acordo com um dos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), a saúde é um direito de todos os cidadãos que estiverem em território nacional, inclusive os estrangeiros – não importa se estudantes, turistas ou refugiados, com ou sem visto.

Todos os serviços que a rede privada oferece também são oferecidos pelo SUS. De uma simples consulta com clínico geral às especialidades médicas complexas como cardiologia e neurologia; de exames de sangue e Raio-X a ressonância magnética; de sessões de psicologia, fisioterapia e hidroterapia, até internações hospitalares e cirurgias eletivas ou emergenciais; do complexo exame de DNA à transplantes de órgãos (este, aliás, tem fila de espera única pelo SUS).

O Cartão Nacional de Saúde (CNS) é o documento de identificação do usuário do SUS. Este registro contém as informações dos pacientes da rede pública de saúde, o que possibilita a criação do histórico de atendimento de cada cidadão, por meio do acesso às Bases de Dados dos sistemas envolvidos neste histórico.

1. Você compreendeu todas as palavras do texto? Se necessário, anote as palavras que você não conhece.
2. Tente ler as palavras grifadas (_____). Perceba os sons dessas palavras.
3. Sobre o que o texto está falando?

4. O que é o SUS?

Para responder, você pode usar as seguintes estruturas:

O texto fala sobre.../O texto explica o.../O SUS é um...

Também adicionamos um pequeno quadro com uma breve explicação sobre a formação do plural na língua portuguesa, e também dois quadros com as conjugações dos verbos ter/querer/sentir/tomar no presente e no pretérito perfeito. Consideramos as necessidades imediatas que um indivíduo teria em um momento de emergências relacionadas à saúde, por isso escolhemos os quatro verbos citados que acreditamos serem essenciais tanto nesse contexto quanto em qualquer outro.

Estrutura da língua

No português marcamos o plural acrescentando o s no final das palavras, como em os serviços. A maioria dos substantivos terminados em ÃO no plural passam-se para ÕES, como em sessões (plural de sessão). **Observe as formas do singular e do plural no português brasileiro e preencha os espaços faltantes.**

SINGULAR	PLURAL
Cidadão	Cidadãos
	Identificações
Sessão	
	Órgãos
	Criações
Internação	

Alguns verbos são frequentes quando falamos de saúde e bem-estar. Para expressar nossos problemas médicos e rotinas, é necessário conhecer as seguintes construções.

Pronome/ verbo TER E QUERO	Presente	Pretérito	Presente	Pretérito
Eu	tenho	tive	Quero	Quis
Você/ O senhor	Tem	Teve	Quer	Quis
Ele/Ela	Tem	Teve	Quer	Quis
A gente	Tem	Teve	Quer	Quis
Nós	Temos	Tivemos	Queremos	Quisemos
Vocês/Eles/Elas	Tem	Tiveram	Querem	Quiseram

Pronome/ verbo SENTIR E TOMAR	Presente	Pretérito	Presente	Pretérito
Eu	Sinto	Senti	Tomo	Tomei
Você/ O senhor	Sente	Sentiu	Toma	Tomou
Ele/Ela	Sente	Sentiu	Toma	Tomou
A gente	Sente	Sentiu	Toma	Tomou
Nós	Sentimos	Sentimos	Tomamos	Tomamos
Vocês/Eles/Elas	Sentem	Sentiram	Tomam	Tomaram

O segundo texto escolhido é um vídeo sobre o cartão SUS. A atividade proposta é a compreensão de áudio e das informações citadas, como os

documentos necessários para a realização do cartão e os locais onde o mesmo pode ser feito.

TEXTO 2

Vamos assistir o vídeo a seguir e responder as perguntas:
<https://www.youtube.com/watch?v=cN51nP6Q-A0>

1. Leia a transcrição de uma parte do vídeo e preencha as lacunas.
0.37 seg a 0.53 seg:
Esse cartão é importante porque tem _____,
_____ que o ministério exige que seja feito. O cartão sus,
quando você _____ um fora domicílio, uma consulta,
internação, _____.
2. Onde você pode fazer o cartão SUS?
3. Quais são os documentos necessários para fazer o cartão?

O terceiro texto é composto por uma explicação sobre as campanhas mensais realizadas no Brasil com o objetivo de alertar, prevenir sobre comportamentos seguros, cuidados com a saúde, doenças em geral. Um quadro com imagens dos símbolos das campanhas foi adicionado para que os estudantes se familiarizem com algumas delas, como o Outubro Rosa. Os meses do ano e as cores também podem ser introduzidos a partir dessa atividade.

TEXTO 3

Na imagem abaixo estão algumas campanhas realizadas no Brasil. Todas essas campanhas mensais servem de alerta tanto para a prevenção das doenças quanto para a abertura de debates sobre elas, conscientização e educação do público.

Algumas dessas campanhas possuem o apoio do Ministério da Saúde. Muitas delas, como o Outubro Rosa, Maio Amarelo, Abril Azul, recebem o apoio de empresas, prefeituras, escolas, etc.



1. Leia de novo as palavras destacadas e perceba a sonoridade do português.
2. Você conhece essas campanhas? Você conhece outras campanhas parecidas como estas?
3. Que outras cores em português você já ouviu? Que cor seria roxo? Lilás?

O quarto texto foi pensado nas necessidades imediatas de um indivíduo em relação ao sistema de saúde. Devido a isso, inserimos um texto com informações

sobre as siglas UPA, UBS, SAMU, SIATE e os serviços prestados por cada um desses atendimentos. Acrescentamos os endereços das unidades de pronto atendimento de Foz e os números do SAMU e SIATE. Depois do quarto texto, a atividade proposta é a realização de um quadro com palavras encontradas pelos estudantes e organizadas em plurais, palavras com som de /z/, com a terminação ão e palavras desconhecidas pelo estudante.

TEXTO 4

Se você pretende utilizar o Sistema Único de Saúde, você precisa conhecer algumas palavras que fazem parte desse ambiente. O texto a seguir foi retirado do site PAC, do Ministério do Planejamento.

Fonte: <http://www.pac.gov.br/infraestrutura-social-e-urbana>

UBS: Significa Unidade Básica de Saúde, popularmente conhecida como "postinho" ou "posto de saúde". Na UBS, é possível receber atendimentos básicos e gratuitos em Pediatria, Ginecologia, Clínica Geral, Enfermagem e Odontologia. Os principais serviços oferecidos são consultas médicas, inalações, injeções, curativos, vacinas, coleta de exames laboratoriais, tratamento odontológico, encaminhamentos para especialidades e fornecimento de medicação básica.

UPA: Unidade de Pronto Atendimento. As unidades de pronto atendimento funcionam 24 horas por dia, todos os dias, e resolvem grande parte das urgências e emergências, como febre alta, fraturas, cortes, infartos. Em caso de urgência médica, procure os seguintes locais em Foz:

UPA - João Samek

Rua Iacanga, s/n - esquina com Avenida Sílvio Américo Sasdelli
Jardim das Palmeiras
CEP. 85869-755
Telefone: 2105-8000

UPA - Walter Cavalcanti

Av. Mário Filho, 1.445
Parque Morumbi
CEP. 85858-440
Telefone: 2105-8055

Samu 192

As ambulâncias do Samu se deslocam para atender emergências clínicas como, por exemplo:

- Dores no peito que surgem repentinamente, que podem ser sintomas de problemas no coração.
- Intoxicação com produtos de limpeza e envenenamento.
- Perda de consciência, desmaio e hemorragias.
- Crises de convulsão.

Siate - 193

As ambulâncias do Siate atendem traumas e ferimentos como, por exemplo:

- Acidentes de trânsito com um ou mais feridos.
- Ferimentos de arma de fogo, faca, estilete canivete, dentre outros.
- Quedas com ferimentos e fraturas.
- Ataques de animais, como cães e abelhas.
- Choques elétricos graves.
- Afogamentos em lagos e rios
- Soterramentos.
- Lesões durante atividades de lazer, como fraturas de futebol, por exemplo.

1. Depois de ler os textos, procure palavras para preencher o quadro abaixo.

Plurais	Palavras com terminação ão	Palavras com o som /z/	Palavras que você não conhecia

A tarefa final foi pensada para que o estudante se sinta preparado ao se deparar com uma situação onde necessite atendimento médico. Por esse motivo, explicamos o sistema de triagem utilizado nas UPAs, as cores de emergência, urgência, etc. A partir do Protocolo de Acolhimento de Saúde do Governo formulamos perguntas que normalmente são feitas por enfermeiros durante os atendimentos.

Tarefa final

Ao chegar em uma UPA, UBS ou hospital, os enfermeiros de plantão precisam saber qual condição do paciente durante um processo chamado triagem (divisão por cores que classifica o estado de saúde do paciente). Segundo o site do Hospital Santa Cruz, o paciente pode ser classificado pelas seguintes cores: vermelho, laranja, amarelo, verde e azul.

vermelho	Emergência: Caso gravíssimo, com necessidade de atendimento imediato e risco de morte.
laranja	Muito urgente: Caso grave e risco significativo de evoluir para morte. Atendimento urgente.
amarelo	Urgente: Caso de gravidade moderada, necessidade de atendimento médico, sem risco imediato.
verde	Pouco Urgente: Caso para atendimento preferencial nas unidades de atenção básica.
azul	Não urgente: Caso para atendimento na unidade de saúde mais próxima de residência. Atendimento de acordo com o horário de chegada ao local designado: as Unidades de Saúde da Família ou Unidades Básicas de Saúde. Demais consultas, exames, cuidados, inserções, do de garganta, ferimentos que não requerem fechamento e suturas.

Para saber com qual cor o paciente deve ser classificado, o enfermeiro faz algumas perguntas para preencher uma ficha de atendimento, conforme determina o Protocolo de Acolhimento de Saúde do Governo.

Fonte: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/protocolo_acolhimento_classificacao_risco.pdf

Para saber com qual cor o paciente deve ser classificado, o enfermeiro faz algumas perguntas para preencher uma ficha de atendimento, conforme determina o Protocolo de Saúde do Governo.

- 1- Qual a sua altura?
- 2- Qual o seu peso?
- 3- O que você está sentindo?
- 4- Quais doenças você já teve? (Qual seu histórico de saúde?/ Quais problemas de saúde você teve nos últimos anos?)
- 5- Quais remédios você toma regularmente?

A terceira unidade temática, intitulada *Alimentação*, foi planejada, na tentativa de ser abrangente, a partir de um vídeo sobre o preço da cesta básica no Brasil, especificamente em São Paulo. Consideramos que o foco na cesta básica seria uma maneira interessante de abordar tanto os produtos que compõem a mesma, como os preços, locais de compra, costumes relacionados à alimentação, etc. Em um primeiro momento, escolhemos um vídeo-reportagem, que trata do aumento no preço de produtos como a carne, a batata, entre outros. Algumas perguntas relacionadas a compreensão auditiva foram inseridas, e também uma explicação sobre as formas de comparar um elemento ao outro.

TEXTO 1

Você sabe o que é uma cesta básica? Você sabe quais produtos fazem parte da cesta básica?

https://www.youtube.com/watch?v=nj_heaOZqUo



Cesta Básica consome quase 50% do salário mínimo líquido | SBT Notícias (08/05/19)
SBT Jornalismo 796 visualizações · 3 semanas atrás
Os aumentos consecutivos nos preços dos produtos da cesta básica têm pesado cada vez mais no orçamento das famílias ...

1. Quais os alimentos citados no vídeo?

2. Os alimentos ficaram mais caros ou mais baratos no último ano?

3. De acordo com o vídeo, qual o preço da cesta básica em São Paulo? Você sabe quanto custa a cesta básica em Foz do Iguaçu?

4. O que o consumidor pode fazer para reduzir os gastos com cesta básica?

Observe:

Para fazer comparações entre um elemento e outro, podemos usar as seguintes estruturas:

Superioridade: mais + adjetivo (do) que

Inferioridade: menos + adjetivo (do) que

Igualdade: tão + adjetivo + quanto

O segundo texto da UT aborda os preços da cesta básica em Foz do Iguaçu. Através da notícia, os estudantes terão acesso a algumas informações levantadas pelo Centro de Pesquisas Econômicas e Aplicadas da UNILA. Algumas palavras foram sublinhadas, como os nomes dos cortes de carne e dos alimentos pesquisados. A partir do texto pensamos em trabalhar, além da expansão do vocabulário, os artigos, plurais, números. Para organizar as informações do texto, a proposta é o preenchimento de um quadro com duas colunas, uma delas para os alimentos mais caros e a outra para os alimentos mais baratos.

Preços da cesta básica diminuíram em Foz do Iguaçu no mês de maio

Índice foi calculado por pesquisadores da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila).

O Índice de Preços ao Consumidor (IPC-Foz) voltou a cair em Foz do Iguaçu após quatro meses de alta, segundo levantamento do Centro de Pesquisas Econômicas e Aplicadas da Unila. Em maio, os produtos que compõem a cesta básica ficaram 1,24% mais baratos em comparação ao mês de abril. Com grande peso no orçamento familiar, o preço do leite e derivados reduziu, em média, 0,8%. Um dos destaques é o leite UHT, que está 1,6% mais barato. Outra boa notícia é que, depois de vários meses sendo o vilão da cesta básica, o preço do feijão voltou a recuar. No mês de maio, o preço do feijão-carioca caiu 12,9% e o preço do feijão-preto teve queda de 10%. Mas os produtos que mais contribuíram para a queda do IPC-Foz foram os tubérculos, as raízes e os legumes. Com o aumento da oferta no final da safra, o preço da batata diminuiu 13,2%. Já o valor do tomate caiu 17,4% devido à intensificação da primeira safra de inverno. Entre as hortaliças e verduras, a maior redução foi registrada no repolho, que está 23% mais barato. A alface também apresentou queda de 11,2%, provocada pela alta produtividade e baixa demanda da folhosa nos dias mais frios. E algumas frutas também ficaram mais baratas no mês de maio, como a banana-caturra (-31,3%) e a banana-maçã (-15,8%). Os consumidores de Foz do Iguaçu devem ficar atentos no momento de escolher qual corte de carne levar para casa. Isso porque o preço das carnes, em geral, aumentou 1,9% nos supermercados da cidade. Está mais caro comprar alcatra (4,1%), peito bovino (8,5%) e costela (3,8%). Em compensação, foi registrado um recuo no preço do patinho (-5,2%), da paleta (-4,7%) e do músculo (-1,1%). Outros produtos que ficaram mais em conta em relação ao mês de abril são os ovos (-5,5%) e o óleo de soja (-8,9%). Desenvolvido por estudantes e docentes da Unila, o IPC-Foz é um projeto de extensão que calcula, mensalmente, o índice do custo de vida em Foz do Iguaçu. O cálculo é realizado a partir do levantamento dos preços de 94 produtos que compõem a cesta básica, em 12 supermercados de vários bairros da cidade, usando a mesma metodologia do Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) do IBGE. O boletim, na íntegra, pode ser acessado em <http://www.cepecon.com/>.

1. De acordo com o texto, quais são os alimentos que compõem a cesta básica?

2. O texto apresenta alguns tipos de cortes de carne. Quais são eles? Você conhece todos?

3. Encontre no texto os alimentos que estão mais baratos e os alimentos que estão mais caros. Organize suas respostas no quadro a seguir.

Alimentos mais baratos	Alimentos mais caros

Logo após o quadro comparativo, incorporamos à unidade um segundo quadro intitulado “Pratique durante a sua semana”, com expressões relacionadas a compra, pagamento e disponibilidade de produtos em estabelecimentos comerciais, como por exemplo “Olá, tudo bem? Vocês aceitam cartão de crédito/débito?”.

<p>Pratique durante a sua semana: Quando estamos no supermercado, na padaria, ou em outros comércios, costumamos fazer as seguintes perguntas e observações:</p> <p>Bom dia, quanto custa o ...? Boa tarde, quanto custa este/esta....?</p> <p>Olá, tudo bem? Vocês aceitam cartão de crédito/débito...?</p> <p>Posso pagar a prazo/a vista?</p> <p>Vocês vendem ... aqui?</p> <p>Quantos reais é o quilo de ...?</p> <p>Eu quero comprar uma... /Eu preciso comprar um...</p>

Na atividade 4, as perguntas são referentes aos alimentos que compõem a cesta básica no país de origem dos estudantes, com a finalidade de conectar as respostas com a próxima atividade, de número 5, na qual inserimos um vídeo do canal BuzzFeed sobre o café da manhã ao redor do mundo, com a intenção de conversar sobre a veracidade das informações dadas pelo vídeo e suscitar um debate sobre os alimentos comuns a todos os países citados, como por exemplo, o pão. O vídeo, por ser em inglês, será traduzido simultaneamente durante a aula.

4. Que alimentos compõem a cesta básica em seu país? Os preços são semelhantes aos preços que vimos anteriormente?
5. Que alimentos você consome no café da manhã? As pessoas ao seu redor comem os mesmos alimentos que você come? De acordo com um vídeo do BuzzFeed (site de entretenimento), os alimentos a seguir são consumidos diariamente nesses países. Você concorda?



A atividade 6 apresenta duas situações hipotéticas, porém plausíveis, relacionadas à compra de produtos em um supermercado. A proposta é a produção de um diálogo baseado no quadro “Pratique durante a sua semana”. Os estudantes deverão utilizar as estruturas dadas para realizar a atividade.

6. Escolha uma das situações abaixo e elabore um diálogo em dupla. Você deve usar as perguntas do quadro anterior para construir o diálogo.

Situação 1: Você está tentando comprar uma geladeira no supermercado, mas não sabe se o vendedor pode parcelar a sua compra. Tente conseguir essa informação.

Situação 2: Você precisa comprar três quilos de batatas e foi ao Muffato da JK. Chegando lá, você não conseguiu encontrar as batatas. Peça informações para o funcionário do mercado sobre o preço e a disponibilidade desse alimento.

No penúltimo momento da aula, a atividade final está dedicada à elaboração de uma lista de compras. Para isso, será levado, como material complementar, folhetos de diversos mercados de Foz para os estudantes, que buscarão os alimentos para suas próprias cestas básicas de acordo com suas preferências e necessidades.

Tarefa final

1. Agora é o momento de montar a sua cesta básica. Encontre no folheto os alimentos que você costuma comprar e faça uma lista. Lembre-se de anotar o preço dos alimentos e a quantidade. Após fazer a sua lista, compartilhe suas escolhas com os colegas.
Veja o exemplo:

Alimento	Preço
Arroz Tio João 5KG	12, 90 (doze reais e noventa centavos)

The flyer is for 'Muffato Boicy Mercadoria' and features a grid of products with prices. Key items include: Sol coffee (10.00), Pampulha (1.00), Vigor cereal (2.00), Ninho cereal (10.00), and various other groceries. It also promotes services like MTS, Vivo Claro, and TIM, and includes an 'AUTOCAIXA' (self-checkout) section at the bottom.

Após fazer essa pesquisa individual, os estudantes devem listar dentro do quadro em branco na unidade os produtos escolhidos e seus respectivos preços, para então compartilhar com a turma suas escolhas. Para finalizar, um quarto quadro intitulado “o que aprendemos hoje?”, foi adicionado para que os estudantes relembrem o que foi estudado, como as estruturas, vocabulário, etc. de forma que a sistematização linguística da aula seja permanente.

O que aprendemos hoje?



4.3 APLICAÇÃO, AVALIAÇÃO E REFORMULAÇÃO DAS UNIDADES TEMÁTICAS

Tendo como norte os passos estabelecidos pela pesquisa-ação, após o planejamento, já explicitado no tópico anterior, o próximo movimento é a implementação e descrição da proposta, nesse caso, das unidades temáticas. Todas as UTs foram aplicadas no projeto de *Português Brasileiro e Cultura na Fronteira para Migrantes e Refugiados*. Durante as aplicações, fizemos diversas anotações para formar o processo descritivo e avaliativo relacionado à pesquisa-ação.

4.3.1 Unidade Temática "Abrigo e Acomodação"

A primeira UT, intitulada "Abrigo e Acomodação", foi aplicada no dia 11 de maio, das 14:00 até às 17:00 horas. Durante a aula do dia 11/05, os estudantes demonstraram uma atitude positiva em relação à tirinha e às respectivas atividades. No entanto, a produção que deveria ter acontecido de forma oral, acabou sendo escrita, o que não diminui o interesse na mesma. O quadro com as estruturas prontas também foi útil para a produção dos estudantes.

Na atividade 2, o vocabulário foi construído em grupo e no quadro, os estudantes fizeram perguntas, ajudaram uns aos outros quando alguém não havia entendido e de forma geral, acreditamos que essa atividade foi adequada. Porém, a quantidade de perguntas realizadas após a construção de vocabulário foi indevida. Para que essa atividade seja aproveitada em sua totalidade, acreditamos que são necessárias algumas adequações. Para começar, é necessário diminuir o número

de perguntas, e formular apenas 1 ou 2 perguntas principais. Um número maior de perguntas seria adequado talvez para o nível intermediário. Por outro lado, como era um momento de contato inicial e a turma em questão se enquadrava no nível básico, a quantidade acabou se tornando uma problemática.

Além disso, os enunciados formulados buscavam fomentar uma interação oral que deveria aparecer de forma natural, mas apareceu de forma mecânica, e isso impossibilitou que os estudantes sentissem a necessidade de responder. A quantidade de perguntas que fizemos acabou por distrair os estudantes em alguns momentos, que se sentiram perdidos, sem saber exatamente o que fazer ou por onde começar:

- a) Como era a sua casa em seu país? O que mudou?
- b) Sua casa atual é parecida com sua casa antiga?
- c) Que elementos a sua casa atual possui que a antiga não possuía?
- d) Você notou alguma diferença entre as casas do seu país e as casas brasileiras?
- e) Defina com seus colegas dois elementos interessantes sobre as casas brasileiras e dois elementos sobre as casas de seu país de origem.

Para Bakhtin, “os enunciados se constituem pela dimensão social e histórica compartilhada entre os interlocutores de cada ato comunicativo” (*apud* Santos, p. 11). Ou seja, cada enunciado deve possuir uma finalidade, um espaço onde é adequado, um interlocutor, um motivo para ser enunciado. Porém, na primeira versão da atividade citada, nos equivocamos ao não considerar a adequação das perguntas e a reação negativa que poderia surgir. Acreditamos também que, por uma questão de contexto e vivências, as perguntas feitas podem ter sido invasivas, e por isso não surtiram o efeito que gostaríamos, que, nesse momento, era a discussão acerca de moradias. Propomos então a seguinte reformulação:

- a) Você notou alguma diferença entre as casas do seu país e as casas brasileiras?
- b) Defina com seus colegas dois elementos interessantes sobre as casas brasileiras e dois elementos sobre as casas de seu país de origem.

Ao apresentar as casas da Tríplice Fronteira, explicamos brevemente a relação das Vilas A, B, C com a construção da Itaipu. Também comentamos brevemente a organização dos pátios em Foz, edículas, grades. Infelizmente não

conseguimos trabalhar com a notícia, pois devido a demonstração de interesse pelos outros temas, e por questões relacionadas, como pronúncia, contrações, vocabulário, preposições, expressões idiomáticas, tivemos que deixar a notícia para poder realizar as duas tarefas finais, de número 6 e 7. Por esse mesmo motivo, também cortamos a tarefa de número 5.

As tarefas 6 e 7 foram realizadas, porém acreditamos que teriam sido melhor aproveitadas caso os estudantes tivessem o tempo adequado para realizar a atividade 5. Os estudantes deveriam produzir uma mensagem para um amigo sobre o anúncio de um imóvel, e esperávamos que essa mensagem fosse mais longa, porém não estabelecemos um número de linhas e os estudantes produziram mensagens breves. Entendemos que essas atividades tiveram seu desempenho impedido pela não realização da atividade 5, a qual explicita dicas sobre o que buscar em um apartamento e ajudaria na elaboração do gênero de produção pretendido, neste caso, a mensagem.

Apesar disso, o quadro explicativo sobre as estruturas que poderiam ser utilizadas na escrita do comentário auxiliou a produção, também colocamos no quadro outras possibilidades de mensagens, que foram escritas, mesmo que em alguns casos, de uma forma bem simplificada. Como essa unidade foi a primeira produção e o primeiro contato com a língua, todas as sistematizações e reflexões foram feitas ao longo das atividades e de maneira breve. Logo, não colocamos um quadro específico para sistematizar o conteúdo, o que não impossibilitou a retomada do mesmo.

Uma segunda adequação para a referida unidade seria a ordem em que os gêneros aparecem. A notícia poderia ser o elemento introdutório, já que é pertinente para falar sobre o caminho dos migrantes e refugiados no Brasil e os tipos de moradia existentes. Posteriormente, a organização da unidade se manteria na forma original. No nível que os estudantes estão, o quadro com os diferentes porquês não fez muito sentido, já que para eles a escrita, apesar de ser importante, não tem o mesmo peso que a oralidade, visto que são, em sua maioria, trabalhadores que não estão inseridos em um meio onde a escrita é primordial. Portanto, sugerimos que esse conteúdo seja colocado em um outro momento no percurso do aprendizado dos estudantes. Por ser a primeira unidade produzida, o tempo que levaria para

realizar todas as unidades não foi previsto adequadamente, e pela necessidade de seguir o calendário estabelecido pelo projeto de extensão, algumas atividades acabaram não sendo realizadas.

4.3.2 Unidade Temática “Saúde e Bem-Estar”

A aplicação da segunda unidade temática, intitulada “Saúde e Bem-Estar”, aconteceu nos dias 25 de maio, das 14:00 até às 17:00 horas, e 01 de junho, no mesmo horário. Durante a aula, solicitamos que os estudantes lessem o texto 1 em voz alta para perceber a pronúncia das palavras, principalmente daquelas que estavam sublinhadas. Falamos sobre os sons da língua portuguesa e fornecemos mais exemplos para que pudessem constatar as diversas aparições, por exemplo, dos sons da letra X, S, G. As perguntas foram respondidas oralmente. No entanto, ainda que alguns exemplos de respostas possíveis tenham sido adicionados à unidade, a maioria respondeu em espanhol. Nesse momento, focamos na tradução para exemplificar como ficaria as mesmas respostas em português.

No tópico Estrutura da Língua, explicamos a formação do plural em português e pedimos aos estudantes que completassem os espaços faltantes. As respostas demonstraram o entendimento atividade e a explicação que lhes foi dada. Com o quadro da conjugação dos verbos, trabalhamos partes do corpo a partir de frases como "eu tive febre", "eu sinto dor na barriga". Aproveitamos também para tirar algumas dúvidas que surgiram em relação aos sintomas, por exemplo, o significado de “estou me sentindo fraco”, já que alguns estudantes pensaram que, devido a proximidade entre fraco e flaco (magro), a frase não estava fazendo sentido. O mesmo também aconteceu com a frase “ela está grávida”, pois a maioria não havia ouvido essa palavra ainda, e portanto desconheciam seu significado.

No tópico Compreensão de áudio, os estudantes assistiram um vídeo-reportagem do *youtube* sobre o cartão SUS. Conseguiram compreender as palavras e preencher as lacunas e também responderam oralmente e por escrito as perguntas acerca do conteúdo do vídeo. De forma geral, o objetivo de passar a informação referente a este documento e identificar se havia ou não dificuldades compreensivas foi atingido. Acabamos também por dialogar sobre algumas

diferenças de realização do cartão SUS em outros estados do Brasil, visto que uma estudante trabalhou por algum tempo no Ceará, o que proporcionou um intercâmbio de experiências entre os estudantes.

O texto 3 possibilitou a discussão sobre as diversas campanhas realizadas no Brasil e nos países de origem dos estudantes. Focamos mais uma vez nos artigos, plurais e pronúncia das palavras sublinhadas. Também colocamos no quadro os meses do ano e algumas cores que consideramos precisar de mais atenção, como vermelho, roxo, amarelo, devido à maior probabilidade de serem usadas equivocadamente pela distância entre seus equivalentes em espanhol, rojo, violeta e amarillo. Também possibilitou que os estudantes comentassem sobre a lei Emília, e a lei Samudio, sancionadas no Chile e relacionadas, respectivamente, a acidentes de trânsito e ao preconceito contra homossexuais.

O texto 4, dentro do tópico *Conhecendo mais sobre o Sistema de Saúde Brasileiro*, foi lido pelos estudantes em voz alta e, a cada parágrafo foram feitas algumas considerações acerca do vocabulário, verbos como “conhecer”, “procurar”. Destacamos os serviços ofertados pelo Samu e Siate e exemplificamos a partir do texto as distinções entre os atendimentos, diferenciando emergências clínicas de traumas e ferimentos. Percebemos que, sempre que colocávamos maior ênfase em uma palavra, como “intoxicação” ou “hemorragia”, o interesse da turma aumentava, pois, de forma geral, os estudantes estavam preocupados com a sonoridade do português, como a nasalização e as especificidades de palavras heterotônicas do par espanhol-português.

Depois da leitura, os estudantes preencheram o quadro referente ao texto 4 de forma satisfatória, porém acreditamos que os diversos sons de /s/, /ss/, /c/ e /z/ devem ser trabalhados constantemente e de forma contrastiva devido à confusão de grafemas para um mesmo fonema. Por isso, notamos dificuldades na percepção de diferentes sons por parte dos estudantes, o que é corrente em níveis iniciais e visto que os mesmos não estavam o tempo todo em contato com a língua portuguesa. No entanto, também acreditamos que o texto 4, por sua extensão e relevância, deveria ser direcionado para uma tarefa maior do que a proposta. Uma reformulação possível seria a inserção de outras perguntas e atividades, como por exemplo:

Você não está se sentindo bem. Identifique no texto alguns sintomas e explique ao seu colega. Ele deve decidir se ligará para o Siate ou para o Samu.

Para a realização da tarefa final, explicamos aos estudantes sobre o sistema de triagem das unidades de pronto atendimento, sobre as perguntas que normalmente são realizadas por enfermeiros e médicos nesses ambientes e a importância de responder adequadamente os questionários orais e escritos. Após a breve explanação, lemos em conjunto as perguntas e colocamos alguns exemplos de respostas no quadro para que as dúvidas fossem sanadas. Os estudantes responderam e passamos de mesa em mesa auxiliando na produção quando necessário. Mais uma vez o gênero de produção é distinto dos gêneros de compreensão da unidade, porém acreditamos que durante as explicações no quadro, exemplos que apresentamos e quadros presentes no material, os estudantes receberam informações suficientes para formular as respostas.

4.3.3 Unidade Temática "Alimentação"

A terceira unidade temática, denominada "Alimentação", foi aplicada nos dias 01 e 08 de junho, das 14:00 até as 17:00 horas. Começamos com perguntas de sondagem, como "vocês sabem o que é uma cesta básica", "que produtos fazem parte da cesta?", para dar início a primeira atividade. A reportagem sobre os preços dos alimentos foi assistida duas vezes para que os estudantes pudessem responder oralmente a 4 perguntas sobre o assunto. Enquanto conversávamos sobre os alimentos e preços, fomos colocando no quadro as questões que pensamos ser relevantes, como as comparações de superioridade, inferioridade e igualdade. A primeira atividade se desenrolou da forma esperada, pois os estudantes participaram da conversa e contribuíram para que todas as perguntas fossem respondidas.

Após o vídeo, trabalhamos com o texto 2, relacionado ao preço da cesta básica em Foz do Iguaçu. O texto foi lido em voz alta, e cada aluno ficou responsável pela leitura de uma frase, o que permitiu a participação de todos. Todos os alimentos que apareceram no texto foram listados no quadro, como uma forma

de preparar os estudantes para a atividade final. A partir da leitura, chamamos a atenção para as diversas formas de falar sobre a queda dos preços, destacando verbos como “recuar”, “diminuir”, “aumentar”, “subir” e “crescer”. Apresentamos também os meses do ano, os números e as porcentagens. As dúvidas que surgiram eram relacionadas principalmente a expressões como “teve queda”, “o vilão da cesta”, e também, aos cortes de carne. Para aprofundar o assunto, mostramos um slide com a anatomia de um bovino, o que suscitou um debate sobre as partes mais comuns de serem consumidas no Brasil comparadas com o Haiti e Venezuela.

Nesse momento, duas estudantes haitianas falaram sobre alguns pratos que são feitos no Haiti com carne bovina, mostraram fotos e explicaram um pouco sobre o preparo, o que também fomentou o diálogo entre os presentes. Posteriormente, os estudantes responderam, de forma escrita, duas perguntas interpretativas. Para concluir o texto 2, organizaram duas colunas com os alimentos mais caros e os alimentos mais baratos citados pela notícia e descreveram os alimentos que normalmente compravam em seu país de origem e consumiam pela manhã. Depois das descrições, assistimos o vídeo sobre os cafés da manhã no mundo. Os estudantes ficaram confusos com o termo “café da manhã”, e não estavam entendendo o motivo de ter outras bebidas e comidas além de café. Explicamos os nomes das refeições e conversamos um pouco sobre os alimentos que iam aparecendo no vídeo.

Na atividade 6, solicitamos aos estudantes que realizassem um diálogo em dupla utilizando as perguntas que mostramos no quadro “Pratique durante a sua semana” e a criatividade. Depois percebemos que não seria possível fazer em dupla devido ao número ímpar de estudantes e deixamos que fizessem sozinhos, sempre auxiliando de mesa em mesa. Acreditamos que o quadro foi de grande ajuda e permitiu que os diálogos fossem elaborados.

Como tarefa final, os estudantes receberam folhetos de mercados de Foz e montaram suas listas de compras, explicitando o nome e o preço do alimento. Todos os estudantes compartilharam sua lista com os colegas e alguns também decidiram calcular o total da compra e informar o nome do supermercado escolhido. Pedimos que os estudantes tentassem sistematizar o que haviam aprendido no quadro “O que aprendemos hoje” e mais uma vez, passamos de mesa em mesa auxiliando a

organização das ideias lembradas por eles. Alguns estudantes tentaram escrever de forma mais estruturada, por exemplo, “hoje eu aprendi os nomes...”, e outros sistematizaram o conteúdo por tópicos, como “verduras, carnes, cesta básica, preço, barato, caro”. Acreditamos que esse momento deveria ser mais longo, porém também tivemos a limitação do tempo.

Como proposta de reformulação, consideramos que seria interessante incluir um jogo de papéis durante a aplicação da UT *Alimentação*. Por ser um tema dinâmico e cativante, os estudantes se sentiram confortáveis para fazer considerações e perguntas durante a realização das atividades. Sendo assim, o jogo de papéis poderia ser um recurso para alcançar o desenvolvimento da oralidade. A partir das estruturas trabalhadas durante as aulas, como “eu quero”, “quanto é o...?”, um mercado poderia ser montado, com vendedores, clientes, produtos, para que todo o conteúdo da unidade fosse retomado ao final em um formato não-convencional. Em suma, as etapas de aplicação, análise e reformulação do material didático se converteram em uma experiência enriquecedora, pois permitiu que as reflexões sobre a prática pedagógica fossem embasadas pela vivência em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como base teórica os princípios do Ensino de Línguas por Tarefas, que estipulam, como característica principal, a inserção de tarefas contextualizadas que façam sentido no meio em que o estudante está inserido, e tenham propósitos semelhantes a uma situação real de uso da língua. Procuramos observar esse princípio na elaboração das unidades temáticas, para que, ao trabalhar com migrantes do projeto de extensão da UNILA, *Português Brasileiro e Cultura na Fronteira para Migrantes e Refugiados*, as atividades propostas estivessem contextualizadas e suprissem as necessidades dos estudantes. Também consideramos o conceito de português como língua de acolhimento, visto que o ambiente de ensino demandava uma visão da língua relacionada ao saber-fazer, pois a maioria dos migrantes estavam no Brasil há pouco tempo, e seu conhecimento da língua estava limitado a cumprimentos e uma leitura básica. Tendo como norte a metodologia intervencionista da pesquisa-ação, nos foi possível elaborar as unidades e aplicá-las, avaliando e ponderando as possíveis adequações/reformulações, o que contribuiu imensamente para a identificação de aspectos a serem melhorados na prática pedagógica e para a experiência vivida em sala de aula.

Na elaboração das unidades, consideramos questões como perfil dos estudantes e os motivos que os mesmos tinham para aprender a língua portuguesa, sendo estes, de modo geral, sempre relacionados ao ambiente laboral e a questões de sobrevivência, como consultas, compras, informações. Após a reflexão sobre o perfil dos estudantes e também a proposta do curso de Português Brasileiro e Cultura na Fronteira para Migrantes e Refugiados, realizamos a seleção de textos para compor as unidades temáticas também tendo em conta a familiaridade dos estudantes com o gênero em questão, e optamos por escolher aqueles que imaginamos comuns à maioria, como notícias escritas, tirinhas, reportagens.

A partir do referido processo foi possível identificar algumas questões a serem observadas com bastante cuidado na produção dos materiais didáticos, como: a importância de um enunciado preciso, da escolha acertada dos gêneros considerando as necessidades básicas dos estudantes, de uma tarefa final

contextualizada, informativa, adaptada. Nesse processo, Bakhtin foi um guia pelas colocações acerca do gênero e enunciado e a importância do domínio dos mesmos para a construção da liberdade e individualidade (2011, p. 285).

No que tange ao ensino de línguas próximas, julgamos extremamente necessário espaços de reflexão e sistematização gramatical que contemplem as semelhanças e diferenças do par espanhol-português; perspectiva norteadora de todas as etapas da presente proposta. Acreditamos que nosso objetivo, de elaborar um material didático adequado ao contexto e dentro da abordagem por tarefas, foi cumprido e, assim, esperamos contribuir para a formação em Letras e para as pesquisas em didática de línguas e elaboração de materiais didáticos.

Sabemos que há diversas possibilidades de reformulações e ampliações do material, que pode ser adaptado de acordo com outros contextos de ensino. Dessa forma, é possível incluir nas unidades, por exemplo, orientações para o professor, no formato de um manual com alternativas para a exploração das atividades e sugestões para a complementação da aula. Também sugerimos que as atividades, quando possível, sejam realizadas em grupo, para que os estudantes consigam refletir e compartilhar suas noções em sala de aula. Algumas propostas foram exploradas neste trabalho, como a diminuição das perguntas de caráter pessoal na unidade *Abrigo e Acomodação*, o jogo de papéis na unidade *Alimentação*, e outras podem se tornar objeto de pesquisa em um momento posterior. Por conseguinte, como desdobramento da presente pesquisa, almejamos seguir aperfeiçoando e ampliando as referidas unidades temáticas a fim de publicar um material didático voltado às especificidades do par espanhol-português em um contexto de ensino de português como língua de acolhimento a migrantes e refugiados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas. **Português para estrangeiros interface com o espanhol**, v. 2, p. 13-21, 1995.

ÁLVAREZ, M.L.O; SANTOS, P. Aspectos culturais relevantes no ensino de português para falantes de espanhol: as expressões idiomáticas e a carga cultural compartilhada. **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. São Paulo: Pontes, p. 191-224, 2010.

AMADO, R. S. **O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados**. Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira - SIPLE, v. 7, p. 1-9, 2014.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CABETE, M.A.C.S.S. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. . 146 f. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CARVALHO, Luan Alisson Cardoso. Aspectos culturais brasileiros expressos no livro "Terra Brasil". In: SOBRINHO, Jerônimo C; TOSATTI, Natália Moreira...[et al/] **Estudos em português como língua estrangeira: um panorama da área**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2017. p. 184-199

DOURADO, Maura Regina; POSHAR, Heliane Andrade. A Cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz. **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. São Paulo: Pontes, p. 33-52, 2010..

FERNÁNDEZ, Isabel Gretel María Eres. Linguística contrastiva e ensino/aprendizagem de língua estrangeira na atualidade: algumas relações. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 6, n. 6, p. 101-118, 2003.

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

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. Tradução de: MARCIONILO, Marco. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MENDES, Edleise. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz. **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. São Paulo: Pontes, p. 53-77, 2010.

MENDES, Edleise. **Abordagem Comunicativa Intercultural: uma abordagem para ensinar e aprender línguas no diálogo de culturas.** Tese de doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: UNICAMP, 2004.

MOREIRA, Marina Magalhães; DE OLIVEIRA, Bruna Macedo. O bilinguismo nas práticas de ensino, pesquisa e extensão da UNILA: um diagnóstico, em números, de sua realidade linguística. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 3, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/522>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

OLIVEIRA, A. Processamento da informação num contexto migratório e de integração. In: GROSSO, M. J. (dir.) **Educação em Português e Migrações.** Lisboa: Lidel, 2010.

PAIVA, V.L.M.O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras.** Campo Grande: UNIDERP, p. 127-140, 2005.

RODRIGUES, M.S.A. **O exame Celpe-Bras:** reflexões teóricas para o professor de português para falantes de outras línguas. 86 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

SANTOS, J. M. P. **Propostas de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin-UFPR.** 149 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SANTOS, E.M.O. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN):** uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 440 p. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

SANTOS, Danúsia Torres; MELLO, Ana Catarina M. R. N. Entre a praia e a nau: reflexões em torno dos conceitos de identidade, cultura e competência intercultural em contexto de ensino de PLE. In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz. **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira.** São Paulo: Pontes, p. 181-190, 2010.

SCHNEUWLY, Bernand; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Elizabeth Lavallo Farah. **Abordagem comunicativa para o ensino de segunda língua: uma análise da sua aplicabilidade.** 148 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos et al. **Gêneros orais: conceituação e caracterização.** In: Anais do SILEL. v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

ANEXOS

Unidade temática – Abrigo e acomodação

Nesta unidade temática vamos discutir sobre acomodação e abrigo em Foz do Iguaçu. O principal objetivo é ampliar vocabulário, ler e produzir textos, conhecer algumas situações referentes ao aluguel de imóveis, como valores, espaços e documentos necessários. E, além disso, contar experiências relacionadas a esse tema. Para iniciar, leia a tirinha a seguir:

Discussão sobre o tema:



Fonte: https://deskgram.net/p/2029226597404655673_4125162345

1. O que a tirinha está expressando?

- () Norberto não gosta de sair de casa.
- () Marilene não entende o que Norbert está dizendo.
- () O aluguel está muito caro e por isso Norberto acha melhor ficar em casa e aproveitar.

2. Você mora de aluguel? Como você conseguiu alugar uma casa em Foz do Iguaçu? Explique oralmente para os colegas. Você pode usar algumas das expressões abaixo. Se desejar, escreva antes o que pretende falar.

Eu moro de aluguel no bairro...

Eu não moro de aluguel...

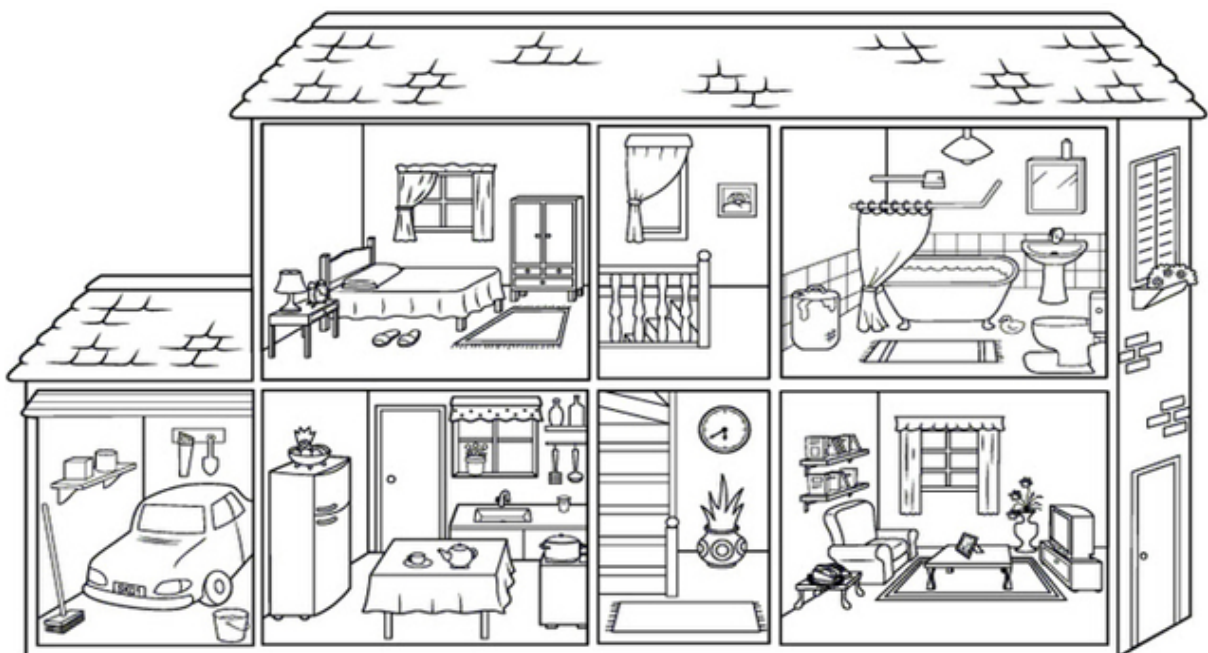
Eu moro em casa própria no bairro...

Eu não consegui alugar uma casa[V1] porque...

Eu consegui alugar uma casa porque...

Construção de vocabulário

3. Observe o desenho a seguir e liste as partes da casa, cômodos, objetos.



- Como era a sua casa em seu país? O que mudou?
- Sua casa atual é parecida com sua casa antiga?
- Que elementos a sua casa atual possui que a antiga não possuía?
- Você notou alguma diferença entre as casas do seu país e as casas brasileiras?
- Defina com seus colegas dois elementos interessantes sobre as casas brasileiras e dois elementos sobre as casas de seu país de origem.

Alguns tipos de habitações na região da Tríplice Fronteira



Casa barracão – Vila C



Casa de Madeira – Vila A



Casa em Mata/Quintal aberto em Puerto Iguazu



Apartamento em Ciudad del este



Casa de Barranca - Rio Paraná



Casa em ocupação Bupas – PR

Compreensão de texto

4. O texto a seguir, publicado em dezembro de 2016 foi retirado do site Nações Unidas Brasil (ONU). Leia e responda as questões:

Trechos extraídos da matéria:



Abrigo público para solicitantes de refúgio e migrantes em São Paulo recebe homenagem no STF

Casa de Passagem Terra Nova, abrigo público que acolhe e dá assistência a refugiados e migrantes em São Paulo, foi homenageada na terça-feira (6) em Brasília, durante a 13ª edição do Prêmio Innovare, promovido pelo Poder Judiciário brasileiro. Iniciativa, que oferece atendimento jurídico, serviços e moradia por um período de até 50 dias, ficou entre as finalistas da premiação.

A Casa de Passagem Terra Nova, abrigo público que acolhe e dá assistência a refugiados e migrantes em São Paulo, foi homenageada na terça-feira (6) em Brasília, durante a 13ª edição do Prêmio Innovare, promovido pelo Poder Judiciário brasileiro.

Há dois anos, a instituição oferece um serviço pioneiro de atendimento jurídico aos solicitantes de refúgio. O objetivo da iniciativa é regularizar a documentação desse público e acompanhar a situação migratória no país.

A Casa de Passagem Terra Nova foi criada pelo governo do estado de São Paulo em 2014 para receber migrantes estrangeiros em busca de novas oportunidades. O abrigo tem capacidade para 50 pessoas. Por lá já passaram pessoas vindo da Síria, Nigéria, Guiné Bissau, República Democrática do Congo, Camarões, Angola e Bolívia.

Além de acolher os refugiados e seus familiares, a Terra Nova oferece serviços essenciais aos seus moradores, como apoio social, psicológico, atividades de convivência e ocupacionais. Por se tratar de uma casa de passagem, o tempo de permanência dos estrangeiros na Terra Nova é de até 45 dias, durante os quais também são oferecidas atividades de orientação profissional, oficinas de idiomas e auxílio para inclusão no mercado de trabalho.

- Qual o objetivo desse texto?
- Você conheceu algum espaço com os mesmos serviços da Casa de Passagem Terra Nova quando chegou no Brasil?
- Como você obteve informações sobre mercado de trabalho, moradia, alimentação quando chegou em Foz?
- Você considera esses espaços de acolhimento importantes? Por quê?

O uso dos porquês na língua portuguesa escrita

PORQUE: EXPLICAÇÃO OU CAUSA. EXEMPLO: *EU MORO EM FOZ **PORQUE** AQUI É MUITO TRANQUILO.*

PORQUÊ: SUBSTITUI MOTIVO OU RAZÃO. EXEMPLO: *NÃO CONSIGO ENTENDER O **PORQUÊ** DESSA DISCUSSÃO.*

POR QUE: PERGUNTAS. EXEMPLO: *POR **QUE** VOCÊ VEIO PARA O BRASIL?*

POR QUÊ: ANTES DE UM PONTO (!?) OU "POR QUAL MOTIVO". EXEMPLO: *EU VIM PARA O BRASIL NO ANO PASSADO. SABE **POR QUÊ**?*

5. Agora vamos ler algumas dicas para alugar ou comprar um imóvel. Essas dicas foram publicadas no site UOL em maio de 2018. Observe as orientações e realize as atividades propostas.

Localização

- Busque uma rua tranquila e segura, sem feira livre ou barzinhos muito próximos
- Converse com vizinhos para identificar problemas de segurança ou outros
- Local deve ser próximo a padarias, supermercados, farmácias, escolas e hospitais
- Procure saber se existe a intenção de construir prédios na vizinhança. Além do transtorno das obras, seu sol pode ir embora com a sombra do novo edifício

Elétrica

- Acenda, em horário de pico (normalmente das 18h às 21h), todas as luzes da casa e, se houver, ligue dois chuveiros elétricos de uma vez
- Se a intensidade de luz baixar ou mesmo um dos chuveiros ficar com a água fria, a rede elétrica precisa de reforma
- Confira a conta de luz, observando se o valor não está acima do normal

- a) Você conhece outras dicas para compartilhar com os colegas?
- b) O que você considera importante observar em uma casa quando pretende morar nela?
- c) A localização é relevante para você? Comente.
- d) Qual é o melhor lugar para morar em Foz do Iguaçu? Por quê?
- e) Que outras dicas você daria para alguém que está procurando uma casa ou apartamento?

O modo imperativo é o modo verbal pelo qual se expressa uma ordem, um pedido, alerta, conselho, orientação, súplica ou sugestão. Possui duas formas distintas: a positiva e a negativa.

Observe:

Saia da chuva.

Não **entre** no banheiro.

Estude português.

Compre uma bicicleta.

Na fala do dia-a-dia, geralmente utilizamos o modo informal. Ele nos parece menos impositivo e mais cordial. Exemplo:

Não **faz** isso

Espera um pouco

Fecha a porta, por favor

f) Encontre nos trechos sobre localização e eletricidade os verbos no modo imperativo. Escolha três verbos e forme frases com eles.

Produção de texto

6. Você encontrou o seguinte anúncio na internet e quer recomendar este apartamento a um colega. Mas antes, precisa descobrir mais coisas sobre o espaço. Lembre-se das dicas da tarefa anterior e mande uma mensagem para o site pedindo informações.

Apartamento mobiliado no Centro - Próx. Av. J.K

Anúncio de Empresa | Inserido em: 1 Maio às 09:01

R\$ 900



Você pode usar as seguintes frases:

Bom dia/Boa tarde/Boa noite/

Gostaria de saber...

Quantos quartos/banheiros...

É próximo do....

O prédio é....

O apartamento possui...

Observe estas placas e veja a diferença em relação à colocação pronominal.

- Em espanhol, o pronome clítico SE é colocado em frente ao verbo.
- Em português, o pronome clítico SE é colocado após o verbo.



7. Você já encontrou um apartamento, então vamos descobrir quais documentos são necessários para alugar um imóvel. As informações a seguir foram retiradas do site VivaReal.

Locatário – Pessoa Física

- Carteira de Identidade e CPF (do casal se for o caso);
- Comprovante de residência;
- Comprovante de rendimento igual ou superior a 3 (três) vezes o valor do aluguel (comprovante de renda, carteira profissional, ou declaração de Imposto de Renda).

Locador (proprietário)

- Carteira de Identidade e CPF
- Comprovante de propriedade ou domínio do imóvel.

Fiadores

- Carteira de Identidade e CPF
- Certidão de Casamento;
- Comprovante de residência;
- Comprovante de rendimento igual ou superior a três vezes o valor do aluguel

Em relação à comprovação de renda:

- *Empregado com carteira assinada* – último contracheque, ou os três últimos recibos de pagamento Profissional. Se admitido há menos de seis meses, cópia do vínculo empregatício anterior;
- *Autônomo* – Imposto de Renda e extrato bancário dos três últimos meses;
- *Profissional liberal* – Imposto de Renda e extrato bancário dos três últimos meses;
- *Microempresário* – contrato social ou declaração de firma individual, Imposto de Renda e extrato bancário dos três últimos meses;
- *Aposentado ou pensionista* – último contracheque.

Agora que você já sabe que documentos são necessários para alugar um imóvel, informe ao seu colega sobre as características do apartamento que você encontrou

e os documentos que ele precisará para alugar este local. Lembre-se de comentar sobre os quartos, banheiros, localização.

Curiosidades:

Há expressões em português referentes a abrigo e acomodações. Veja:

Em casa de ferreiro o espeto é de pau.

Fora de casa bela viola, mas dentro pão bolorento

Quem não tem teto de vidro que atire a primeira pedra

Unidade temática – Saúde e Bem-estar

Nesta unidade temática vamos discutir sobre saúde e bem-estar em Foz do Iguaçu. O principal objetivo é ampliar o vocabulário, ler e produzir pequenos textos, conhecer o sistema de saúde brasileiro, consultas médicas o vocabulário referente a esse âmbito. Para iniciar, leia o texto a seguir.

Discutindo ideias



Texto 1

De acordo com um dos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), a saúde é um direito de todos os cidadãos que estiverem em território nacional, inclusive os estrangeiros – não importa se estudantes, turistas ou refugiados, com ou sem visto. Todos os serviços que a rede privada oferece também são oferecidos pelo SUS. De uma simples consulta com clínico geral às especialidades médicas complexas como cardiologia e neurologia; de exames de sangue e Raio-X a ressonância magnética; de sessões de psicologia, fisioterapia e hidroterapia, até internações hospitalares e cirurgias eletivas e emergenciais; do complexo exame de DNA à transplantes de órgãos (este, aliás, tem fila de espera única pelo SUS). O Cartão Nacional de Saúde (CNS) é o documento de identificação do usuário do SUS. Este registro contém as informações dos pacientes da rede pública de saúde, o que possibilita a criação do histórico de atendimento de cada cidadão, por meio do acesso às Bases de Dados dos sistemas envolvidos neste histórico.

Fonte: <https://clmais.com.br/especial-sus-e-um-dos-mais-completos-do-mundo/>

1. Você compreendeu todas as palavras do texto? Se necessário, anote as palavras que você não conhece.
2. Tente ler as palavras grifadas (_____). Perceba os sons dessas palavras.

3. Sobre o que o texto está falando?

4. O que é o SUS?

Para responder, você pode usar as seguintes estruturas: O texto fala sobre.../O texto explica o.../O SUS é um...

Estrutura da língua

No português marcamos o plural acrescentando o s no final das palavras, como em os serviços. A maioria dos substantivos terminados em ãO no plural passam-se para ÕES, como em sessões (plural de sessão). Observe as formas do singular e do plural no português brasileiro e preencha os espaços faltantes.

SINGULAR	PLURAL
Cidadão	Cidadãos
	Identificações
Sessão	
	Órgãos
	Criações
Internação	

Alguns verbos são frequentes quando falamos de saúde e bem-estar. Para expressar nossos problemas médicos e rotinas, é necessário conhecer as seguintes construções.

Pronome/ verbo TER E QUERO	Presente	Pretérito	Presente	Pretérito
Eu	tenho	tive	Quero	Quis
Você/ O senhor	Tem	Teve	Quer	Quis
Ele/Ela _____	Tem	Teve	Quer	Quis
A gente	Tem	Teve	Quer	Quis
Nós	Temos	Tivemos	Queremos	Quisemos
Vocês/Eles/Elas	Tem	Tiveram	Querem	Quiseram

Pronome/ verbo SENTIR E TOMAR	Presente	Pretérito	Presente	Pretérito
Eu	Sinto	Senti	Tomo	Tomei
Você/ O senhor	Sente	Sentiu	Toma	Tomou
Ele/Ela _____	Sente	Sentiu	Toma	Tomou
A gente	Sente	Sentiu	Toma	Tomou
Nós	Sentimos	Sentimos	Tomamos	Tomamos
Vocês/Eles/Elas	Sentem	Sentiram	Tomam	Tomaram

Compreensão de áudio

TEXTO 2

Vamos assistir o vídeo a seguir e responder as perguntas:

<https://www.youtube.com/watch?v=cN51nP6Q-A0> 1.

Leia a transcrição de uma parte do vídeo e preencha as lacunas. 0.37 seg a 0.53 seg:

Esse cartão é importante porque tem _____,
 _____ que o ministério exige que seja feito. O cartão sus, quando
 você _____ um fora domicílio, uma consulta,
 internação, _____.

2. Onde você pode fazer o cartão SUS?

3. Quais são os documentos necessários para fazer o cartão?

Ampliando o vocabulário

TEXTO 3

Na imagem abaixo estão algumas campanhas realizadas no Brasil. Todas essas campanhas mensais servem de alerta tanto para prevenção das doenças, quanto para abertura de debates sobre elas, conscientização e educação do público e troca de experiência entre as pessoas.

Fonte: <https://curiosamente.diariodepernambuco.com.br/project/cor-e-causa-de-janeirodezembro-entenda-origem-das-campanhas-de-cada-mes/>

Algumas dessas campanhas possuem o apoio do Ministério da Saúde. Muitas delas, como o Outubro Rosa, Maio Amarelo, Abril Azul, recebem o apoio de empresas, prefeituras, escolas, etc.



Leia de novo as palavras destacadas e perceba a sonoridade do português.

1. Você conhece essas campanhas? Você conhece outras campanhas parecidas como estas?

2. Que outras cores em português você já ouviu? Que cor seria roxo? Lilás?

Conhecendo mais sobre o Sistema de Saúde Brasileiro

TEXTO 4

Se você pretende utilizar o Sistema Único de Saúde, você precisa conhecer algumas palavras que fazem parte desse ambiente . O texto a seguir foi retirado do site PAC, do Ministério do Planejamento.

Fonte: <http://www.pac.gov.br/infraestrutura-social-e-urbana>

UBS: Significa Unidade Básica de Saúde, popularmente conhecida como “postinho ” ou “posto de saúde”. Na UBS, é possível receber atendimentos básicos e gratuitos em Pediatria, Ginecologia, Clínica Geral, Enfermagem e Odontologia . Os principais serviços oferecidos são consultas médicas, inalações, injeções, curativos, vacinas, coleta de exames laboratoriais, tratamento odontológico, encaminhamentos para especialidades e fornecimento de medicação básica.

UPA: Unidade de Pronto Atendimento. As unidades de pronto atendimento funcionam 24 horas por dia, todos os dias, e resolvem grande parte das urgências e emergências, como febre alta, fraturas, cortes, infartos . Em caso de urgência médica, procure os seguintes locais em Foz:

UPA - João Samek

Rua Jacanga, s/n - esquina com Avenida Sílvio Américo Sasdelli
Jardim das Palmeiras
CEP. 85869-755
Telefone: 2105-8000

UPA - Walter Cavalcanti

Av. Mário Filho, 1.445
Parque Morumbi
CEP. 85858-440
Telefone: 2105-8055

<p>Samu 192</p> <p>As ambulâncias do Samu se deslocam para atender emergências clínicas como, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dores no peito que surgem repentinamente, que podem ser sintomas de problemas no coração. - Intoxicação com produtos de limpeza e envenenamento. - Perda de consciência, desmaio e hemorragias. - Crises de convulsão. 	<p>Siate – 193</p> <p>As ambulâncias do Siate atendem traumas e ferimentos como, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acidentes de trânsito com um ou mais feridos. - Ferimentos de arma de fogo, faca, estilete canivete, dentre outros. - Quedas com ferimentos e fraturas. - Ataques de animais, como cães e abelhas. - Choques elétricos graves. - Afogamentos em lagos e rios - Soterramentos. - Lesões durante atividades de lazer, como fraturas de futebol, por exemplo.
---	--

Fonte: <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2013/03/siate-ou-samu-saiba-que-tipo-de-atendimento-deve-ser-solicitado.html>

1. Depois de ler os textos, procure palavras para preencher o quadro abaixo.

Plurais	Palavras com terminação ão	Palavras com o som /z/	Palavras que você não conhecia

Tarefa final

Ao chegar em uma UPA, UBS ou hospital, os enfermeiros de plantão precisam saber qual condição do paciente durante um processo chamado triagem (divisão por cores que classifica o estado de saúde do paciente). Segundo o site do Hospital Santa Cruz, o paciente pode ser classificado pelas seguintes cores: vermelho, laranja, amarelo, verde e azul.

emergencia	Emergência: Caso gravíssimo, com necessidade de atendimento imediato e risco de morte.
sem urgencia	Muito urgente: Caso grave e risco significativo de evoluir para morte. Atendimento urgente.
urgencia	Urgente: Caso de gravidade moderada, necessidade de atendimento médico, sem risco imediato.
pouca urgencia	Pouco Urgente: Caso para atendimento preferencial nas unidades de atenção básica.
não urgente	Não Urgente: Caso para atendimento na unidade de saúde mais próxima da residência. Atendimento de acordo com o horário de chegada ou serão direcionados às Estratégias de Saúde da Família ou Unidades Básicas de Saúde. Queixas crônicas; resfriados; contusões; escoriações; dor de garganta; ferimentos que não requerem fechamento e outros.

Para saber com qual cor o paciente deve ser classificado, o enfermeiro faz algumas perguntas para preencher uma ficha de atendimento, conforme determina o Protocolo de Acolhimento de Saúde do Governo.

Fonte:http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/protocolo_acolhimento_classificacao_risco.pdf

1- Qual a sua altura?

2- Qual o seu peso?

3- O que você está sentindo?

4- Quais doenças você já teve? (Qual seu histórico de saúde?/ Quais problemas de saúde você teve nos últimos anos?)

5- Quais remédios você toma regularmente?

Sistematização linguística - O que nós aprendemos nessa aula?

Unidade temática – Alimentação

Nesta unidade temática vamos discutir sobre alimentação em Foz do Iguaçu. O principal objetivo é ampliar o vocabulário, ler e produzir as tarefas propostas, conhecer algumas situações referentes à compra de alimentos, como valores, características. E, além disso, contar experiências relacionadas a esse tema. Para iniciar, responda a pergunta e veja o vídeo.

TEXTO 1

Você sabe o que é uma cesta básica? Você sabe quais produtos fazem parte da cesta básica?

https://www.youtube.com/watch?v=nj_heaOZqUo



Cesta Básica consome quase 50% do salário mínimo líquido | SBT Notícias (08/05/19)

SBT Jornalismo 796 visualizações • 3 semanas atrás

Os aumentos consecutivos nos preços dos produtos da cesta básica têm pesado cada vez mais no orçamento das famílias ...

1. Quais os alimentos citados no vídeo?

2. Os alimentos ficaram mais caros ou mais baratos no último ano?

3. De acordo com o vídeo, qual o preço da cesta básica em São Paulo? Você sabe quanto custa a cesta básica em Foz do Iguaçu?

4. O que o consumidor pode fazer para reduzir os gastos com cesta básica?

Observe:

Para fazer comparações entre um elemento e outro, podemos usar as seguintes estruturas:

Superioridade: mais + adjetivo (do) que

Inferioridade: menos + adjetivo (do) que

Igualdade: tão + adjetivo + quanto

TEXTO 2

Leia o texto a seguir e observe as palavras sublinhadas. Após a leitura, responda as perguntas sobre o tema.

Preços da cesta básica diminuíram em Foz do Iguaçu no mês de maio. Índice foi calculado por pesquisadores da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila).

O Índice de Preços ao Consumidor (IPC-Foz) voltou a cair em Foz do Iguaçu após quatro meses de alta, segundo levantamento do Centro de Pesquisas Econômicas e Aplicadas da Unila. Em maio, os produtos que compõem a **cesta básica** ficaram 1,24% mais baratos em comparação ao mês de abril. Com grande peso no orçamento familiar, **o preço do leite** e derivados reduziu, em média, 0,8%. Um dos destaques é o leite UHT, que está 1,6% mais barato. Outra boa notícia [V1] é que, depois de vários meses sendo o vilão da cesta básica, **o preço do feijão** voltou a recuar. No mês de maio, o preço do feijão-carioca caiu 12,9% e o preço do feijão-preto teve queda de 10%. Mas os produtos que mais contribuíram para a queda do IPC-Foz foram **os tubérculos, as raízes e os legumes**. Com o aumento da oferta no final da safra, o preço da **batata** diminuiu 13,2%. Já **o valor do tomate** caiu 17,4% devido à intensificação da primeira safra de inverno. Entre as **hortaliças e verduras**, a maior redução foi registrada no **repolho**, que está 23% mais barato. **A alface** também apresentou queda de 11,2%, provocada pela alta produtividade e [V2] baixa demanda da folhosa nos dias mais frios. E algumas frutas também ficaram mais baratas no mês de maio, como **a banana-caturra** (-31,3%) e **a banana-maçã** (-15,8%). Os consumidores de Foz do Iguaçu devem ficar atentos no momento de escolher qual **corte de carne** levar para casa. Isso porque **o preço das carnes**, em geral, aumentou 1,9% nos supermercados da cidade. Está mais caro comprar **alcatra** (4,1%), **peito bovino** (8,5%) e **costela** (3,8%). Em compensação, foi registrado um recuo no preço **do patinho** (-5,2%), **da paleta** (-4,7%) e do músculo (-1,1%). Outros produtos que ficaram mais em conta em relação ao mês de abril são **os ovos** (-5,5%) e **o óleo de soja** (-8,9%). Desenvolvido por estudantes e docentes da Unila, o IPC-Foz é um projeto de extensão que calcula, mensalmente, o índice do custo de vida em Foz do Iguaçu. O cálculo é realizado a partir do levantamento dos preços de 94 produtos que compõem a **cesta básica**, em 12 supermercados de vários bairros da cidade, usando a mesma metodologia do Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) do IBGE. O boletim, na íntegra, pode ser acessado em <http://www.cepecon.com/>. Fonte: <http://www.semprerci.com.br/noticia-local-4229>

1. De acordo com o texto, quais são os alimentos que compõem a cesta básica?

2. O texto apresenta alguns tipos de cortes de carne. Quais são eles? Você conhece todos?

3. Encontre no texto os alimentos que estão mais baratos e os alimentos que estão mais caros. Organize suas respostas no quadro a seguir.

Alimentos mais baratos	Alimentos mais caros

Pratique durante a sua semana: Quando estamos no supermercado, na padaria, ou em outros comércios, costumamos fazer as seguintes perguntas e observações:

Bom dia, quanto custa o ...? / Boa tarde, quanto custa este/esta....?
Olá, tudo bem? Vocês aceitam cartão de crédito/débito...?
Posso pagar a prazo/a vista?
Vocês vendem ... aqui?
Quantos reais é o quilo de ...?
Eu quero comprar uma... /Eu preciso comprar um...

4. Que alimentos compõem a cesta básica em seu país? Os preços são semelhantes aos preços que vimos anteriormente?

5. Que alimentos você consome no café da manhã? As pessoas ao seu redor comem os mesmos alimentos que você come? De acordo com um vídeo do BuzzFeed (site de entretenimento), os alimentos a seguir são consumidos diariamente nesses países. Você concorda?



Fonte: https://www.youtube.com/watch?time_continue=97&v=ry1E1uzPSUO

6. Escolha uma das situações abaixo e elabore um diálogo em dupla. Você deve usar as perguntas do quadro anterior para construir o diálogo.

Situação 1: Você está tentando comprar uma geladeira no supermercado, mas não sabe se o vendedor pode parcelar a sua compra. Tente conseguir essa informação.

Situação 2: Você precisa comprar três quilos de batatas e foi ao Muffato da JK. Chegando lá, você não conseguiu encontrar as batatas. Peça informações para o funcionário do mercado sobre o preço e a disponibilidade desse alimento.

Tarefa final

Agora é o momento de montar a sua cesta básica. Encontre no folheto os alimentos que você costuma comprar e faça uma lista. Lembre-se de anotar o preço dos alimentos e a quantidade. Após fazer a sua lista, compartilhe suas escolhas com os colegas.

Veja o exemplo:

Alimento	Preço
Arroz Tio João 5KG	12, 90 (doze reais e noventa centavos)

O que aprendemos hoje?

ELABORACIÓN, APLICACIÓN Y ANÁLISIS DE UNIDADES TEMÁTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE PLAc A INMIGRANTES EN LA UNILA

Viviani Busko Souza¹⁸

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo la elaboración, aplicación y el análisis de unidades temáticas para la enseñanza de portugués como lengua de acogida, teniendo como público a los migrantes y refugiados venezolanos, una comunidad cada vez más presente en Brasil debido a los intensos flujos migratorios. Así, utilizando como soporte teórico la Enseñanza de Lenguas mediante Tareas, nos dedicamos a explicar los métodos empleados para la elección de los géneros discursivos y para la creación de las unidades temáticas. Como guía en el proceso de planificación y evaluación de las unidades, utilizamos la metodología intervencionista de la Investigación-acción, con la pretensión de reflexionar sobre la práctica docente en contextos específicos. Por último, presentamos también los resultados de la aplicación de los materiales, apuntando las posibles mejoras que puedan llevarse a cabo.

Palabras clave: Enseñanza de Lenguas mediante Tareas, Géneros Discursivos, Portugués como Lengua de Acogida, Unidades Temáticas.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el proceso de producción de tres unidades temáticas con el fin de aplicarlas en el curso *Português Brasileiro e Cultura na Fronteira para Migrantes e Refugiados* en la Universidad Federal de la Integración Latino-Americana. Basada en la enseñanza de lenguas mediante tareas, soporte teórico que tiene por objetivo la inserción de tareas contextualizadas y con propósitos similares a una situación real de uso de la lengua, las unidades también se basan en el concepto de portugués como lengua de acogida (PLAc), puesto que el contexto del proyecto de extensión es un espacio para migrantes y refugiados.

Por consiguiente, hemos intentado reunir la enseñanza de lenguas por tareas y el portugués como lengua de acogida dirigido a un espacio específico, un espacio de acogimiento para migrantes y refugiados que consideran la lengua portuguesa un recurso para

¹⁸ Alumna de la carrera de Letras – Español y Portugués como Lenguas Extranjeras de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana. vivianibusko@hotmail.com

su propia localización en una rutina desconocida. Mediante el soporte metodológico de la investigación-acción, nuestro objetivo también es evaluar todo el proceso desde el planeamiento, la selección de textos, confección de las unidades y reformulación del material didáctico producido.

Para estos fines, este trabajo se divide en tres partes. En la primera parte, tratamos de la llegada de los migrantes en Brasil y las consecuencias que este movimiento ha traído a la enseñanza de portugués como lengua extranjera, específicamente para la enseñanza de PLAc y el papel de la UNILA en este contexto. La segunda parte se dedica a contemplar las perspectivas teóricas y metodológicas que han guiado el proceso de elaboración y evaluación del material didáctico, como la enseñanza de lenguas mediante tareas, los géneros discursivos y la investigación-acción. Finalmente, la tercera parte tiene como enfoque describir el planeamiento de las unidades temáticas y las especificidades basadas en el perfil de los estudiantes, destacando las etapas de aplicación y evaluación, resultados y posibles mejoras que puedan llevarse a cabo para complementar las actividades propuestas, para que tengamos, cada vez más, materiales didácticos que se ajusten a las necesidades de grupos específicos, como en este caso, de migrantes y refugiados venezolanos en Brasil.

LA LLEGADA DE MIGRANTES EN BRASIL Y LA ENSEÑANZA DE PORTUGUÉS COMO LENGUA DE ACOGIDA (PLAc)

La búsqueda por mejores condiciones de vida, trabajo y acceso a los servicios básicos como salud y educación estimula venezolanos y haitianos a migrar para Brasil. En Foz do Iguaçu, el Puente Tancredo Neves es una de las rutas que permiten la salida de venezolanos que ingresan a Brasil con la intención de llegar a otros países. Todos los migrantes que deciden quedarse en Foz tienen como red de soporte la *Secretaria de Assistência Social*, que, en conjunto con la *Organização Internacional para Migrações (OIM)*, en el ámbito de la *Ação Global para Prevenir e Combater o Tráfico de Pessoas e o Contrabando de Migrantes (GLO.ACT)*, implantó el Protocolo de Assistência a Migrantes em Situação de Vulnerabilidade en 2018.

Para la *Secretaria de Assistência Social*, además de hospitales, unidades básicas de salud, embajadas y otros organismos que trabajan con migrantes, la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA) también forma parte del escenario de asistencia, así

como de los procesos de migración, ya que desde 2010 recibe estudiantes extranjeros (PDI, 2013, p.12). Con vocación internacional, la UNILA tiene como misión la formación de recursos humanos aptos para contribuir con la integración latinoamericana, y, para tanto, ofrece carreras en campos de interés mutuos entre los países de Latinoamérica y Caribe. Aparte de eso, también tiene en su propuesta el compromiso con el bilingüismo portugués/español.

La UNILA recibió los primeros estudiantes haitianos a principios de 2015, a través del *Programa Especial de Acesso à Educação Superior* para estudiantes haitianos (Pró-Haiti), establecido por la Resolución 037 del consejo universitario (CONSUN) con el objetivo de contribuir para la integración de los haitianos a la sociedad brasileña, considerando la situación de ellos y la destrucción de la Enseñanza Superior en Haití, a causa del terremoto de 2010. Los migrantes y refugiados que llegan a Brasil encuentran una lengua diferente, una cultura diferente que no es siempre comprensiva en relación a las dificultades que se presentan. Las demandas burocráticas y pequeñas situaciones de rutina, como una ida al supermercado, una inscripción en un curso, pueden convertirse en un desafío gigante debido a la barrera lingüística existente. Con el propósito de contribuir para la superación de estos desafíos, se hace necesario adoptar el concepto de portugués como lengua de acogida en el contexto en el que estamos insertados.

Para Grosso (2010, p. 68), la lengua de acogida excede la noción de lengua extranjera o de segunda lengua. El uso de la lengua está conectado al saber-hacer, al sobrevivir en una nueva realidad y adquirir conocimientos necesarios para realizar nuevas tareas lingüístico-comunicativas. La enseñanza del portugués como lengua de acogida también se justifica por el entorno donde se encuentran los migrantes, pues muchos se enfrentan con dificultades para acceder a un nuevo ambiente socio-cultural, debido a prejuicios y la falta de comprensión casi generalizada de parte de los ciudadanos del país que, de alguna manera, les acoge.

En 2019 se inició en la UNILA el curso *Português Brasileiro e Cultura na Fronteira para Migrantes e Refugiados*, y es en este espacio que el presente trabajo fue desarrollado. Esta extensión universitaria tiene como objetivo la acogida de residentes de frontera, migrantes y refugiados con el interés en el aprendizaje del portugués brasileño. Para trabajar con este público, nos hemos dedicado a producir tres unidades temáticas basadas en la enseñanza de lenguas por tareas.

PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA LA ELABORACIÓN DE UNIDADES TEMÁTICAS

El soporte teórico orientador de la producción de las unidades temáticas fue la Enseñanza de Lenguas por Tareas, el ELT, que tiene como objetivo la inserción de tareas contextualizadas y con propósitos similares a una situación real del uso de la lengua. Una de las características principales de este enfoque es la consideración acerca del contexto de aprendizaje del alumno, que es único y específico de cada contexto de enseñanza. Santos (2014) define tareas como “propuestas didácticas dirigidas a la comprensión y producción de textos – escritos, orales, verbales o no verbales – que siguen un planeamiento predeterminado, con el objetivo de practicar la lengua en situaciones contextualizadas y significativas para el alumno” (2014, p. 23, traducción nuestra). Otro punto fundamental en el ELT es la utilización de materiales auténticos en la producción de tareas.

También como guía en el proceso de producción, aplicación, evaluación y reformulación de las unidades temáticas, adoptamos como metodología la investigación-acción, planteada por David Tripp como una estrategia para el desarrollo de profesores en sus prácticas de enseñanza (2005). Las unidades temáticas han sido realizadas para aplicación en el contexto del proyecto de extensión *Português Brasileiro e Cultura na Fronteira* para Migrantes e Refugiados, que comenzó en 2019. El curso pretende introducir a los estudiantes, en este caso migrantes, a la cultura brasileña y fronteriza mediante la inserción de elementos culturales por medio de diferentes géneros, como cómics, noticias, videos informativos con temáticas para impulsar debates sobre situaciones de desplazamiento, necesidades básicas como compras en los supermercados, consultas médicas, etc.

PLANEAMIENTO, DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS UNIDADES TEMÁTICAS

En la etapa de planeamiento, durante la selección de textos, optamos por elegir géneros que consideramos los más habituales para todos, como las noticias, videos de Youtube, reportajes y folletos. Creemos que traer materiales que los estudiantes fácilmente

tendrían contacto fuera de las clases sería esencial para el aprovechamiento del contenido de las unidades. Para eso, optamos, entre otras selecciones, por presentar a los estudiantes la tarjeta SUS, los anuncios de inmobiliaria, folletos de supermercados, porque, además de que los materiales auténticos hacen el aprendizaje más efectivo, son géneros discursivos de los cuales “se puede inferir su propósito apenas por su formato, sin siquiera saber decodificar el registro lingüístico” (SANTOS, 2014, p. 66, traducción nuestra)

Luego, seleccionamos los textos considerando su adecuación al tema de la unidad y nivel de proficiencia de los estudiantes. Con los géneros escogidos buscamos proporcionarles la comprensión acerca de las estructuras y del contenido presente en los textos. En las tres unidades producidas, los géneros de comprensión trabajados, como cómics, noticias, videos, son distintos de los géneros de producción. Creemos que esa fue una decisión necesaria para que las actividades tuvieran un rol importante en la rutina de los estudiantes. Para eso, durante las clases se han proporcionado recursos para que el género de producción pudiera ser producido en clase.

El curso fue dividido por módulos, veámos: 1. Registro y documentación; 2. Abrigo y acomodación; 3. Empleo; 4. Educación y capacitación. 5. Salud y bienestar; 6. Alimentación. Para cada módulo, se dictaron dos clases, pero no eran secuenciales, pues todos los temas fueron desarrollados dos veces con unidades distintas en días separados. Para los módulos, 3 unidades temáticas fueron elaboradas por la autora del presente trabajo, con la duración prevista de 2 encuentros de 3 horas para cada una, totalizando 6 encuentros y 3 temas distintos, siendo ellos abrigo y acomodación, salud y bienestar y alimentación. En la tercera etapa del trabajo, nos centramos en la descripción y aplicación de las unidades en el curso *de Português Brasileiro e Cultura na Fronteira* para Migrantes y Refugiados, destacando los puntos positivos y negativos de las unidades elaboradas, sugiriendo reformulaciones y posibles mejoras para la producción de otros materiales para el mismo público, reflexionando sobre el papel del proceso de evaluación y reformulación para la formación en Letras.

CONSIDERACIONES FINALES

El presente trabajo tuvo como soporte teórico los principios de la Enseñanza de Lenguas por Tareas, que establece, como característica principal, la inserción de tareas contextualizadas que tengan sentido en el ambiente del estudiante, con propósitos similares a una situación real del uso de la lengua. Buscamos observar este principio en la elaboración de las unidades temáticas, para que, al trabajar con migrantes participantes del proyecto de extensión de la UNILA, *Português Brasileiro e Cultura na Fronteira para Migrantes e Refugiados*, las actividades propuestas estuvieran contextualizadas y de acuerdo con las necesidades y perfil de los estudiantes.

También consideramos el concepto de portugués como lengua de acogida, puesto que el ambiente de enseñanza exigía una visión de lengua relacionada al saber-hacer, ya que la mayoría de los estudiantes estaba cerca de tres meses en Brasil, y su conocimiento acerca de la lengua se limitaba a los saludos y lectura básica. Así pues, tomando como guía la metodología intervencionista de la investigación-acción, se hizo posible elaborar unidades y aplicarlas, evaluando y considerando las posibles adecuaciones y reformulaciones. Esas consideraciones contribuyeron inmensamente para la identificación de aspectos que podrían mejorarse en la práctica pedagógica y la experiencia vivida en clase.

A partir de dicho proceso, se ha podido identificar algunas cuestiones que deben considerarse con mucho cuidado en la producción de material didáctico, como, por ejemplo: la importancia de un enunciado preciso, de la elección adecuada de los géneros para suplir a las necesidades básicas de los estudiantes, de una tarea final contextualizada, informativa, adaptada. En este proceso, ha sido clave las perspectivas de Bakhtin respecto a género textual, enunciado y la importancia de llegar a dominarlos para la construcción de la libertad e individualidad (2011, p 285).

Por último, sabemos que existen diversas posibilidades de reformulación y ampliación del material producido, que puede adaptarse en consonancia con otros contextos de enseñanza. De esa forma, es posible incluir en las unidades, por ejemplo, un guía de directrices al profesor, con alternativas para la exploración de las actividades y sugerencias.

Algunas propuestas han sido explotadas en este trabajo, y otras pueden volverse objeto de estudio en un momento posterior. Por consiguiente, como desdoblamiento de la presente investigación, anhelamos seguir perfeccionando las referidas unidades temáticas con vistas a publicar un material didáctico orientado a las especificidades del par español-portugués en un contexto de enseñanza de portugués como lengua de acogida para migrantes y refugiados.

REFERENCIAS

AMADO, R. S. **O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados**. Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira - SIPLE, v. 7, p. 1-9, 2014.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

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

MENDES, Edleise. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz. **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. São Paulo: Pontes, p. 53-77, 2010.

MENDES, Edleise. **Abordagem Comunicativa Intercultural: uma abordagem para ensinar e aprender línguas no diálogo de culturas**. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: UNICAMP, 2004.

OLIVEIRA, A. Processamento da informação num contexto migratório e de integração. In: GROSSO, M. J. (dir.) **Educação em Português e Migrações**. Lisboa: Lidel, 2010.

SANTOS, J. M. P. **Propostas de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin-UFPR**. 149 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SANTOS, E.M.O. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. 440 p. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.