

Compreender e interpretar para (inter)agir: a leitura em livros didáticos de Português Brasileiro como Língua de Acolhimento

Understanding and Interpreting to (Inter)act: Reading in Brazilian Portuguese as a Host Language Textbooks

Rodrigo Albuquerque

Universidade de Brasília – Distrito Federal – Brasil

Isabel Cristina Moitinho Peixoto

Universidade de Brasília – Distrito Federal – Brasil

Resumo: Com esta pesquisa, almejamos avaliar de que maneira a leitura – da decodificação à (inter)ação social – é abordada em duas tarefas do livro *Pode Entrar* (Oliveira *et al.*, 2015), obra destinada a estudantes de PBLAc. No âmbito teórico, situamos a leitura sob os domínios grafo-fonêmico, semântico-cognitivo e pragmático-discursivo. Esses três domínios dizem respeito, respectivamente, às capacidades de decodificação, às estratégias de leitura e ao uso desta nas práticas sociais. No âmbito metodológico, partimos de um problema social muito recorrente (a tendência de que tarefas instanciadas nos domínios semântico-cognitivos sejam predominantes em livros didáticos). A partir dessa inquietação, elegemos a Análise de Discurso Crítica como método, e definimos critérios de inclusão e de exclusão, que resultaram na seleção de duas tarefas do livro *Pode Entrar* (Oliveira *et al.*, 2015). No âmbito analítico, salientamos que as tarefas priorizaram o domínio semântico-cognitivo, com ênfase nas estratégias de localizar informações e de produzir inferências locais. Essa constatação sinaliza a importância de o/a docente não apenas diversificar as estratégias nesse domínio, mas também avançar na mobilização de uma abordagem pragmático-discursiva. Por fim, registramos que o/a professor/a pode contemplar esses três domínios em análises textuais, articulando as dimensões do texto, da prática discursiva e da prática social (Fairclough, 2001), aproximando os/as aprendizes, ainda que de maneira simulada, das situações autênticas de uso da língua(gem).

Palavras-chave: Leitura. Domínio grafo-fonêmico. Domínio semântico-cognitivo. Domínio pragmático-discursivo. Ensino de Português Brasileiro como Língua de Acolhimento.

Abstract: In this study, we aim to examine how reading – ranging from decoding to (inter)action in social contexts – is approached in two tasks from *Pode Entrar* (Oliveira *et al.*, 2015), a textbook designed for PBLAc students. Theoretically, we frame reading within three domains: grapho-phonemic, semantic-cognitive, and pragmatic-discursive. These correspond, respectively, to decoding skills, reading strategies, and the use of reading in real-life social interactions. Methodologically, we address a recurring issue in textbooks: the predominance of tasks focused on the semantic-cognitive domain. In response, we adopt Critical Discourse Analysis as our method and establish inclusion and exclusion criteria, which guide the selection of two tasks from *Pode Entrar* (Oliveira *et al.*, 2015). Analytically, we highlight that these tasks primarily engage with the semantic-cognitive domain, particularly in strategies for locating information and making local inferences. This highlights the need for educators to diversify their strategies within this domain while also integrating tasks that foster a pragmatic-discursive approach. Finally, we emphasize that each text offers opportunities for teachers to work across all domains by incorporating textual, discursive, and social practice dimensions (Fairclough, 2001). Albeit in a simulated way, this approach helps bring learners closer to authentic language use in real-world contexts.

Keywords: Reading. Grapho-phonemic domain. Semantic-cognitive domain. Pragmatic-discursive domain. Brazilian Portuguese as a Host Language teaching.

1 Considerações iniciais

Uma vez que *acolhimento* significa consideração, hospitalidade, abrigo e, em especial, “lugar em que há segurança” (Acolhimento, 2024, s/p), a noção de Língua de Acolhimento, por si só, nos inspiraria a pensar que os processos de ensino e de aprendizagem transcenderiam o acesso à língua-alvo. No que tange a esse estatuto linguístico, estudantes de Português Brasileiro como Língua de Acolhimento (doravante PBLAc), diante dessa nova realidade linguístico-cultural, precisam realizar novas tarefas comunicativas (Grosso, 2010). Beira ao truísmo afirmar que pessoas em situação de refúgio merecem ser acolhidas em todas as esferas. (Re)pensar as aulas de leitura destinadas a esse público é, portanto, um compromisso que precisa ser abraçado pelo/a professor/a.

Embora seja consensual a ideia de que os livros didáticos devem explorar atividades de leitura, suas abordagens tendem a ser muito diversificadas. A esse respeito, Marcuschi (2020) registra ser problemática a redutora visão de leitura como decodificação, extração ou reprodução de conteúdos e indagação generalista, o que raramente conduziria os/as estudantes à reflexão crítica do texto. Mesmo que o tipo de leitura demandado pela atividade dependa do nível sociocognitivo desses/as estudantes (o conhecimento da língua), concebemos que o ensino de PBLAc deve sempre situar a leitura – das atividades mais elementares às mais sofisticadas – em uma perspectiva que não só privilegie situações de uso efetivo da língua, mas também oportunize espaços para o exercício da criticidade.

Na defesa de um ensino pragmático de leitura, Oliveira (2010) reconhece que ela abarca conhecimentos linguísticos (semânticos, sintáticos, morfológicos, fonológicos, ortográficos), enciclopédicos (a respeito do mundo) e textuais (tipos, gêneros textuais e textualidade). Em diálogo com a propositura de Rojo (2009), redimensionada por Albuquerque e Pinheiro (2020), frisamos que a leitura reúne habilidades relacionadas à (de)codificação, à compreensão, à interpretação e à (inter)ação social, o que implica abarcar não só as capacidades de alfabetismos (em

domínio semântico-cognitivo), mas também a leitura como prática social (em domínio pragmático-discursivo). Sob essa ótica, os três tipos de conhecimentos referidos por Oliveira (2010) poderiam, então, ser acessados por meio de tarefas que envolvam habilidades entre a decodificação e a (inter)ação social.

Relativamente ao contexto de ensino de PBLAc, a leitura não dá apenas acesso aos sentidos disponíveis no texto, mas se torna também instrumento de inserção social, meio de compreensão intercultural e caminho para a interação com o/a outro/a. Almejamos avaliar de que forma a leitura – da decodificação à (inter)ação social – é abordada em duas tarefas do livro *Pode Entrar* (Oliveira *et al.*, 2015), destinado a estudantes de PBLAc. Por meio dessa análise, desejamos reforçar que aspectos grafo-fonêmicos, semântico-cognitivos e pragmático-discursivos devem ser – em maior ou em menor grau – explorados em tais tarefas, visando-se o uso efetivo da língua(gem), o engajamento crítico e a interação.

Argumentamos que analisar tarefas didáticas situadas em livros de PBLAc constitui um caminho adequado para refletirmos acerca da concepção de leitura emergente de cada obra, em sintonia com esse estatuto linguístico. Como Perna e Andrighetti (2019), entendemos que os materiais didáticos de PBLAc precisam contemplar temas e/ou gêneros discursivos relacionados com as práticas sociais das quais os/as alunos/as participam ou desejam participar. Assim, as tarefas devem possibilitar que esses/as discentes se inscrevam nos gêneros discursivos presentes nas próprias práticas sociais e, ainda, explorem habilidades de leitura demandadas por tais práticas.

Na sequência, proporemos, na seção teórica, uma concepção de leitura que articula, em especial, os domínios grafo-fonêmicos, semântico-cognitivos e pragmático-discursivos, sob o argumento de que o contexto de PBLAc demanda uma atuação pedagógica que integre esses domínios. Explicitaremos, na seção metodológica, a abordagem de pesquisa escolhida e os procedimentos adotados para a análise de duas tarefas. Na seção analítica, examinaremos tais tarefas, ressaltando o que elas propõem e o que o/a docente poderia explorar a partir delas.

2 A leitura: da compreensão textual à (inter)ação social

Tratar de leitura do ponto de vista teórico se torna um enorme desafio, na medida em que há um conjunto abrangente de tendências que focalizam a leitura em distintas perspectivas, considerando diversos fatores, tais como: linguísticos, afetivos, cognitivos, fisiológicos, sensoriais, socioeconômicos *etc.* Nesta seção, objetivamos apresentar a leitura, a partir de Rojo (2009), sob os domínios grafo-fonêmicos, semântico-cognitivos e pragmático-discursivos, agregando-se a essa proposta uma reflexão concernente aos livros didáticos de PBLAc.

O primeiro domínio diz respeito às capacidades de decodificação, em que “[...] ler era visto – de maneira simplista – apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado do texto” (Rojo, 2009, p. 75-76). Segundo a autora (2009), ler envolve desde o conhecimento do alfabeto até a compreensão das diferenças entre a escrita e outras formas gráficas. A depender da distância linguística entre o português e a língua materna do/a estudante, torna-se necessário que o livro contemple atividades de leitura instanciadas nesse domínio. Entre as capacidades listadas pela autora (2009), enfatizamos o reconhecimento do alfabeto, das convenções gráficas e da relação grafo-fonêmica, com vistas à fluência e à rapidez na leitura.

O segundo domínio refere-se às estratégias de compreensão, ao situar o ato de ler como decorrente da relação entre o/a leitor/a e o/a autor/a, de maneira que aquele/a seja capaz de perceber as pistas de intenção deixadas por este/a (Rojo, 2009). A autora (2009) elenca as seguintes: ativação de conhecimento de mundo, localização ou retomada de informações, produção de inferências locais, produção de inferências globais, antecipação de conteúdos ou de propriedades do texto, checagem de hipóteses, generalização e comparação de informações. Para Albuquerque e Pinheiro (2020), a primeira se relaciona com todas as outras, por ser o conhecimento de mundo indissociável

de quaisquer leituras; a segunda se situa no nível da explicitude, enquanto a terceira e a quarta se situam no nível da implicitude; e as demais podem se localizar nos dois níveis.

Tendo em vista que o segundo domínio é semântico-cognitivo, podemos afirmar que as questões de leitura envolveriam a construção de significado, que se instanciaria entre a explicitude e a implicitude, valendo-se dos conhecimentos de mundo do/a leitor/a. Ao refletir sobre o modo como os livros didáticos abordam a compreensão textual, Marcuschi (2020) apresenta uma tipologia de perguntas: *a cor do cavalo branco de Napoleão* (autorrespondidas na própria formulação), cópias (transcrição mecânica), objetivas (conteúdos objetivos do texto, tais como *quem comprou a meia azul?*), inferenciais, globais (texto na íntegra e aspectos extra-textuais), subjetivas (registro da opinião do/a aprendiz, não sendo possível verificar a própria validade), vale-tudo (do tipo *você concorda com o/a autor/a?*), impossíveis (o texto não oferece elementos para a resposta) e metalinguísticas (em geral, aspectos formais do texto: número de parágrafos, de versos).

Sugerimos que, entre a constatação de Marcuschi (2020) e a proposta de Rojo (2009), o livro de PBLAc poderia contemplar tarefas de leitura que, conforme o progresso das aprendizagens, favorecessem a ampliação do repertório linguístico-discursivo do/a aprendiz e o desvelamento dos significados disponíveis no texto. Ademais, imaginamos que cada unidade do livro poderia integrar questões com distintas funções, uma vez que até mesmo as subjetivas e as vale-tudo (Marcuschi, 2020) seriam, de alguma forma, úteis para ampliar as capacidades de interagir e de se posicionar. Se o texto fornece insumos para que os significados explícitos e implícitos sejam discutidos, ambos podem ser explorados nas tarefas de leitura, com os devidos ajustes ao nível sociocognitivo dos/as estudantes.

Não há aprendiz que se motive com tarefas centradas exclusivamente na extração de informações e no exercício metalinguístico, embora tais habilidades tenham sua importância no ensino de PBLAc. Em nossa visão, a diversidade de habilidades mobilizadas não só dinamiza as aprendizagens, mas também amplia

efetivamente a competência leitora dos/as discentes. Assim, não se trata de fixar habilidades explícitas no início da obra e reservar espaço para as inferências só nas unidades mais avançadas, sobretudo pela demanda emergente do contexto de Língua de Acolhimento: os/as estudantes não podem esperar duas semanas para aprender a inferir, já que as práticas socioculturais em que eles/as se inscrevem solicitam, a todo momento, o uso dessa estratégia.

Marcuschi (2020) recomenda que o livro didático deveria abarcar tarefas que possibilitassem: identificar as proposições centrais do texto (ideias centrais e as possíveis intenções do/a autor/a); analisar, sugerir e justificar os títulos dos textos para compreender o conteúdo de modo global; exercitar a inferência por meio de perguntas e de afirmações inferenciais; produzir resumos (uma das atividades mais praticadas no cotidiano); reproduzir o conteúdo do texto em outro gênero (retextualização); reproduzir o texto oralmente; e revisar a compreensão (uma *nova leitura* é capaz de acionar novos sentidos).

O terceiro domínio relaciona-se com a interpretação socioculturalmente situada, ao instanciar a leitura no âmbito dos multiletramentos (The New London Group, 1996) e, portanto, em uma ordem pragmático-discursiva (Albuquerque; Pinheiro, 2020). Como sugerem Albuquerque e Dantas (2023), esse domínio não somente encapsula os dois anteriores (a decodificação e a compreensão), mas principalmente situa tais estratégias de compreensão nas práticas interculturais demandadas pelo gênero discursivo a ser produzido. O/a aprendiz compreende (os significados) e interpreta (os significados socioculturalmente orientados – isto é, os sentidos) para interagir com o/a outro/a.

Essa noção de multiletramentos surge para contemplar os distintos canais de comunicação; a diversidade linguístico-cultural e a pluralidade de textos com inúmeras articulações dos modos de linguagem, almejando-se ampliar o acesso a diversos usos de linguagem, favorecer a participação social e, ainda, fortalecer o engajamento crítico (The New London Group, 1996). O grupo (1996) propõe quatro movimentos da pedagogia dos multiletramentos: prática situada, que envolve a imersão dos/as alunos/as em

práticas sociais significativas; instrução explícita, que prevê intervenções ativas do/a docente por meio de andaimes de aprendizagem; enquadramento crítico, que abrange o desenvolvimento de senso crítico dos/as aprendizes por meio da mediação pedagógica; e prática transformadora, que incentiva o planejamento e a realização de novas práticas sociais.

Tal noção é especialmente relevante para os/as alunos/as de PBLAc, haja vista o reconhecimento e a valorização da diversidade linguístico-cultural, ambos fundamentais para o sucesso das aulas de PBLAc. Com esse público-alvo, seria possível partir de uma problemática que afetasse, em algum grau, os/as aprendizes, como a procura por emprego. Em referência aos movimentos da pedagogia dos multiletramentos (The New London Group, 1996), as tarefas de leitura poderiam ser feitas em dada prática situada: leituras de anúncios de vagas, de currículos e de entrevistas de emprego. O livro didático de PBLAc poderia prever questões que fornecessem andaimes, por meio de instrução explícita, para tais alunos/as, a fim de que pudessem se sensibilizar no que concerne aos sentidos emergentes da textualidade.

Ainda nessa proposta, o enquadramento crítico traria um avanço referente à leitura feita. O livro didático poderia favorecer a reflexão desses/as aprendizes no que diz respeito às barreiras enfrentadas no mercado de trabalho (sobretudo o preconceito linguístico-cultural que podem sofrer) e às estratégias a serem mobilizadas para superar tais dificuldades. A prática transformadora poderia culminar na elaboração de projetos que, ao recuperar as experiências prévias de cada um/a, gerassem uma rede de apoio entre os/as discentes, capacitassem-nos para o exercício profissional e denunciassem estruturas excludentes do mercado de trabalho. Nesse processo todo (da problemática à busca por soluções), a leitura partiria de bases semântico-cognitivas e avançaria no desvelamento de sentidos contextualmente situados, integrando-se às demandas emergentes das interações cotidianas.

Para Kleiman (2014, p. 89), o letramento na contemporaneidade “... torna-se um vetor para a constituição de um sujeito livre, capaz de contribuir para as mudanças sociais”. Transpondo essa ideia para o

ensino de PBLAc, afirmamos que o/a aprendiz livre é aquele/a que se torna um/a leitor/a emancipado/a, capaz de ler, o que inclui compreender, interpretar e interagir com o/a outro/a. Sob essa ótica, a aprendizagem não consiste apenas em ter o conhecimento dos usos da linguagem, mas saber também aplicá-los e manipulá-los de acordo com o efeito que se quer produzir (Kleiman, 2014) nas interlocuções cotidianas.

Entre o semântico-cognitivo e o pragmático-discursivo, podemos ressaltar a importância do investimento em um trabalho de leitura que focalize, ao mesmo tempo, a textualidade e o funcionamento de gêneros discursivos. Argumentamos que (inter)agimos na linguagem pela transposição dos conhecimentos em âmbito semântico para as esferas de uso em âmbito pragmático. Em sintonia com essa perspectiva, Koch e Elias (2008) definem a leitura como uma atividade interativa de produção de sentidos, realizada a partir dos elementos linguísticos presentes no texto e da mobilização de um amplo conjunto de saberes. As autoras (2008) frisam que o/a leitor/a desempenha um papel ativo nessa produção de sentidos, à proporção que, dialogicamente, se constrói e é construído/a pelo próprio texto.

Na medida em que esse/a leitor/a se insere em certo gênero e internaliza tal funcionamento genérico, ele/a percebe – na língua em uso (no texto empírico) – como a textualidade se configuraria, passando, portanto, a se construir e a ser construído/a pelo texto (Koch; Elias, 2008), haja vista a ampliação da própria competência leitora. Em síntese, ele/a insere seus conhecimentos de mundo na leitura feita, aciona estratégias semânticas para desvelar significados e articula-as aos contextos de uso para (inter)agir. Assim, o livro didático deveria privilegiar tarefas que, preferencialmente, integrassem os domínios semântico-cognitivos e pragmático-discursivos.

Ao transcender o reconhecimento de significados meramente linguísticos, frisamos que as tarefas de leitura no ensino de PBLAc deveriam explorar a inter-relação de texto, leitor/a, autor/a e contexto intercultural. É crucial que tais tarefas – entre os níveis semântico-cognitivos e pragmático-discursivos – se

valham da noção de gênero discursivo como um passaporte para as vivências interculturais, tornando possível que os/as discentes ampliem os saberes prévios e construam novos sentidos em situações concretas de uso da língua. A proposição de tarefas de base semântica, como inferir e resumir, deve favorecer o estímulo à reflexão crítica sobre os sentidos produzidos, o posicionamento ético diante de diferentes textos e o engajamento em interlocuções futuras. Mediar a leitura no ensino de PBLAc significa ampliar as possibilidades de compreender, de interpretar e – em especial – de utilizar textos nas diversas práticas sociais.

3 (Per)curso da pesquisa: enquadre metodológico e escolha das tarefas

No que concerne ao enquadre metodológico deste estudo, optamos pela abordagem qualitativa, devido ao nosso interesse por “... uma interpretabilidade relativamente estável, assumidamente subjetiva e completamente provisória...” (Albuquerque; Cavalcante, 2022, p. 109). Essa escolha reflete a valorização dos sentidos captados pela atenção sensível do/a analista (Chizzotti, 2003); o caráter fluido, exploratório e flexível, a orientação para os dados, a sensibilidade para o contexto (Mason, 2002); e a não neutralidade do/a pesquisador/a (Pesce; Abreu, 2013). Nesse referencial epistemológico qualitativo, ancoramos este trabalho na Análise de Discurso Crítica, pela articulação entre a dimensão textual-discursiva e a crítica social (Magalhães *et al.*, 2017), considerando o modelo tridimensional de Fairclough (2001) e as recomendações práticas de Bessa e Sato (2018).

Segundo Fairclough (2001), esta pesquisa considera os níveis: (1) do **texto**, ao buscarmos vestígios de que as tarefas sob análise exploram os domínios grafo-fonêmicos, semântico-cognitivos e pragmático-discursivos; (2) da **prática discursiva**, ao tratarmos das condições de produção, de distribuição e de consumo dos textos analisados (por quem foram produzidos, como circulam e de que maneira foram recebidos pelos/as aprendizes); e (3) da **prática social**, ao analisarmos de que modo as tarefas oportunizam

práticas de leitura críticas, reflexivas e guiadas para a interação.

Sob a orientação de Bessa e Sato (2018), o/a analista deve (1) identificar determinado problema social com implicações para a ordem social (o predomínio de tarefas em livros de PBLAc que priorizam os domínios semântico-cognitivos); (2) buscar elementos semióticos para a análise (as pistas no texto que apontam para os domínios abordados e, conseqüentemente, para as habilidades aferidas pelas tarefas) e (3) voltar o olhar para a prática na busca pela compreensão (a importância de contemplar, especialmente, os domínios semântico-cognitivos e pragmático-discursivos em tarefas de leitura nos livros didáticos de PBLAc, a fim de transpor os conhecimentos escolares para outros espaços interlocutivos).

A partir desse enquadre metodológico, escolhemos analisar as tarefas de leitura sugeridas na abertura dos capítulos do livro *Pode Entrar* (Oliveira *et al.*, 2015). Na apresentação da obra, as autoras (2015) ressaltam que esse material didático resultou de uma ação entre o Curso Popular Mafalda, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados e a Caritas Arquidiocesana de São Paulo. A obra visa, consoante as autoras (2015), oferecer ao/à aprendiz em situação de refúgio a oportunidade para dar os primeiros passos linguísticos para se integrar ao país. Esses primeiros passos linguísticos sugerem que o/a aprendiz precisará ampliar habilidades de leitura para interagir com o/a outro/a, almejando caminhar em direção ao protagonismo e à autonomia na língua(gem) em uso. Na medida em que captamos esse propósito nos capítulos, decidimos analisar o modo como a leitura é abordada em textos pertencentes a gêneros discursivos tipicamente orais que simulam práticas sociointeracionais autênticas, com foco nos domínios grafo-fonêmico, semântico-cognitivo e pragmático-discursivo.

Na obra, há 12 capítulos. Em cada um deles, há um texto introdutório que apresenta um propósito comunicativo específico, a saber: (1) solicitar a emissão do Registro Natural de Estrangeiros; (2) apresentar a procedência; (3) conversar com um/a colega de sala sobre temas sociais; (4) abordar a temática *bullying*; (5)

discutir o interesse das mulheres por jogos de futebol; (6) simular entrevista de emprego; (7) simular atendimento em um restaurante; (8) simular consulta médica; (9) simular compra de bilhete para o metrô; (10) tratar da liberdade de crença; (11) conversar com o professor e (12) combinar um encontro em uma cafeteria. Devido ao espaço que dispomos para a análise, não pudemos selecionar todas as tarefas, o que nos instigou a adotar critérios de inclusão e de exclusão.

Como critérios de inclusão, elegemos tarefas que (1) exibissem propósitos comunicativos relevantes para a vida cotidiana dos/as estudantes em situação de refúgio (público-alvo); (2) possibilitassem abordar os três domínios de leitura (grafo-fonêmico, semântico-cognitivo e pragmático-discursivo); (3) se valessem da leitura para ações imediatas (mais cotidianas); (4) integrassem a oralidade e a leitura (o atendimento em restaurantes demandaria, por exemplo, a leitura do cardápio); (5) previssem práticas sociointeracionais (as simulações de situações autênticas de uso da língua); e (6) impactassem diretamente na autonomia do/a aprendiz. Além disso, estabelecemos alguns critérios de exclusão.

O primeiro seria a abordagem de temas exclusivamente opinativos, o que, para além do debate escolar e dos eventuais posicionamentos do/a aprendiz em interlocuções futuras, se dissociaria de uma prática comunicativa mais cotidiana. Esse critério excluiria os capítulos 3, 4, 5 e 10. O segundo seria o foco excessivo em trâmites burocráticos, como no caso do capítulo 1. O terceiro, que se aplicaria ao capítulo 6, seria o maior grau de formalidade e de monitorização da língua, considerando que a entrevista de emprego, por se tratar de um gênero mais protocolar e menos espontâneo, tende a demandar menor margem para negociação. O quarto seria a reduzida quantidade de questões de leitura no capítulo 9. Como oralidade e leitura não se associaram nos capítulos 2, 11 e 12, eles foram excluídos. Na seção seguinte, analisaremos os capítulos 7 e 8.

4 No restaurante e no consultório: as tarefas sob análise

A partir dos critérios de inclusão e de exclusão, selecionamos uma tarefa de cada um dos dois capítulos (7 e 8) do livro *Pode Entrar* (Oliveira *et al.*, 2015) para a análise. Como almejávamos avaliar a maneira como a leitura foi abordada nas tarefas, considerando os domínios grafo-fonêmicos, semântico-cognitivos e pragmático-discursivos, decidimos dividir a análise em duas etapas: (i) examinar como os três domínios são contemplados nas duas tarefas e (ii) propor formas de ampliação do trabalho pedagógico que, a partir do uso do livro didático, integre esses domínios. Enfatizamos

que tais etapas, que se articulam simultaneamente na análise, foram delineadas com base no modelo tridimensional de Fairclough (2001), em diálogo com as orientações metodológicas propostas por Bessa e Sato (2018).

A abertura do capítulo 7 é feita por meio de três seções: 7.1 (o diálogo), 7.2 (o vocabulário relacionado ao diálogo) e 7.3 (os exercícios de leitura relativos ao diálogo). Para tornar a análise mais precisa, incluiremos a captura de tela da seção 7.1 (Figura 1), excluiremos a seção 7.2 (por somente listar um vocabulário sobre frutas, verduras e legumes) e transcreveremos os exercícios da seção 7.3 na sequência do diálogo.

Figura 1 – Sra. Dandara no restaurante

7.1 DIÁLOGO

A Sra. Dandara usa bengala e vai a um restaurante:



Júlio (garçom): Boa tarde, como posso ajudar a senhora?

Sra. Dandara: Boa tarde, tem mesa disponível?

Ele: Tem sim. É apenas para a senhora?

Ela: Sim.

Ele: Permita-me que eu leve a senhora até uma das mesas.

Ela: Claro, obrigada.

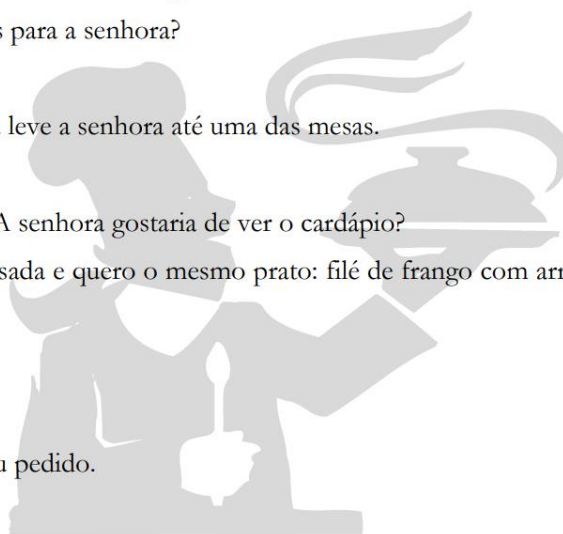
Ele: Pronto, aqui está. A senhora gostaria de ver o cardápio?

Ela: Não preciso. Já comi aqui na semana passada e quero o mesmo prato: filé de frango com arroz e purê de batata.

Ele: Sim, senhora. E para beber?

Ela: Pode ser um suco de abacaxi, por favor.

Ele: Está ótimo. Fique à vontade e já trago seu pedido.



Fonte: Oliveira *et al.* (2015, p. 57)

Nos exercícios de leitura (seção 7.3), as autoras (2015) indagam: (1) onde a idosa Sra. Dandara chegou?; (2) Quem a recebeu?; (3) Por que a senhora não precisou ver o cardápio?; e (4) O que ela pediu para beber?. Nessas questões, podemos perceber que o domínio grafo-fonêmico não é explorado, talvez por se supor que o/a estudante já tenha tanto internalizado convenções gráficas quanto estabelecido as relações entre grafemas e fonemas. Assim, ele/a já seria capaz

de identificar, por exemplo, que os termos em destaque marcam tanto o contexto dessa interação quanto os turnos de fala dos/as interagentes; bem como que os dois pontos anunciam o texto e cada turno, o ponto final demarca os períodos (e encerra uma ideia), e o ponto de interrogação realiza uma pergunta ao/à outro/a.

Entretanto, todas as questões propostas no exercício de leitura exploram o domínio semântico-cognitivo. A terceira aborda uma estratégia mais

sofisticada – a produção de inferências locais. Nela, propõe-se que o/a leitor/a articule as informações do texto para responder, desvelando uma relação causal (ela já conhecia o cardápio e, por esse motivo, não precisava vê-lo), por haver certa indiretividade contida nessa passagem (uma forma indireta – e polida – de negar tal oferta: *não preciso*). Contudo, assim como as demais questões, ela permite ser respondida pelo conteúdo explícito na superfície do texto. Em suma, todas as quatro questões podem ser respondidas pela estratégia de localização ou retomada de informações: Sra. Dandara chegou ao restaurante, foi recebida por Júlio (o garçom), não precisa do cardápio e pediu suco de abacaxi.

Para nós, esse diálogo inspiraria o/a professor/a de PBLAc a extrapolar a localização de informações, propondo-se, por exemplo, questões para que os/as estudantes pudessem produzir inferência global (Você acha que a Sra. Dandara foi atendida adequadamente?); generalizar (Após ler o texto, dê um título a ele); e ativar conhecimentos de mundo (Como consumidor/a, você se comportaria como a idosa? Tendo em vista as convenções de sua cultura, essa interação pareceu-lhe coerente?). Em relação ao domínio pragmático-discursivo, não abordado nas questões, o/a docente poderia sugerir atividades que considerassem as distintas possibilidades interlocutivas em restaurantes mais populares e mais sofisticados, explorando-se não apenas os ajustes necessários no tocante à textualidade e à linguagem, mas também a relação de poder negociada pelos/as interagentes.

De forma específica, o/a professor/a poderia suscitar reflexões quanto às normas de interação e aos papéis sociais (se essas formas de tratamento seriam condizentes com o contexto interlocutivo e com o gênero); solicitar a reescrita do diálogo, prevendo-se situações sociointeracionais alternativas (em quiosques, em lanchonetes, em restaurantes mais sofisticados...); discutir questões acerca de acessibilidade e de inclusão, considerando-se tanto a idade da cliente quanto o grau de mobilidade reduzido; contrastar práticas de atendimento em restaurantes do Brasil e de outros países (por exemplo, a gorjeta, o nível de (in)formalidade, os gestos (não) recomendados); e encenar diálogos em situações de atendimento diversas (das formais às informais), com o intuito de colaborar com a apropriação dessas práticas sociais e a subsequente transposição dessas reflexões para os contextos de uso.

A abertura do capítulo 8 é feita por meio de três seções: 8.1 (o diálogo), 8.2 (o vocabulário relacionado ao diálogo) e 8.3 (os exercícios de leitura relativos ao diálogo). Para tornar a análise mais precisa, incluiremos a captura de tela da seção 8.1 (Figura 2), excluiremos a seção 8.2 (por somente listar um vocabulário acerca de partes e de órgãos do corpo humano) e transcreveremos os exercícios da seção 8.3 na sequência do diálogo.

Figura 2: Sr. Akin no consultório médico

8.1 DIÁLOGO

Em um Hospital público do SUS – Sistema Único de Saúde...

Akin: Bom dia, preciso ver um médico, por favor.

Recepcionista: Claro, eu só preciso dos documentos do senhor. Preencha essa ficha enquanto aguarda ser chamado pelo Dr. Cláudio.

Médico: Sr. Akin, consultório três.

Akin: Bom dia, doutor.

Médico: Bom dia. Como posso ajudá-lo?

Akin: Não me sinto bem. Tenho dores no corpo todo.

Médico: Sente-se na maca, por favor. Vou examiná-lo.



Fonte: Oliveira *et al.* (2015, p. 65)

Nos exercícios de leitura (seção 8.3), as autoras (2015) indagam: (1) onde o Sr. Akin estava?; (2) Ele estava com boa ou má saúde?; (3) Qual foi a queixa apresentada ao médico?; (4) Com quais pessoas ele conversou?; (5) Ele teve de pagar a consulta? Por quê?. Nessas questões, podemos notar que o domínio grafo-fonêmico não é, igualmente, explorado, pela suposição que apresentamos na outra análise: o/a aprendiz já teria não só internalizado convenções gráficas, mas também estabelecido as relações entre grafemas e fonemas. Similarmente ao que ressaltamos na análise anterior, esse/a aprendiz já reconheceria a função dos destaques e dos sinais de pontuação. Se ele/a falar espanhol, a proximidade linguística colabora para que o código não funcione como uma barreira. Portanto, a decodificação do texto tenderia a ocorrer.

Como na análise anterior, todas essas cinco questões abordam o domínio semântico-cognitivo. A primeira, a terceira e a quarta abrangem a estratégia de localização ou retomada de informações, uma vez que o conteúdo está disponível na superfície do texto: estava em um hospital público do SUS; se queixava de não se sentir bem e de ter dores no corpo todo; e conversou com o/a recepcionista e o médico. Já a segunda e a quinta exploram a estratégia de produção de inferências locais, propondo-se que o/a leitor/a interprete as pistas textuais: se ele não se sente bem e tem dores no corpo, é possível inferir que as condições de saúde não eram boas; e se ele procurou um hospital público do SUS, a gratuidade é, igualmente, inferida.

Em nossa visão, esse diálogo traria recursos para que o/a professor/a de PBLAc pudesse desenvolver um trabalho pedagógico com outras estratégias no domínio semântico-cognitivo. Uma questão poderia sugerir que os/as aprendizes avaliassem o atendimento do hospital e propussem um título para o texto, com vistas a exercitar a generalização de informações. Outra poderia propor a adição de turnos conversacionais ao diálogo, subsequentes à realização do exame físico – como exame de imagens, administração de medicações, prescrição médica e orientações gerais –, de modo a exercitar a produção de inferências globais: indagando,

por exemplo, se o problema de saúde foi devidamente resolvido. Para acionar os conhecimentos de mundo desses/as aprendizes, outra questão poderia contrastar esse modelo de atendimento (SUS) e os sistemas de saúde pública nos países de origem deles/as próprios/as.

Em relação ao domínio pragmático-discursivo, igualmente não abordado nessas questões, o/a docente poderia elaborar atividades que contemplassem outras modalidades de atendimento médico (por exemplo, a telemedicina), explorando as mudanças contextuais e os ajustes demandados na textualidade. Além disso, seria salutar trazer atividades que envolvessem a leitura de cartazes informativos e de *folders* sobre o SUS; conduzir debates no tocante aos desafios desse modelo de atendimento, tais como o tempo de espera, o direito à saúde e a humanização dos/as profissionais; e incentivar reflexões acerca das convenções de polidez esperadas nas interlocuções com atendentes, com técnicos/as de enfermagem, com enfermeiros/as e com médicos/as, com ênfase nas relações de poder que se estabelecem nesses contextos.

Retomando as orientações propostas por Bessa e Sato (2018), buscamos **(1)** identificar um problema social que, há algum tempo, nos chamava a atenção: o predomínio de tarefas de leitura em livros didáticos (sobretudo de PBLAc) que atenderiam exclusivamente ao domínio semântico-cognitivo. Dessa inquietação inicial, seguimos com a análise dessas duas tarefas para **(2)** encontrarmos pistas textuais (elementos semióticos) que ratificassem essa percepção, o que, a partir dos dados analisados, se confirmou. Nos exercícios de leitura dos capítulos 7 e 8, predominaram questões para que o/a estudante pudesse localizar ou retomar informações e, em menor proporção, produzir inferências locais.

Ousamos afirmar que a nossa análise contribui para a necessidade de **(3)** direcionarmos o nosso olhar à prática, com vistas a promover uma reflexão crítica sobre possíveis caminhos para superarmos tais obstáculos. Por sabermos que o livro didático constitui instrumento do/a docente (ele, portanto, não conduz a aula, mas fornece suporte pedagógico), imaginamos

que o/a professor/a pode tanto associar outros textos aos diálogos analisados – por exemplo, vídeos que abordem gafes em restaurantes e charges que critiquem problemas de saúde pública – quanto ampliar as questões de leitura em relação a esses textos. Além de contemplar outras estratégias vinculadas ao domínio semântico-cognitivo, essa ampliação incluiria propostas de atividades voltadas ao domínio pragmático-discursivo.

Retomando o modelo tridimensional de Fairclough (2001), consideramos, **(1)** na dimensão *texto*, que os recursos semióticos disponíveis nos dois diálogos simulam, ainda que com certa artificialidade, interações em um restaurante e em um consultório. De forma geral, tais diálogos preveem, como pudemos notar na análise, turnos conversacionais bem definidos, marcas típicas de oralidade, usos linguísticos formais e convenções de polidez. A esse respeito, percebemos uma sequência previsível em restaurantes (saudação, pedido, resposta do garçom...) e em consultas médicas (saudação, triagem, entrada no consultório, saudação, queixa...); o uso de fórmulas fixas (bom dia ou boa tarde, por favor, obrigado); a presença do par pergunta-resposta (entre quem atende e quem é atendido/a); e a seleção lexical típica em cada uma das interações (termos comumente usados em restaurantes e em consultórios). Nessa dimensão, é importante dar especial destaque às demandas de textualidade, as quais são genericamente orientadas, primando-se por oferecer insumos linguístico-discursivos ao/à discente para que ele/a se sinta acolhido/a nas práticas sociais.

Com essa gama de recursos linguístico-textuais, o/a professor/a pode não somente explorar como também extrapolar os sentidos emergentes do texto com questões que abordem – e preferencialmente integrem – os domínios semântico-cognitivo e pragmático-discursivo. Esse último, especialmente, nos possibilitaria considerar, **(2)** na dimensão *prática social*, que tais diálogos nos situam em certo contexto interlocutivo que justificaria: **(a)** a produção desse texto (ou melhor, de cada turno conversacional – cliente, garçom, paciente, recepcionista e médico), considerando-se que tais interagentes possuem papéis sociais distintos (cliente e paciente recebem um serviço

prestado por garçom, recepcionista e médico) e são regidos/as por dado contexto institucional, que prevê determinadas normas, que podem variar entre hospital público e privado, assim como entre restaurante popular e luxuoso; **(b)** a circulação, que é restrita aos/às interagentes inscritos/as nesses dois diálogos (isto é, o texto circula entre cliente e garçom no restaurante, e entre paciente, recepcionista e médico no consultório); e **(c)** o consumo, que é a contraparte da produção, o que implica interpretar o que o/a outro/a enunciou e, em seguida, produzir texto (resposta, pedido, saudação, conforme o caso).

Os processos de produção, de distribuição e de consumo textual estariam abrigados **(3)** na dimensão *prática social*. Consoante Fairclough (2001), a noção de discurso como prática social inclui o poder como hegemonia e as relações de poder como luta hegemônica. A partir dessa dimensão, que encapsula as outras duas (texto e prática discursiva), é relevante que o/a professor/a apresente não somente diálogos que exibam uma harmonia conversacional – como os dois que, aqui, analisamos –, nos quais as relações de poder são negociadas com relativa simetria e com respeito ao/à outro/a, mas também aqueles que possam ilustrar, por exemplo, situações de xenofobia velada, de abuso de poder e de exclusão, sobretudo para pessoas imigrantes, as quais podem enfrentar dificuldades de compreensão, de interação e de sobrevivência.

Realizar um trabalho pedagógico efetivo com a leitura implica abarcar as três dimensões de Fairclough (2001), o que significa contemplar aspectos linguísticos, comunicativos, discursivos e interacionais que poderiam reproduzir desigualdades. Situar a aula de PBLAc nessa perspectiva permite aos/às aprendizes desenvolver uma leitura crítica dos textos, percebendo como a linguagem pode mediar relações de acolhimento ou reforçar barreiras sociais (e interculturais). Sugerimos que o/a docente possa propor dada prática situada e, a partir dela, oferecer uma instrução explícita, com vistas a realizar um enquadramento crítico e planejar, com a turma, uma prática transformadora (The New London Group, 1996). Desejamos que esse/a aluno/a, por meio desse arsenal linguístico-textual e discursivo, se torne,

gradativamente, mais apto/a a buscar seus direitos e a exercer plenamente sua cidadania

5 Considerações finais

No âmbito teórico, situamos a leitura sob os domínios grafo-fonêmicos, semântico-cognitivos e pragmático-discursivos, inspirando-nos, especialmente, na proposta de Rojo (2009). O primeiro abarca as capacidades de decodificação (conhecer do alfabeto às relações entre grafemas e fonemas). O segundo aborda as capacidades de compreensão, as quais preveem estratégias da explicitude à implicitude. O terceiro, ao inscrever a leitura na perspectiva dos multiletramentos, vincula-a a práticas interculturais críticas; e explora a relação entre texto, leitor/a, autor/a e contexto intercultural. Para nós, a leitura em PBLAc deveria promover a ampliação da competência leitora, visando à participação plena dos/as aprendizes na sociedade.

No âmbito metodológico, partimos do seguinte problema social: a tendência de que tarefas instanciadas em domínios semântico-cognitivos predominem em livros didáticos. Sob a inspiração de Bessa e Sato (2018), buscamos elementos semióticos nas tarefas analisadas e voltamos o olhar para a prática, com o intuito de compreendê-la criticamente. Ademais, conduzimos a análise nas dimensões propostas por Fairclough (2001): texto, prática discursiva e prática social. Selecionamos duas tarefas do livro *Pode Entrar* (Oliveira *et al.*, 2015), adotando, para essa seleção, critérios de inclusão e de exclusão. De forma geral, interessavam-nos tarefas com propósitos comunicativos relevantes, com práticas sociointeracionais evidentes, com integração de leitura e oralidade, e com impacto na autonomia do/a aprendiz.

No âmbito analítico, evidenciamos que o domínio grafo-fonêmico não foi abordado (devido à pressuposição de que o/a aprendiz já o tivesse internalizado); o semântico-cognitivo foi explorado (principalmente por meio das estratégias de localizar ou retomar informações e, em menor proporção, de produzir inferências locais); e o pragmático-discursivo não esteve presente. Recomendamos que o/a docente possa extrapolar essas duas estratégias (domínio

semântico-cognitivo) e abordar situações interlocutivas variadas nas distintas práticas interculturais, o que inspiraria dedicar especial atenção para as relações de poder, as normas de interação, os aspectos relativos à acessibilidade, as ações esperadas nos gêneros, as configurações possíveis de textualidade e, sobretudo, o acolhimento.

Por último, ressaltamos, como esperamos ter demonstrado ao longo deste artigo, que o nosso intuito nunca foi a avaliação negativa do livro didático. Seria, no mínimo, injusto ter esse objetivo, tendo em vista que a obra aborda diversas atividades com diferentes finalidades, buscando-se (e tendo êxito em) atender às demandas pragmáticas das pessoas em situação de refúgio. Intencionamos, portanto, sensibilizar o/a (futuro/a) professor/a de PBLAc no que diz respeito ao que ele/a pode propor a partir de um único texto – quantas dimensões e quantos domínios podem ser abordados não no livro, que é um instrumento, mas a partir dele. Em nossa visão, aproximar as tarefas didáticas do livro de PBLAc da vida-como-ela-é constitui uma reflexão permanente para o ensinar, para o aprender e para o acolher.

Referências

- ACOLHIMENTO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/acolhimento/>. Acesso em: 13 jan 2024.
- ALBUQUERQUE, R.; DANTAS, I. Ler para escrever: da compreensão textual à (inter)ação social. *Letras de hoje*, v. 58, n. 1, p. 1-14, 2023.
- ALBUQUERQUE, R.; CAVALCANTE, R. N. Lutas (meta)discursivas no gênero Carta/Nota de Repúdio: a (im)polidez nas instâncias da interação. *Letras em Revista*, v. 13, n. 1, p. 98-121, 2022.
- ALBUQUERQUE, R.; PINHEIRO, L. L. S. Tarefas em perspectiva: um estudo das competências leitora e multimodal no contexto de Português Brasileiro como Língua de Acolhimento. In: LÔPO-RAMOS, A. A.; LIMA, R. (Orgs.). *Mobilidades linguístico-culturais: reflexões epistêmicas para o ensino*. Brasília/Rio de Janeiro: Makunaima, 2020. p. 171-207.
- BESSA, D.; SATO, D. T. B. Categorias de análise. In: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (Orgs.). *Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018. p. 124-157.
- CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886>.
- KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*, v. 9, n. 2, p. 72-91, 2014.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. *Análise de Discurso Crítica: Um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora UnB, 2017.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Livro Didático de Português: Múltiplos Olhares*. Campina Grande: EDUEFG, 2020. p. 67-86.
- MASON, Jennifer. *Qualitative Researching*. 2. ed. London: SAGE, 2002.
- OLIVEIRA, Jacqueline Feitosa; MARRA, Juliana de Almeida Reis; FASSON, Karina; SANTOS, Nayara Moreira; PEREIRA, Renata Cristina; OLIVEIRA, Talita Amaro. *Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados*. São Paulo: ACNUR, 2015.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. O ensino pragmático da leitura. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 59-108.
- PERNA, Cristina Becker Lopes; ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe. As escolhas envolvidas no ensino de PLAC: o que nossas aulas têm a dizer. In: FERREIRA, Luciane Corrêa; PERNA, Cristina; GUALDA, Ricardo; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga (Orgs.). *Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019. p. 141-170.
- PESCE, L.; ABREU, C. B. M. Pesquisa Qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. *FAEEBA*, v. 22, n. 40, p. 19-29, 2013. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p19-29>.
- ROJO, Roxane. Alfabetismo(s) – Desenvolvimento de competências de leitura e escrita. In: ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 73-93.
- THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.