



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS –
LIP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL

MATERIAL DIDÁTICO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA REFUGIADOS E
MIGRANTES VENEZUELANOS: desdobramentos multimodais, discursos e
integradores de línguas em contato

LARISSE LÁZARO SANTOS PINHEIRO

Brasília
2021

LARISSE LÁZARO SANTOS PINHEIRO

MATERIAL DIDÁTICO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA MIGRANTES E
REFUGIADOS VENEZUELANOS: desdobramentos multimodais, discursos e integradores
de língua em contato

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguagem e Sociedade

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Janaína de Aquino Ferraz

Brasília
2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

PP654m Pinheiro, Larisse Lázaro Santos
Material Didático de Português para Migrantes e
Refugiados Venezuelanos: desdobramentos multimodais,
discursos e integradores de línguas em contato / Larisse
Lázaro Santos Pinheiro; orientador Janaina Aquino Ferraz. -
Brasília, 2021.
258 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) --
Universidade de Brasília, 2021.

1. Material didático. 2. Falantes de espanhol. 3.
Multimodalidade. 4. Letramento e prática social. 5. Língua
de Acolhimento. I. Aquino Ferraz, Janaina, orient. II. Título.

LARISSE LÁZARO SANTOS PINHEIRO

MATERIAL DIDÁTICO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA MIGRANTES E
REFUGIADOS VENEZUELANOS: desdobramentos multimodais, discursos e integradores
de língua em contato

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística, do Departamento de Linguística,
Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras da
Universidade de Brasília, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de
concentração: Linguagem e Sociedade

Defendida e aprovada em: _____ de _____ de 2021

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Janaína de Aquino Ferraz (UnB/LIP) - Presidente

Prof^a. Dr^a Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB//LIP) - Membro

Prof^a. Dr^a Viviane Cristina Vieira (UnB//LIP) - Membro

Prof^a. Dr^a Nildiceia Aparecida Rocha (UNESP) - Membro

Prof. Dr^a Flávia de Oliveira Maia Pires (UnB//LIP) - Membro Suplente

DEDICATÓRIA

À minha família, de maneira especial aos meus pais, Ricássio e Helena, meu esposo Willie e a minha filha Helena, que com muito amor, carinho e apoio, não mediram esforços para que eu cumprisse mais esta etapa em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus pela vida e por todas as bênçãos recebidas.

Aos meus familiares que sempre me estimularam e ajudaram em especial ao meu esposo Willie que suportou comigo o estresse inerente do processo, aos meus pais e irmão que sempre estiveram comigo suprindo todas as necessidades materiais e emocionais.

A todos os amigos que sentiram minha ausência durante esses difíceis anos, em especial, a minha amiga e parceira acadêmica, Sara pelo apoio. Também a querida Raquel que sempre me incentivou com palavras de entusiasmo. Aos meus alunos e amigos falantes de espanhol.

Aos colegas e amigos do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) Elda, Cíntia, Luciana, Marcelo que sempre me incentivaram a prosseguir em busca dos meus objetivos e, também, aos amigos André pelas precisas correções no texto e Igor pelo suporte no comitê de ética.

A minha orientadora Professora Dra. Janaína de Aquino Ferraz pelas orientações, apoio, compreensão e pela amizade.

Aos professores, Rodrigo, Viviane Vieira, Cordélia, Ana Adelina, Carmem, Maria Luiza Ortiz pelo conhecimento compartilhado e revisões de escrita.

Aos meus colegas e amigos (as) de pesquisa, Carol, Zane, Alex, Marcos, Edylane, Welington Pedro, Renata, Mayssara e o grupo de pesquisa de Multimodalidade por compartilharem comigo momentos riquíssimos de aprendizagem e crescimento, assim como partilhar das angústias e medos.

Aos colegas da UnB, por terem dividido comigo momentos de reflexão, discussão e aprendizagem.

A todos os professores e funcionários do Instituto de Letras e do Programa de Pós-graduação em Linguística, em especial à coordenadora Helena e a secretária Cláudia.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela oportunidade de realização do curso, mediante a concessão da bolsa.

À Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF) e ao Decanato de Pós-Graduação da UnB pelo fomento para participação de eventos e congressos muito importante para a pesquisa.



Fonte: <https://noticias.r7.com/prisma/r7-planalto/em-2020-38-mil-venezuelanos-sao-reconhecidos-refugiados-no-brasil-04092020>

Com a minha mala na mão, sou um imigrante em marcha
Percorrendo o mundo em busca do meu destino!
Nesta mala,
Carrego nela muitas coisas
Vou vagueando de terra em terra à busca da paz,
Liberdade, Justiça, Abrigo, e finalmente um recomeço para viver a vida!
Sou imigrante
Feito uma andorinha, em busca da melhor estação!
Como quem apenas quer viver
De braços abertos estou para um trabalho para sobreviver!
Como um ser humano,
Estou pronto para contribuir para o crescimento do país acolhedor!

(Moisés Antônio – O viajante)

RESUMO

Esta tese, inscrita no âmbito dos estudos da linguagem, resulta de uma pesquisa de natureza qualitativa (exploratória) com o objetivo de desenvolver estratégias de elaboração de Materiais Didáticos (MD) de Português Brasileiro como Língua de Acolhimento (PBLAc) para refugiados/migrantes venezuelanos, visando à integração social desse público-alvo. O referencial teórico utilizado contempla o discurso como mudança social sob a luz da Análise de Discurso Crítica (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003, 2008, 2010), da Teoria Social de Letramento (TSL) (STREET, 1984, 2001; BARTON, 1994; BARTON E HAMILTON, 1998) e da Teoria da Multimodalidade (KREES; van LEEUWEN, 2001, 2006). A triangulação teórico-metodológica permitiu constatar que a linguagem, além de ser uma forma de significação do mundo, é também uma forma de ação sobre o mundo e sobre o outro. Por se tratar de uma pesquisa também documental, foram selecionados textos multimodais de MD de PBLAc como *corpus* de análise, bem como conteúdos extraídos de entrevistas junto a professores e coordenadores de cursos de PBLAc para refugiados venezuelanos. Nas análises multimodais, foram sugeridas categorias a partir da Gramática do Design Visual (KRESS; van LEEUWEN, 2006), da Análise de *Clusters* (BALDRY e THIBAUT, 2006) e da Ressemiotização (IEDEMA, 2003). Os dados empíricos foram obtidos junto a cinco instituições públicas de ensino superior que oferecem curso de português para refugiados/migrantes. A análise resultou em uma reflexão sobre o trabalho dos textos multimodais com práticas de letramento no MD de PBLAc para refugiados, demonstrando as especificidades inerentes a esse contexto de ensino-aprendizagem, com vistas à reflexividade crítica e às necessidades mais urgentes do público-alvo. Os resultados alcançados sugerem que o trabalho multimodal é de grande relevância para a elaboração de MD de PBLAc condizentes com as demandas da atualidade, pois a lógica organizacional do MD pode ser fator determinante para o desenvolvimento de competências e habilidades na língua-alvo. Os resultados destacam a importância de se promover um trabalho sistematizado com ênfase nos letramentos como práticas sociais, nos modos de significar os agentes sociais e nas especificidades do ensino-aprendizagem de PBLAc para refugiados/migrantes. A tese significa uma contribuição para estudos futuros acerca de MD's de PBLAc que venham a ser elaborados destinados a refugiados/migrantes venezuelanos, visando promover práticas sociais transformadoras.

Palavras-chave: Material didático. Falantes de espanhol. Multimodalidade. Letramento e prática social. Língua de Acolhimento.

ABSTRACT

This thesis was made in the context of language studies as the result of a qualitative (exploratory) research with the main objective of developing strategies for the development of Didactic Materials (MD) of Brazilian Portuguese as a Host Language (PBLAc) for Venezuelan refugees/migrants. Furthermore, this study aims the social integration of this public. The theoretical framework involves literacy in social practices under Critical Discourse Analysis (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003, 2008, 2010); and the Social Theory of Literacy (TSL) (STREET, 1984, 2001; BARTON, 1994; BARTON AND HAMILTON, 1998); Theory of Multimodality (KREES; van LEEUWEN, 2001, 2006). The theoretical-methodological triangulation allowed us to verify that language, besides being a way of signification in the world, has also an impact on the world and on others. This research involves documentary data, such as multimodal texts from MD of PBLAc Furthermore, data from interviews with professors/coordinators of PBLAc courses for Venezuelan refugees were also generated for analysis. Empirical data were obtained from five public tertiary education institutions that offer Portuguese courses for refugees/migrants. Within the scope of multimodal analysis, categories suggested from the Grammar of Visual Design (KRESS; van LEEUWEN, 2006), Cluster Analysis (BALDRY and THIBAUT, 2006) and Resemiotization (IEDEMA, 2003). The analysis allows a reflection on the work of multimodal texts with literacy practices in the MD of PBLAc for refugees, demonstrating the inherent specificities in this teaching-learning context, with a view to critical reflexivity and the most urgent needs of the target public. The results achieved suggest relevance of the multimodal work for designing MD in accordance with current demands. Therefore, the organizational logic of the MD can be a determining factor for the development of competences and skills in the target language. The results highlight the importance of systematized work with emphasis on ways to signify social agents, their identities and the teaching-learning of PBLAc for refugees/migrants. The thesis aims at contributing to future studies and literature about the development, designing and application of MD of PBLAc for Venezuelan refugees/migrants, in order to promote transformative social practices.

Keywords: Didactic material. Spanish speakers. Multimodality. Literacy and social practice. Host Language.

RESUMEN

Esta tesis, en el ámbito de los estudios de idiomas, es el resultado de una investigación cualitativa (exploratoria) con el objetivo de desarrollar estrategias para el desarrollo de Materiales Didácticos (MD) del portugués brasileño como lengua de acogida (PBLAc) para refugiados / migrantes venezolanos, con el objetivo de la integración social de este público objetivo. El marco teórico utilizado contempla el discurso como cambio social a la luz del Análisis Crítico del Discurso (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003, 2008, 2010), la Teoría Social de la Literacidad (TSL) (STREET, 1984, 2001; BARTON, 1994). ; BARTON Y HAMILTON, 1998) y la Teoría de la Multimodalidad (KREES; van LEEUWEN, 2001, 2006). La triangulación teórico-metodológica nos permitió comprobar que el lenguaje, además de ser una forma de sentido en el mundo, es también una forma de acción sobre el mundo y sobre el otro. Por tratarse de una investigación documental, se seleccionaron como *corpus* de análisis textos multimodales de MD PBLAC, así como contenidos extraídos de entrevistas a docentes y coordinadores de cursos PBLAc para refugiados venezolanos. En análisis multimodales, se sugirieron categorías de Grammar of Visual Design (KRESS; van LEEUWEN, 2006), de Clusters Analysis (BALDRY y THIBAUT, 2006) y de Resemiotization (IEDEMA, 2003). Se obtuvieron datos empíricos de cinco instituciones públicas de educación superior que ofrecen cursos de portugués para refugiados / migrantes. El análisis resultó en una reflexión sobre el trabajo de textos multimodales con prácticas de literacidad en el MD de PBLAc para refugiados, demostrando las especificidades inherentes a este contexto de enseñanza-aprendizaje, con miras a la reflexividad crítica y las necesidades más urgentes del público objetivo. Los resultados obtenidos sugieren que el trabajo multimodal es de gran relevancia para la elaboración de MD de PBLAc, acorde con las demandas actuales, ya que la lógica organizativa de MD puede ser un factor determinante para el desarrollo de competencias y habilidades en la lengua meta. Los resultados resaltan la importancia de promover un trabajo sistematizado con énfasis en la literacidad como prácticas sociales, en las formas de significado de los agentes sociales y en las especificidades de la enseñanza-aprendizaje de PBLAc para refugiados / migrantes. La tesis significa una contribución a futuros estudios sobre MD de PBLAc que se puedan preparar para refugiados / migrantes venezolanos, con el objetivo de promover prácticas sociales transformadoras.

Palabras clave: Material didáctico. Hablantes de español. Multimodalidad. Alfabetización y práctica social. Lengua de acogida

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Número de estrangeiros considerados migrantes, segundo principais países de nascimento, por ano de entrada, Brasil, 2010-2016.	31
Figura 2 - Número de estrangeiros considerados fronteiriços, segundo principais países de nascimento por ano de entrada, Brasil, 2010-2016.	32
Figura 3 - Países com a maior população migrante na América do Sul.	33
Figura 5 - Modelo Tridimensional de Discurso.....	45
Figura 6 - Seis proposições da Teoria Social do Letramento.....	53
Figura 7 - Suportes Teóricos da Multimodalidade.....	60
Figura 8: Integração de teorias multimodais para análise de MD.....	63
Figura 9 - Proposta de análise do texto multimodal de MD.....	71
Figura 10 - Triangulação metodológica da pesquisa.....	85
Figura 11 -Fases da pesquisa qualitativa.....	86
Figura 12 - Capa do MD Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados	88
Figura 13 - MD de PBLAc.....	96
Figura 14 -Seções do MD.....	96
Figura 15: Texto Multimodal 1.....	121
Figura 16 - Texto 1: análise de cluster 1, 2 e 3.....	124
Figura 17 - Texto explicativo sobre o CPF.....	125
Figura 18 - Texto 1: análise de <i>cluster</i> 4 e 5.....	126
Figura 19 - Texto multimodal: formulário.....	128
Figura 20 - <i>Homepage</i> do Ministério da Justiça e Segurança Pública.....	129
Figura 21 - Curso on-line de Português para Migrantes e Refugiados.....	132
Figura 22 - Lógica organizacional do curso <i>on-line</i>	135
Figura 23 - Trajetória de leitura do Módulo 1.....	137
Figura 24: Referencial Multimodal de Desenvolvimento de Mídias para o ensino de PBLA	160
Figura 25– Ressemiotização do referencial multimodal.....	162
Figura 26 - Texto multimodal 1: lendo imagens.....	164
Figura 27- Texto Multimodal 2: leitura e compreensão de texto.....	166
Figura 28- Texto Multimodal 3: Especificidades linguísticas dos falantes de espanhol.....	167
Figura 29 - Texto Multimodal 4: direitos humanos.....	169
Figura 30 - Texto Multimodal 5: residência no Brasil (notícia).....	171
Figura 31 - Texto Multimodal 6: interação, expressão e prática.....	173
Figura 32 - Texto Multimodal 7: produção escrita.....	175
Figura 33 - Texto Multimodal 8: Compreensão e interação.....	177
Figura 34 - Texto Multimodal 9: usos da língua.....	179
Figura 35 - Texto Multimodal 10: integração e prática.....	181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ações bilaterais de políticas linguísticas.....	27
Quadro 2 - ‘Fases’ do processo teórico metodológico de Chouliaraki e Fairclough (1999)....	43
Quadro 3 – Conceitos de letramento no Brasil.....	50
Quadro 4 - Modelos de letramento	51
Quadro 5 - Teoria Social do Letramento - TSL.....	54
Quadro 6 –Teorias multimodais combinadas para análise de MD	63
Quadro 7 – Pressupostos da Gramática do <i>Design Visual</i>	65
Quadro 8 – Potencialidades de significação das páginas	67
Quadro 9 - Publicações realizadas no Brasil sobre PBLAc para refugiados.....	80
Quadro 10 – Categorias analíticas da Gramática Visual	91
Quadro 11 - Perguntas da entrevista semiestruturada para Professores/coordenadores de cursos de PBLAc para refugiados venezuelanos	94
Quadro 12 - MD de PBLA	108
Quadro 13 - Blogs e portais de ensino de PBLA.....	115
Quadro 14 - Instituições de ensino pesquisadas que oferecem cursos de PBLAc para migrantes e refugiados venezuelanos	140
Quadro 15 - Perpectivas de professores acerca do planejamento de cursos e MD de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos	152
Quadro 16– Especificidades de ensinar português para falantes de espanhol.....	154
Quadro 17: Aspectos a serem considerados no planejamento de MD de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos	156
Quadro 18: Proposta de MD de PBLAc para falantes de espanhol em contextos específicos	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Estrangeiros considerados migrantes, segundo principais países de nascimento, por ano de entrada, Brasil, 2010-2016.	30
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
ADC	Análise de Discurso Crítica
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CASP	Caritas Arquidiocesana de São Paulo
CELU	<i>Certificado de Español – Lengua y Uso</i>
CEPI	Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
Conare	Comitê Nacional para os Refugiados
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CRNM	Carteira de Registro Nacional Migratório
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social definitiva
DEMIG	Departamento de Migrações
EAD	Ensino a Distância
FGV DAPP	Fundação Getúlio Vargas - Diretoria de Análise de Políticas Públicas
GDV	Gramática do <i>Design</i> Visual
L2	Português Segunda Língua
LA	Língua Adicional
LD	Livro Didático
LSF	Linguística Sistêmica Funcional
Marca	Mobilidade Acadêmica Regional para os Cursos Acreditados
MD	Material Didático
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MJSP	Ministério da Justiça e Segurança Pública
NEL	Novos Estudos do Letramento
OBEDF	Observatório da Educação na Fronteira
OBMigra	Observatório das Migrações Internacionais

OIM	Organização Internacional para as Migrações
ONU	Organização das Nações Unidas
PBLA	Português Brasileiro como Língua Adicional
PBLAc	Português Brasileiro como Língua de Acolhimento
PBSL	Português Brasileiro como Segunda Língua
PE	Português para Estrangeiros
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEIBF	Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira
PF	Polícia Federal
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PLE	Português Língua Estrangeira
PLH	Português como Língua de Herança
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
QECR	Quadro Europeu Comum de Referências para o ensino de Línguas
RNE	Registro Nacional de Estrangeiro
SEM	Setor Educacional do Mercosul
SINCRE	Sistema Nacional de Cadastramento de Registro de Estrangeiro
SUS	Sistema Único de Saúde
TSL	Teoria Social do Letramento
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
Unicesumar	Centro Universitário de Maringá
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: ESTRANHOS À NOSSA PORTA.....	16
CAPÍTULO 1 - MIGRAÇÕES VENEZUELANAS: O CONTEXTO	24
1.1 Panorama latino-americano: ações bilaterais de políticas educacionais e linguísticas...	24
1.2 Migração e refúgio no brasil	29
1.2.1 Movimentos migratórios de falantes de espanhol para o Brasil.....	32
1.2.2 Migrações venezuelanas.....	34
CAPÍTULO 2 - A LÍNGUA COMO MEIO DE MUDANÇA SOCIAL.....	40
2.1 A análise de discurso crítica – ADC	41
2.1.1 Linguagem e poder.....	41
2.1.2 ADC e o processo teórico metodológico	42
2.1.2.1 A ADC e pressupostos teóricos.....	44
2.2 Letramento	49
2.2.1 Teoria Social do Letramento – TSL	52
2.2.1.1 Letramento como prática social	54
2.2.1.2 As práticas e os eventos de letramento	55
2.2.2.1 Letramento no contexto de PBLAc	56
2.3 Multimodalidade	57
2.3.1 Integração teórica: suporte para análise de textos multimodais em MD	62
2.3.2 Por uma abordagem multissemiótica do MD de PBLAc.....	73
CAPÍTULO 3 - MIGRAÇÕES VENEZUELANAS: A PESQUISA E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	75
3.1 Pesquisa qualitativa.....	75
3.2 Objetivos e questões de pesquisa.....	76
3.3 Pesquisas em pbla: revisitando legados e construindo novas perspectivas	77
3.4 Parâmetros multimodais para a elaboração de md de pblac para migrantes venezuelanos: a tese.....	82
3.5 Percursos metodológicos traçados	83
3.5.1 Descrição das etapas metodológicas	86

CAPÍTULO 4 - MATERIAIS DIDÁTICOS: CONSTRUINDO NOVAS FORMAS DE SITUAR-SE EM SOCIEDADE.....	98
4.1 Ensino de português brasileiro como língua adicional: apontamentos essenciais	98
4.1.1 Proximidade linguística.....	100
4.2 Análise de discurso crítica, letramento e multimodalidade: três olhares teóricos sobre materiais didáticos de português brasileiro como língua adicional.....	104
4.2.1 A Multimodalidade em Materiais didáticos de PBLA: do analógico ao digital	106
4.2.1.1 Material Didático Analógico.....	107
4.2.1.2 Material Didático Digital	114
4.3 Análise de textos multimodais 1 e 2.....	119
4.3.1 Análise do Texto Multimodal 1.....	120
4.3.2 Análise do Texto Multimodal 2	132
4.4 Os cursos de PBLAc para migrantes e refugiados venezuelanos	139
4.4.1 As demandas em termos de migrantes e refugiados venezuelanos hoje no Brasil	141
4.4.2 A escolha de conteúdos para o ensino de PBLAc para refugiados	143
4.4.3 A produção de MD de PBLAc para refugiados	145
CAPÍTULO 5 - ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA MIGRANTES/REFUGIADOS VENEZUELANOS: UMA PROPOSTA MULTIMODAL	152
5.1 Organização e elaboração da unidade didática	153
5.2 Referencial multimodal de elaboração de md de PBLAc.....	159
5.1.1 Etapas de Referencial Multimodal de elaboração de MD de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos: proposta multimodal.....	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
REFERÊNCIAS	195
APÊNDICES.....	212
ANEXOS.....	222

APRESENTAÇÃO: ESTRANHOS À NOSSA PORTA

Os noticiários de TV, as manchetes de jornal, os discursos políticos e os tuítes da internet, usados para transmitir focos e escoadouros das ansiedades e dos temores do público, estão atualmente sobrecarregados de referências à crise migratória.

(Bauman, 2016, p. 7)

No âmbito da linguística, o foco atento e consciente sobre os aspectos proximais das línguas revela-se fundamental. Como exemplo, pode-se citar a proximidade entre o português e o espanhol, registros que possuem palavras pertencentes aos grupos heterotônicos, heterogênicos e, sobretudo, heterosemânticos. Nesse contexto, é comum a crença de que aprendizes de línguas próximas a sua língua materna compreendem e são compreendidos desde as primeiras interações por meio da língua-alvo. No entanto, isso pode ocorrer em níveis iniciais que a facilidade ajuda, mas também dificulta ao pensar que é fácil, e em níveis mais avançados afasta o aprendiz do ensino de português. Desse modo, esse entrave pode ser superado com atividades que visem competência sociocultural, leitora e escrita, motivem e promovam identificação cultural e aquisição da língua-alvo.

Por ser professora tanto de língua portuguesa quanto de língua espanhola, as particularidades do ensino das línguas próximas estimularam-me a desenvolver pesquisa sobre o assunto. Inicialmente, no Mestrado, pesquisei sobre a presença de textos multimodais no livro didático (LD) de Espanhol, dada a minha experiência com livros didáticos, com os quais trabalhei durante oito anos, ao atuar como professora dessa língua em turmas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Durante esse período, tive a oportunidade de lecionar para grupos de aprendizes de Português Brasileiro como Língua Adicional (PBLA¹), falantes de espanhol, e de estagiar no curso de graduação de Português Brasileiro como Segunda Língua (PBSL), da Universidade de Brasília, junto à disciplina de Introdução ao Multimeios, a qual

1 O termo “Português Brasileiro como Língua Adicional” refere-se a língua que pode não ser estrangeira, se for usada comumente no país do aprendiz, como é o caso do português brasileiro em relação às línguas indígenas e a Libras no Brasil, por isso usa-se PBLA para todas as línguas, aprendidas, seja no contexto de imersão ou não, além da(s) outra(s) utilizada(s) no cotidiano como línguas vernáculas (BRANDÃO, 2017).

tem como objetivo a elaboração de material didático (MD²) de PBLA. Com base nos estudos realizados na época, observei a pouca produção de LD de PBLA para esse público-alvo, bem como a dificuldade dos graduandos e dos professores na elaboração de material didático, tendo em vista as peculiaridades inerentes ao ensino-aprendizagem em relação às línguas próximas.

A presente pesquisa apresenta tema muito relevante para a área do ensino de português como língua adicional– e suas distintas modalidades. Busca oferecer contribuição importante para professores atuantes nessa área e para produtores de materiais didáticos variados adequados à demanda específica. Desse modo, inicialmente, o projeto desta pesquisa focava uma análise multimodal de material didático de PBLA para falantes de espanhol, porém, frente aos resultados de discussões das aulas de Análise de Discurso Crítica (ADC), passei a ter algumas inquietações para explanar sobre o problema social da crise dos refugiados no Brasil, com base no momento discursivo das práticas sociais. Segundo Resende (2017, p. 40), na ADC essa intervenção é possível graças à “articulação entre o processo teórico metodológico e os conceitos em que se baseia, e as análises obtidas no entrecruzamento de conjuntura prática particular, objetos discursivos, categorias analíticas sistematicamente aplicadas”.

Na época, a crise vivida pelos venezuelanos era noticiada pelos principais jornais do mundo. Além dos problemas políticos e econômicos, os venezuelanos enfrentavam severa escassez de remédios e de comida no país de origem, assim, houve consequente impacto da imigração ao Brasil com a vinda massiva de migrantes venezuelanos. Vale ressaltar que, segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), por serem afetados pela situação política e econômica do país, os venezuelanos podem ter o *status* de refugiados e, assim, podem receber o auxílio do governo federal e da Organização das Nações Unidas (ONU).

No ano de 2017 (recorde do fluxo migratório), em uma ida à cidade de Manaus-AM, observei que nas ruas o português e o espanhol se misturavam. E por vários locais da cidade, como semáforos, supermercados e praças, havia venezuelanos desabrigados pedindo dinheiro, comida ou emprego. Depois, nas ruas de Brasília, tive a oportunidade de ajudar uma família

² Vale ressaltar que o termo Material Didático, foco de análise deste trabalho, corresponde a todo material que serve de apoio/recurso para o processo de ensino e aprendizagem, e o Livro Didático é um dos tipos de MD para o professor.

com três crianças em situação de vulnerabilidade e, por meio deles, passei a conhecer de perto a triste realidade das condições desses migrantes. Ver essa situação fez-me refletir sobre as necessidades de acolhimento desse povo através da língua. A partir desse cenário, passei a pesquisar sobre a migração dos venezuelanos no Brasil, os materiais didáticos e os cursos de Português Brasileiro como Língua de Acolhimento (PBLAc³) para esse público-alvo oferecidos por Instituições de Ensino Superior, com o intuito de promover a integração social.

A motivação para esta pesquisa estava na transformação social ocorrida a partir desse novo contexto de migração, promovido, principalmente, pelo ensino de PBLAc para migrantes, em contexto de refúgio. Com o processo de integração, observei algumas lacunas, entre elas a falta de MD específicos para esse público-alvo e como o trabalho multimodal sistematizado é de grande relevância para a elaboração desses MD, conforme as demandas de migração⁴ e refúgio da atualidade.

O tema das migrações no mundo tem-se tornado cada vez mais complexo no contexto globalizado, devido ao crescente aumento de migrantes internacionais em países desenvolvidos e subdesenvolvidos, afetando aspectos econômicos, sociais e de segurança dos países. Patarra (2006, p. 7) afirma que:

[...] a crescente importância das migrações internacionais no contexto da globalização tem sido objeto de um número expressivo de contribuições importantes, de caráter teórico e empírico, que atestam para sua diversidade, seus significados e suas implicações. Parte significativa desse arsenal de contribuições se volta à reflexão das grandes transformações econômicas, sociais, políticas, demográficas e culturais em andamento no âmbito internacional, especialmente a partir dos anos 1980. Como eixo de reflexão, situam-se as mudanças advindas do processo de reestruturação da produção, o que implica novas modalidades de mobilidade do capital e da população em diferentes partes do mundo.

³ “Em virtude do estatuto linguístico-cultural proveniente da imersão de refugiados em nosso país, optamos pelo termo “Português Brasileiro como Língua de Acolhimento (PBLAc)”, oriundo do debate cunhado por Grosso (2010) acerca do “Português como Língua de Acolhimento (PLAc)” (ALBUQUERQUE; PINHEIRO, 2020, p. 172).

⁴ Movimentação de um povo, ou de um grande número de pessoas, para um país diferente, ou a uma região diferente dentro desse mesmo país, geralmente motivada por razões políticas ou econômicas; inclui a imigração (movimento de entrada) e a emigração (movimento de saída). (MICHAELIS – DICIONÁRIO ONLINE)

A migração internacional é um fenômeno complexo que está diretamente relacionado à reestruturação produtiva da globalização, em suas múltiplas dimensões. Hoje, ela está na pauta das discussões, devido “às novas dinâmicas observadas nos fluxos migratórios e à urgência na resolução das demandas que apresentam” (BÓGUS; FABIANO, 2015, p. 128). Migração constitui um importante fator de mudança social no mundo contemporâneo, em que se produzem mudanças, tanto no contexto do país de origem, como no de acolhimento (CASTLES, 2005).

Atualmente, o Brasil recebe um número cada vez maior de migrantes e de refugiados oriundos de diversos países. Ele é o quinto país da América Latina que mais recebe venezuelanos⁵, aproximadamente, 85 mil⁶. Essa realidade requer maior atenção ao fenômeno da migração, tanto das autoridades como da sociedade brasileira, pois há muita discriminação e preconceito em relação aos migrantes e, principalmente, aos refugiados. Sobre as dificuldades enfrentadas pelos migrantes e refugiados no Brasil, Bógus e Fabiano, (2015, p. 133) ressaltam que são:

[...] decorrentes da ineficiência dos serviços burocráticos, do preconceito, do despreparo dos serviços e dos servidores públicos responsáveis pela garantia de seus direitos, além do desconhecimento da sociedade em geral sobre os seus direitos de cidadania. Existe no Brasil uma proliferação de manifestações ofensivas, racistas e xenófobas dirigidas aos migrantes e refugiados, seja com ataques à sua integridade física ou por mensagens pelas redes sociais, principalmente destinadas aos negros, africanos e sul-americanos. Infelizmente, os migrantes que sofrem discriminação e preconceito vivem em situação de alta vulnerabilidade e, em muitos casos, sofrem violações de direitos. Devido sua condição irregular no país, muitos evitam procurar a Polícia, o Ministério Público ou os Consulados por temerem sofrer represálias ainda mais graves.

Entre as maiores dificuldades enfrentadas pelos migrantes no Brasil, destacam-se o idioma, a documentação ou a ausência dela, o acesso à informação e ao mercado de trabalho

⁵ Ressalta-se que o ano de 2017 bateu o recorde do fluxo migratório dos venezuelanos para o Brasil e, devido ao contexto político e econômico, eles solicitavam refúgio e conseguiam todos os benefícios como refugiados. No entanto, no ano de 2019, com o novo governo brasileiro, a solicitação de refúgio não é atendida, pois não há uma parceria bilateral entre os governos de ambos os países.

⁶ Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-numero-de-refugiados-e-migrantes-venezuelanos-chega-a-3-milhoes/>. Acesso em: 07 nov. 2018.

formal. Na primeira metade da década, o mercado de trabalho absorvia estes trabalhadores migrantes e refugiados, no entanto, devido à crise econômica e política enfrentada pelo país, nos dois últimos anos, e com a alta taxa de desemprego que assola a população brasileira, essa inserção no mercado de trabalho formal diminuiu e, em consequência, esses migrantes vivenciam situações de preconceito, com dificuldades na inclusão social. Portanto, o ensino-aprendizagem de PBLAc em contextos migratórios como refugiados e migrantes que se encontram em condição de vulnerabilidade é de suma importância para inserção desse público-alvo no país.

Os migrantes e refugiados estão diante de uma nova realidade linguístico-cultural, e a língua é uma das principais dificuldades enfrentadas por eles. Assim, é importante que práticas educacionais promovam experiências que acolham essas pessoas. Entende-se que as práticas de ensino de PBLAc que favoreçam as inclusões social e profissional dos migrantes e refugiados têm grande relevância para a pesquisa linguística. O MD como fio condutor das aulas de PBLAc para migrantes e refugiados é ferramenta efetiva para o ensino-aprendizagem da língua-alvo. Devido às especificidades desse contexto de ensino, é importante que o professor faça escolhas didáticas e elabore MD para fins específicos, com foco em letramentos como práticas sociais. Para incluir esse público em um espaço “formal” de aprendizagem e de socialização, tendo em vista a realidade do nosso país, é importante trabalhar as competências sociointeracional e a de escrita. Ao tratar das competências em escrita, Antunes (2016, p. 15) sugere

haver duas competências que se articulam com o nosso debate aqui: as competências ligadas à escrita como atividade multimodal (conjugação entre modalidades verbal e não verbal), conforme já situamos na seção anterior, e as competências ligadas à escrita como atividade representativa das sociedades com um maior grau de letramento (reflexão quanto a inclusão/exclusão social e a prestígio/desprestígio).

Nessa perspectiva, esta tese é intitulada como “Material Didático de Português Brasileiro para Migrantes e Refugiados Venezuelanos: desdobramentos multimodais, discursivos, de letramentos de língua de acolhimento” e tem como objetivo desenvolver estratégias de elaboração de MD de PBLAc baseadas no referencial teórico multimodal para

atender movimentos migratórios no Brasil em situação de refúgio, especificamente, os venezuelanos, visando à integração social. Assim, para alcançar esse objetivo, tomo, como *corpus* de análise entrevista semiestruturada com professores/coordenadores de cursos de PBLAc para migrantes venezuelanos, MD e *WebSite* de PBLAc para refugiados. Portanto, neste estudo, defendo a tese de que: elaborar MD de PBLAc para migrantes/refugiados⁷ venezuelanos com orientação de letramento discursivo multimodal é um caminho plausível para incluí-los linguisticamente em práticas sociais da língua-alvo.

A pesquisa é orientada à luz da teoria da Análise de Discurso Crítica, com base nos pressupostos de Fairclough (1989; 2001; 2003; 2006), Chouliaraki e Fairclough (1999), na Teoria da Multimodalidade (KRESS; van LEEUWEN, 2006) e no Letramento (STREET, 1984; BARTON e HAMILTON, 2000).

O objetivo principal desta tese é desenvolver estratégias de elaboração de MD de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos baseadas no referencial teórico triangulado em Análise de Discurso Crítica, Multimodalidade e Letramento, visando à integração social desse público-alvo. Desse modo, busco responder as seguintes questões de pesquisa:

- 1) Se/Como os textos multimodais presentes nos MD de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos refletem as práticas sociais discursivas da língua-alvo?
- 2) Como a elaboração e a oferta de cursos e de materiais para refugiados/migrantes venezuelanos pode promover a integração social?
- 3) Como uma proposta discursiva multimodal de elaboração de materiais didáticos para o ensino de PBLAc possibilita promover a inserção dos refugiados/migrantes venezuelanos nas práticas sociais vigentes no Brasil?

⁷ Atualmente, no Brasil nem todos os venezuelanos encontram-se em condição de refúgio. É necessário fazer o pedido de refúgio no CONARE e essa condição precisa ser concedida pelo comitê. Por isso, usamos nesta tese “migrantes/refugiados venezuelanos”.

Com a finalidade de responder às questões de pesquisa, elenquei os seguintes objetivos específicos:

- 1) Verificar se/como os textos multimodais presentes nos MD de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos refletem as práticas sociais discursivas da língua-alvo.
- 2) Analisar como a elaboração e a oferta de cursos e materiais para refugiados/migrantes venezuelanos pode promover a integração social.
- 3) Apresentar uma proposta discursiva multimodal de elaboração de materiais didáticos para o ensino de PBLAc possibilita promover a inserção dos refugiados/migrantes venezuelanos nas práticas sociais vigentes no Brasil.

A pesquisa encontra-se dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo, *Migrações Venezuelanas: o contexto*, trato da situatização de pesquisa, onde apresento o panorama latino-americano, também os movimentos migratórios de falantes de espanhol para o Brasil, como os venezuelanos em situação de refúgio.

No segundo capítulo, *A língua como meio de mudança social*, por meio de uma revisão da literatura, apresento os pressupostos da ADC e o enquadre epistemológico. Também apresento os pressupostos teóricos de Letramento (STREET, 1984, 2001; BARTON, 1994; BARTON E HAMILTON, 1998; BARTON E HAMILTON E IVANIC, 2000; RIOS 2010). Por fim, discorro sobre a Teoria da Multimodalidade (KRESS; van LEEUWEN, 2006; BALDRY E THIBAUT, 2006; IEDEMA, 2003, FERRAZ, 2011, entre outros).

Em *Migrações Venezuelanas: a pesquisa e os caminhos metodológicos*, terceiro capítulo, traço o percurso metodológico, apresentando a tese, a antítese, a síntese, a metodologia e o *corpus* de pesquisa. Também apresento os percursos metodológicos traçados no estudo, com

a descrição das etapas metodológicas divididas em: 1) análise de texto multimodais; 2) entrevistas; 3) elaboração de MD de PBLAc para refugiados/migrantes. Por fim, discuto a respeito da Ética na pesquisa.

No quarto capítulo, *Materiais Didáticos: construindo novas formas de situar-se em sociedade*, apresento um panorama, do analógico ao digital, dos MD de PBLA disponíveis nos últimos dez anos e discuto a necessidade de inserir textos multimodais que propiciem letramentos como prática social nesses recursos didáticos. Na parte I, analiso textos multimodais de MD de PBLAc e na parte II analiso as entrevistas com os professores/coordenadores dos cursos de PBLAc para migrantes venezuelanos.

Para finalizar, em *Elaboração de Material Didático para Refugiados/Migrantes Venezuelanos: uma proposta multimodal*, apresento a organização e a elaboração da Unidade Didática e o referencial multimodal de elaboração de MD de PBLAc, que proponho em seis etapas.

CAPÍTULO 1 - MIGRAÇÕES VENEZUELANAS: O CONTEXTO

No imigrante frequentemente habita um sonhador, quem sabe, um gozador, um equilibrista na corda bamba cuidando do próximo movimento.

Dina Copelman

O objetivo deste capítulo é fornecer o contexto situacional e cultural necessário para a compreensão da proposta teórico-metodológica do estudo dos MD de PBLAc para migrantes venezuelanos. Apresento a conjuntura latino-americana, por considerar que o entendimento da pesquisa perpassa, necessariamente, pelo conhecimento do referido contexto e suas particularidades. A contextualização a ser feita aqui busca situar os panoramas político e social latino-americano (1.1). Busco também discorrer sobre migração e refúgio no Brasil (1.2), depois situar os movimentos migratórios de falantes de espanhol para o Brasil (1.2.1) e, na sequência, apresentar o fluxo migratório dos migrantes venezuelanos (1.2.1).

1.1 PANORAMA LATINO-AMERICANO: AÇÕES BILATERAIS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LINGUÍSTICAS

Nesta seção, com o intuito de apresentar os panoramas político e social latino-americano, tenho a preocupação de enfatizar as ações de políticas educacionais bilaterais dos ensinos de português e de espanhol como língua de adicional (LA) no Mercado Comum do Sul (MERCOSUL - membros fundadores Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai). Ressalto, também, na esfera das políticas linguísticas, a reciprocidade e as parcerias bilaterais entre o Brasil e os países membros e associados do bloco.

O ensino da língua portuguesa cresceu significativamente com a criação do MERCOSUL, que, “com mais de duas décadas de existência é a mais abrangente iniciativa de integração regional da América Latina, surgida no contexto da redemocratização e

reaproximação dos países da região ao final da década de 80”8. Além dos membros fundadores e a Venezuela, que aderiu ao Bloco em 2012, mas está suspensa desde dezembro de 2016, por descumprimento de seu Protocolo de Adesão e por violação da Cláusula Democrática do Bloco, todos os demais países sul-americanos estão vinculados ao MERCOSUL, como Estados Associados. Desse modo, a procura pelo ensino de PBLAc aumentou tanto nos países falantes de espanhol membros do acordo, como em países latino-americanos que não pertencem ao bloco e, atualmente, no próprio Brasil, seja por estrangeiros, surdos ou indígenas. Rocha (2019, p. 102-103) ressalta que esse deslumbramento pela língua portuguesa está relacionado a

[...] certos movimentos políticos, econômicos, sociais, globais, culturais que estão em pleno processo de ebulição desde meados dos anos 80. Estes movimentos como, por exemplo, a Criação do Mercosul, em 1989; as parcerias econômicas do Brasil com outros países (como China) e seu reconhecimento como um dos países emergentes economicamente (BRICs); os deslocamentos de sujeitos pelo mundo em um processo de desterritorialização (MOITA LOPES, 2013); as novas tecnologias de comunicação que interligam os sujeitos no mundo como um grande globo interconectado; o processo de globalização e ruptura de fronteiras; entre outros, como também, a meu ver, por um novo modo de se interessar/aprender línguas instaurado pelo ensino inter, trans e multicultural, que tem promovido o respeito e a negociação das diferenças entre as línguas e culturas; movimentos que promovem outro olhar e novos sujeitos professores no campo de Língua Estrangeira (doravante LE) e em especial de PLE.

Cabe ressaltar que algumas dessas ações de políticas educacionais bilaterais são iniciativas não-governamentais de universidades parceiras que têm papel relevante no desenvolvimento do ensino de português e de espanhol como língua adicional no MERCOSUL. O bloco com os objetivos comuns de cooperação econômica, científica e tecnológica buscou desenvolver diversas ações de política linguística. Com o objetivo de difundir os programas de intercâmbio e propagar o conhecimento, foi criado o Setor Educacional do Mercosul (SEM). As ações no âmbito do SEM são (CARVALHO, 2012):

- Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para os Cursos Acreditados (Marca) - lançado em 2006;
- Grupo de Trabalho sobre Políticas Linguísticas;

8 Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul>.

- Programa ESCALA Estudantil e o Programa Mobilidade Pós-Graduação - criado em 2011;
- Programa ESCALA Docente;
- Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).

O Brasil e a Argentina, países que têm um histórico de cooperação oficial por meio de relações bilaterais, são os principais responsáveis por várias dessas ações. Em 2005, essa parceria iniciou-se com a assinatura, pelos governos de ambos os países, do Protocolo para a Promoção e o Ensino do Espanhol e do Português como Segundas Línguas, que “[...] oficializou o compromisso de implementar programas de formação de ensino de idiomas, e estabelecer um trabalho conjunto entre especialistas argentinos e brasileiros nas áreas de currículo, formação docente, educação a distância e elaboração de materiais didáticos, entre outros aspectos” (CARVALHO, 2012, p. 475).

Desse modo, ampliou-se os espaços de atuação das línguas adicionais, o que ocasionou o surgimento de um mercado em expansão de ensino dos dois idiomas oficiais. No âmbito das políticas linguísticas, a reciprocidade e as parcerias bilaterais entre esses dois países é muito importante (OLIVEIRA, 2010). O Brasil tornou o espanhol língua de oferta obrigatória no ensino médio regular do país a partir de 2010, com a Lei nº 16.161. De outro lado, a Argentina tornou obrigatória a oferta do português na escola secundária pela Lei nº 26.468 de 2008. Ainda sobre essa parceria, é importante ressaltar a criação do *Certificado de Español – Lengua y Uso* (CELU) - certificação de nível internacional que credencia competência no uso do espanhol para o trabalho e áreas de estudo e tem a mesma base epistemológica do CELPE-Bras - resultado de uma colaboração entre universidades brasileiras e argentinas.

A respeito das ações bilaterais entre o Brasil e os países membros e associados do bloco, destacam-se o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), o Observatório da Educação na Fronteira (OBEDF), a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), o Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio (CEPI) e o Dicionário Trilíngue Espanhol-Português-Guarani (CARVALHO, 2012). No quadro a seguir, apresento um resumo dessas ações.

Quadro 1 - Ações bilaterais de políticas linguísticas

<p>1. Projeto Escola Intercultural Bilingue de Fronteira (PEIBF)</p>	<p>Criado em 2005 e inicialmente denominado <i>Escolas Bilingues de Fronteira</i>, tinha por objetivo promover o intercâmbio entre professores brasileiros e argentinos através da implantação de um sistema de escolas bilingues português/espanhol ao longo de toda a fronteira entre os países. Em 2009, o projeto foi ampliado para outros países do Bloco, que, atualmente, conta com 28 escolas, em cinco países, distribuídas em 14 cidades.</p>
<p>2. Observatório da Educação na Fronteira (OBEDF)</p>	<p>O projeto visa contribuir para o estudo científico sobre os contextos educacionais nas regiões de fronteira e reúne três universidades (a UNIR, a UFSC e a UFAC) e cinco escolas de educação básica (duas em Mato Grosso, duas em Rondônia e uma no Acre), envolvendo seis cidades na região de fronteira Brasil-Bolívia e Brasil-Paraguai, além de 28 bolsistas de diferentes modalidades (iniciação científica, mestrado, doutorado, professor de educação básica e coordenador institucional).</p>
<p>3. Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)</p>	<p>A UNILA fundamenta-se em uma política educacional bilingue português-espanhol, voltada a questões do desenvolvimento latino-americano. Fica situada em Foz do Iguaçu (Paraná), na fronteira tríplice Brasil-Argentina-Paraguai. A universidade começou suas atividades em agosto de 2010, disponibilizando 300 vagas em seis cursos de graduação a quatro países: Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai. Em 2011, o processo de seleção foi ampliado, incluindo outros três países (Chile, Peru e Bolívia).</p>
<p>4. Curso de Espanhol-Português para</p>	<p>É resultado das pesquisas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e das universidades argentinas Universidad Nacional de Cordoba (UNC) e a Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Iniciou em 2007 com o intuito de promover a integração nos países do bloco através da inserção</p>

Intercâmbio (CEPI)	em práticas sociais e acadêmicas de alunos participantes de programas de mobilidade acadêmica no MERCOSUL e na América Latina. O projeto inclui dois cursos de línguas adicionais de português/espanhol e o Curso de Formação de Professores CEPI (CFP-CEPI).
5. Dicionário Trilíngue Espanhol-Português-Guarani	O Dicionário Trilíngue é o primeiro dicionário intercultural do MERCOSUL, que foi elaborado pelos linguistas Aguilera e Rodrigues (2011) e publicado com o apoio da Embaixada do Brasil em Assunção e da Fundação Tapé Avirú Paraguay. O dicionário rompe com a lexicografia tradicional da língua guarani e reconhece a autonomia dessa língua em igualdade de <i>status</i> com o espanhol e o português, línguas oficiais do bloco.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Carvalho (2012).

Nesse contexto, é possível observar que os projetos de ensino bilíngue para fronteiras, do Brasil com países hispânicos, como o PEIBF, o OBEDF e a UNILA, são importantes para destacar a diversidade linguística nesses espaços. Conforme Morelo (2011), com a ampliação do projeto PEIBF para outros países do MERCOSUL, outras realidades foram incorporadas ao projeto no complexo contexto multilíngue de fronteira, como, por exemplo, a das escolas de Sanja Puitã (Paraguai) e de Ponta Porã (Mato Grosso do Sul), onde muitas crianças são falantes de guarani, algumas são monolíngues nessa língua e outras transitam entre o guarani e o português, outras entre o guarani, o português e o espanhol.

Já o projeto OBEDF contribui para as pesquisas linguísticas nas regiões de fronteira do Brasil, como a UNILA, que também promove a cooperação e o intercâmbio do conhecimento e da cultura entre os países latino-americanos. A instituição é constituída por um ambiente multilíngue que, além do português e do espanhol, apresenta forte presença do guarani, do quéchua e do aimará, línguas indígenas de povos andinos. Essas iniciativas foram fundamentais no campo das políticas de promoção e de difusão do português como língua adicional, resultando em um grande fluxo migratório de falantes de espanhol para o Brasil.

Atualmente, o país recebe um número cada vez maior de migrantes dos países da América do Sul, integrantes e associados ao bloco, que se enquadram no acordo Brasil/Mercosul com facilidades na burocracia para a regularização no país de pessoas oriundas de diversos países, conforme o relatório anual 2018 do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra). Dentre eles, destacam-se refugiados que fogem de conflitos armados em países do Oriente Médio, da África e da Ásia, aspecto sobre o qual discorro a seguir.

1.2 MIGRAÇÃO E REFÚGIO NO BRASIL

Nesta seção, apresento dados sobre as migrações no Brasil, conforme o relatório Organização Internacional para as Migrações (OIM) e, também, dados sobre os refugiados com base no ACNUR. Enfatizo o contexto dos movimentos migratórios de falantes de espanhol para o Brasil, em especial, dos migrantes venezuelanos que fogem da situação de miséria e perseguição política, e se encontram no Brasil em contexto de refúgio. Desse modo, apresento algumas ações do governo brasileiro para o recebimento desses venezuelanos. Por fim, outro aspecto importante que ressaltar são os aspectos proximais enganosos do português e do espanhol, muitas vezes peculiares no ensino-aprendizagem de PBLA para falantes de espanhol.

A OIM afirma que migração é um termo que “engloba uma ampla variedade de movimentos e situações que envolvem pessoas de todas as esferas da vida e origens. Mais do que nunca, a migração atinge todos os estados e pessoas em uma era de aprofundamento da globalização”⁹. Nesse sentido, com o intuito de contribuir com uma análise mais baseada em evidências, a Organização publicou o relatório *World Migration Report (2018)*¹⁰, onde ressalta que as estimativas atuais de migrantes internacionais no mundo são de “244 milhões (ou 3,3% da população mundial). [...] O deslocamento global está em um recorde, com o número de deslocados internos em mais de 40 milhões e o número de refugiados em mais de 22 milhões”¹¹.

9 Disponível em: <https://www.iom.int/wmr/chapter-1>. Acesso em 09 abr. 2019.

10 O *World Migration Report (2018)* procura usar o corpo de dados disponíveis e pesquisas sobre migração para contribuir para uma análise mais baseada em evidências e debates sobre políticas sobre alguns dos mais importantes e urgentes problemas de migração global do nosso tempo.

11 Disponível em: <https://www.iom.int/wmr/chapter-2>. Acesso em 09 abr. 2019.

No âmbito intrarregional, segundo o relatório, a migração na América do Sul se intensificou e, no geral, o número aumentou 11% entre 2010 e 2015. A OIM ressalta ainda que, aproximadamente, 70% dos movimentos migratórios na América do Sul são intrarregionais, devido às disparidades econômicas e o mercado de trabalho¹². A partir de dados do Sistema Nacional de Cadastramento de Registro de Estrangeiro (SINCRE) da Polícia Federal e do Ministério da Justiça, é possível visualizar o número de estrangeiros considerados migrantes no Brasil:

Tabela 1 - Número de Estrangeiros considerados migrantes, segundo principais países de nascimento, por ano de entrada, Brasil, 2010-2016.

Principais países	Ano de entrada							Total
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
Total	38.184	51.123	57.536	81.200	81.401	67.847	59.843	437.134
República do Haiti	306	2.656	4.360	14.227	19.660	19.212	20.577	80.998
Bolívia	9.965	12.783	11.331	11.586	6.546	5.154	3.471	60.836
Argentina	3.041	3.447	4.056	4.950	5.551	4.231	3.634	28.910
Colômbia	970	1.333	2.796	6.102	5.764	5.473	5.020	27.458
Peru	1.419	2.018	3.864	3.565	3.622	2.845	2.242	19.575
Paraguai	2.343	2.453	3.142	3.299	3.473	2.667	1.754	19.131
República Popular da China	1.871	2.918	2.476	2.913	3.097	2.826	2.073	18.174
Portugal	1.411	2.234	3.034	3.547	3.051	2.033	1.260	16.570
Itália	1.421	1.678	2.092	2.164	2.296	1.854	1.265	12.770
Estados Unidos da América	1.215	1.410	1.487	1.521	1.426	1.248	976	9.283
França	961	1.107	1.264	1.612	1.642	1.432	1.061	9.079
Alemanha	836	985	982	991	897	831	575	6.097
Outros países	12.425	16.101	16.652	24.723	24.376	18.041	15.935	128.253

Fonte: Ministério da Justiça, Departamento de Polícia Federal, Sistema Nacional de Cadastro e Registro de Estrangeiros (SINCRE), 2017.

Conforme o relatório, os haitianos lideram o *ranking* de fluxo migratório no Brasil e, apesar de não serem considerados refugiados pela lei brasileira¹³, são orientados a procurarem a Polícia Federal e solicitarem o refúgio. Em segundo lugar, aparecem os bolivianos, que se enquadram no

12 Disponível em: <https://www.iom.int/wmr>. Acesso em 09 abr. 2019.

13 A Lei 9.474/1997 entende que o abrigo só pode ser concedido a quem provar sofrer perseguição por motivo de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas em seu país.

Acordo Brasil/Mercosul “Acordo sobre Residência do Mercosul e Países Associados”¹⁴, sendo o trabalho a principal razão pela qual as pessoas migram. A Figura 3 mostra o número de estrangeiros considerados migrantes no Brasil durante os anos de 2010 e 2016, segundo principais países de nascimento.

Figura 1 - Número de estrangeiros considerados migrantes, segundo principais países de nascimento, por ano de entrada, Brasil, 2010-2016.



Fonte: Ministério da Justiça, Departamento de Polícia Federal, Sistema Nacional de Cadastro e Registro de Estrangeiros (SINCRE), 2017.

Com base na Figura 1, pode-se observar que há um grande fluxo migratório dos países latino-americanos, como Colômbia, Argentina, Paraguai, Peru e Paraguai, para o Brasil. É importante ressaltar que essas migrações ocorrem devido a fatores econômicos, sociais e políticos, e abrangem, no território latino-americano, distintas formas de mobilidade da população.

14 Decreto N° 6.975 de 07 de outubro de 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6975.htm. Acesso em 09 abr. 2019.

1.2.1 Movimentos migratórios de falantes de espanhol para o Brasil

Segundo Patarra e Baeninger (2004, p. 7), “os deslocamentos populacionais entre os países da região são históricos e bastante complexos, envolvendo desde fluxos intercontinentais até aqueles em espaços binacionais e trinacionais.” Nesse sentido, a permeabilidade das fronteiras que integram os países da América Latina, em um contexto de integração econômica regional, vem contribuindo para intensificar os deslocamentos de população de tipo fronteiriços. A Figura 2 apresenta o fluxo migratório de estrangeiros fronteiriços no Brasil.

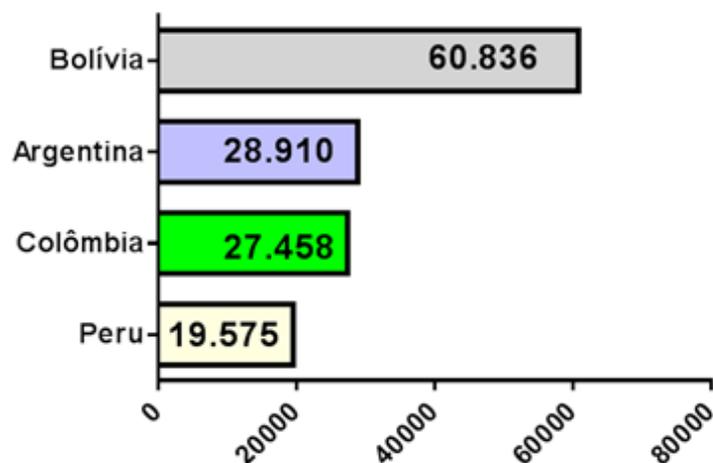
Figura 2 - Número de estrangeiros considerados fronteiriços, segundo principais países de nascimento por ano de entrada, Brasil, 2010-2016.



Fonte: Ministério da Justiça, Departamento de Polícia Federal, Sistema Nacional de Cadastro e Registro de Estrangeiros (SINCRE), 2017.

Conforme a Figura 2, Uruguai, Paraguai e Bolívia se destacam como os países com o maior número de estrangeiros fronteiriços no Brasil. Segundo o relatório, entre os anos 2010 e 2016, o SINCRE da PF registrou como estrangeiros fronteiriços 8.683 uruguaios, 1.803 paraguaios e 333 bolivianos. Sobre esse cenário, é sabido que, nas últimas décadas, o Brasil se fortaleceu econômica e politicamente, ampliando o seu potencial atrativo para os migrantes internacionais, principalmente entre os países da América Latina. (PATARRA, 2006). O relatório da OIM (2018) enfatiza que os países Sul, como Chile, Argentina e Brasil, atestaram aumentos de 16 a 20 por cento nas populações migrantes entre 2010 e 2015, sendo os países com a maior população migrante na América do Sul, atraindo trabalhadores migrantes, principalmente dos países andinos, conforme se pode observar na Figura 3.

Figura 3 - Países com a maior população migrante na América do Sul.



Fonte: elaborada pela autora, com base no relatório do OBMigra (2017), a partir de dados do SINCRE da Polícia Federal e do Ministério da Justiça.

Além dos migrantes latino-americanos, é crescente também o contingente de refugiados que chegou ao país. Segundo o ACNUR e a OIM, no final de 2018, o número de refugiados e

de migrantes oriundos da Venezuela já atingia 3 milhões de pessoas no mundo todo. O Brasil é o quinto país da América Latina que mais recebe venezuelanos, aproximadamente, 85 mil¹⁵.

1.2.2 Migrações venezuelanas

A Venezuela já foi considerada um dos países mais ricos da América Latina, devido as suas reservas de petróleo. No entanto, desde 2013, o país enfrenta uma crise econômica e política que se intensifica a cada dia, levando muitos venezuelanos a deixar o país em busca de refúgio em outros países. Essa crise ocasionou uma série de problemas, dentre eles, destaca-se a inflação, que tornou inacessíveis alimentos e medicamentos para a população.

Nesse contexto de crise, o Brasil tem recebido muitos venezuelanos que fugiram da situação de miséria e perseguição política e que, com o *status* de refugiados, contam com o apoio do ACNUR. O trabalho dessa Organização é pautado em proteção aos refugiados e na promoção de soluções duradouras para seus problemas. Assim, atua em cooperação com o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) e em coordenação com os governos federal, estaduais e municipais, além de outras instâncias do Poder Público. Desse modo, com a proteção do governo brasileiro, os refugiados podem, portanto, obter documentos, trabalhar, estudar e exercer os mesmos direitos que qualquer cidadão estrangeiro legalizado no país.

De acordo com a pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas - Diretoria de Análise de Políticas Públicas (FGV DAPP) (2017)¹⁶, parcela significativa da população venezuelana que migra para o Brasil, majoritariamente, tem bom nível de escolaridade (78% possuem nível médio completo e 32% têm superior completo ou pós-graduação). Os dados do OBMigra também apontam que, em 2017, 60% desses indivíduos estavam empregados no Brasil e enviavam dinheiro para os familiares na Venezuela. Assim, mesmo sendo uma mão de obra subvalorizada profissionalmente, é uma imigração que traz benefícios econômicos para o Brasil. Por isso, além da questão humanitária, é muito importante o processo de acolhimento dessas pessoas.

15 Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-numero-de-refugiados-e-migrantes-venezuelanos-chega-a-3-milhoes/>. Acesso em 15 mai. 2019.

16 Disponível em: <http://dapp.fgv.br/entenda-qual-o-perfil-dos-migrantes-venezuelanos-que-chegam-ao-brasil/>. Acesso em: 07 nov. 2019.

Segundo o ACNUR, o Brasil é internacionalmente reconhecido como um país acolhedor, que sempre desempenhou um papel pioneiro e de liderança na proteção internacional dos refugiados. Segundo Soares e Baeninger (2009), após o processo de redemocratização, Argentina, Chile e Brasil despontaram como alguns dos países mais importantes no que se refere ao acolhimento de refugiados. Em especial, o Brasil foi o primeiro país do Cone Sul a ratificar a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951, no ano de 1960¹⁷, com o Decreto nº 50.215, de 28 de janeiro de 1961, assinado pelo presidente Juscelino Kubitschek, conforme o seguinte trecho:

Considerando que a Organização das Nações Unidas tem repetidamente manifestado sua profunda preocupação pelos refugiados e que tem se esforçado por assegurar-lhes o exercício mais amplo possível dos direitos do homem e das liberdades fundamentais; Considerando que é desejável rever e codificar os acordos internacionais anteriores relativos ao estatuto dos refugiados e estender a aplicação desses instrumentos e a proteção que eles oferecem por meio de um novo acordo; Considerando que da concessão do direito de asilo podem resultar encargos indevidamente pesados para certos países e que a solução satisfatória para os problemas cujo alcance e natureza internacionais a Organização das Nações Unidas reconheceu, não pode, portanto, ser obtida sem cooperação internacional; Exprimindo o desejo de que todos os Estados, reconhecendo o caráter social e humanitário do problema dos refugiados, façam tudo o que esteja ao seu alcance para evitar que esse problema se torne causa de tensão entre os Estados, [...] ¹⁸ (BRASIL, 1961).

Outra ação do governo brasileiro ocorreu em 1997, quando houve a promulgação da Lei Nacional de Refúgio, a Lei 9.474/97, a qual define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Com essa norma, o Estado brasileiro assumiu posições favoráveis ao recebimento de refugiados, reconhecendo-os e dando-lhes garantia de direitos específicos, conforme as necessidades apresentadas. O Art. 1º afirma que será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:

17 Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/acnur-no-brasil/>. Acesso em: 03 de jun. 2019

18 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50215-28-janeiro-1961-389887-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 15 mai. 2019.

I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país; II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior; III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país. (BRASIL, 1997)

Em dezembro de 2014, novas metas e ações concretas foram estabelecidas com a Declaração e o Plano de Ação do Brasil. Com base nos últimos resultados e avanços, esse documento reforçou mecanismos de proteção regional, como a Declaração de Cartagena (1984), a Declaração de São José sobre Refugiados e Pessoas Deslocadas (1994), a Declaração e o Plano de Ação do México para Fortalecer a Proteção Internacional dos Refugiados na América Latina (2004) e a Declaração de Brasília sobre a Proteção de Pessoas Refugiadas e Apátridas (2010). Desse modo, segundo o documento:

Os movimentos migratórios mistos na América Latina e no Caribe se caracterizam por serem cada vez mais complexos e correspondem a uma pluralidade de causas. Nos últimos anos, tem havido um aumento do número de solicitantes de asilo e refugiados na região, incluindo solicitantes provenientes de outros continentes, muitas vezes sujeitos às redes de tráfico de pessoas e tráfico ilícito de migrantes. [...] Na América do Sul, verificaram-se avanços significativos, tanto no nível normativo como político, com o objetivo de criar um espaço comum para todos os cidadãos dos países que compõem a região. Este marco permite vislumbrar perspectivas inovadoras no âmbito de soluções para os refugiados, que conviria desenvolver a fim de que no futuro próximo se consolidem como instrumentos de solidariedade. (BRASIL, 2014, p. 8)¹⁹

Vale ressaltar também o Projeto de Lei 288/2013, aprovado em maio de 2015 pela Comissão de Relações Exteriores do Senado Federal, o qual instituiu uma nova Lei de Migrações no Brasil. O Projeto trata de assuntos como situação documental do imigrante; registro e identidade civil; controle migratório; repatriação, deportação e expulsão; opção de nacionalidade e naturalização; direitos do emigrante brasileiro; medidas de cooperação, como extradição, transferência de execução de pena e transferência de pessoas condenadas; e infrações e penalidades administrativas. Facilita a acolhida de estrangeiros originários de

¹⁹ Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9866.pdf>. Acesso em 15 mai. 2019.

nações em guerra ou com graves violações dos direitos humanos, garantindo a concessão de visto temporário para quem buscar asilo no Brasil (BRASIL, 2013).

Vale ressaltar que o Novo Direito Migratório Brasileiro está em fase de construção. Costa (2021, p. 105) ressalta que ainda há pendentes pontos de regulamentação e outros em fase de adaptação. O autor afirma que essas novas construções e adaptações têm como pilar

a Lei de Migração em vigor, a nº 13.445/2017 e seus antecedentes, como, por exemplo, o Projeto de Lei no Senado (PLS) nº 288 de 2013¹. A Lei nº 13.445 substituiu o Estatuto do Estrangeiro (1980-2017) e, nesse sentido, marca presença no repertório e no histórico das normativas brasileiras sobre migração, após “quatro estatutos do estrangeiro” (CLARO; JÚNIOR, 2015, p. 76). Além disso, a Lei apresenta uma série de implicações (in)diretas em muitas áreas, como a educação, a laboral, a sanitária, a climática, as relações internacionais, o direito. Pretendo observar tais questões dentro de uma de minhas áreas de atuação e pesquisa, o Português como Língua de Acolhimento (PLAc). (COSTA, 2021, p. 105).

Conforme o ACNUR (2018, p. 18)²⁰, “na região das Américas, o Brasil tem uma legislação de refúgio considerada moderna por adotar um conceito ampliado para o reconhecimento de refugiados.”. O documento ressalta que a legislação brasileira vai além do conceito estabelecido pela Convenção de 1951, reconhecendo como refugiado todas as pessoas que buscam segurança diante de situações de vulnerabilidade de violação de direitos humanos.

Atualmente, tendo em vista a crise da Venezuela, o Brasil elaborou um Projeto, em implementação desde março de 2018, nomeado de “Operação Acolhida”, que envolve onze ministérios e possui apoio e engajamento de organizações da sociedade civil e de diversas agências da ONU, como ACNUR, IOM, UNFPA (Fundo de População das Nações Unidas), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para Infância), ONU Mulheres e PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento).²¹ Segundo o ACNUR, a “Operação Acolhida” está organizada em três perspectivas:

- Ordenamento da fronteira - são oferecidos serviços de registro e documentação;

20 Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Protegendo-Refugiados-no-Brasil-e-no-Mundo_ACNUR-2018.pdf. Acesso em 15 mai. 2019.

21 Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2019/03/29/stein-resposta-brasileira-refugiados-migrantes-venezuelanos/>. Acesso em 15 mai. 2019.

- Acolhimento – são oferecidos abrigos temporários que acolhem pessoas mais vulneráveis, com alimentação, *kits* de higiene pessoal e outros itens de necessidade básica, assistência de saúde, aulas de português, atividades recreativas para adultos e crianças, proteção e defesa de direitos;
- Interiorização – são oferecidos aos refugiados e migrantes venezuelanos a integração, a longo prazo, que se dá por meio da estratégia de realocação voluntária denominada de interiorização.

Para a estratégia de interiorização dos venezuelanos, implementada desde abril de 2018, a ONU contou com o apoio dos municípios e, segundo a Organização, já transferiu cerca de 4,3 mil venezuelanos de Roraima para 50 cidades brasileiras. A estratégia é liderada pelo governo federal e tem o apoio da ONU e de organizações da sociedade civil. Os relatórios apontam que a maior parte dessa população é formada por profissionais produtivos de áreas distintas, podendo contribuir para o desenvolvimento econômico, social e cultural dos municípios brasileiros. Segundo o Comitê Nacional para os Refugiados (Conare), do Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), em 2020, quase 38 mil venezuelanos foram reconhecidos refugiados no Brasil

Nos últimos oito meses, cerca de 38 mil venezuelanos foram reconhecidos como refugiados pelo Conare. Atualmente, mais da metade dos pedidos de refúgio em andamento no comitê são de venezuelanos. O Conare tem 193.737 pedidos e, desses, mais de 104 mil solicitações são de venezuelanos, o que representa 53,7% do total. O balanço se refere aos números consolidados em 31 de maio.²²

Em agosto de 2020, o Brasil reconheceu quase 8 mil venezuelanos a condição refugiado e ela foi dada após reunião on-line do comitê em que a votação foi realizada em bloco de uma só vez. Isso dá o direito aos venezuelanos de poder retirar a Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM) e ter acesso aos direitos brasileiros, como educação e saúde.

No entanto, mesmo o Brasil sendo internacionalmente reconhecido como um país acolhedor, o preconceito existe e passou a se manifestar com muita hostilidade em relação

²² Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2020/08/brasil-reconhece-condicao-de-refugiado-de-quase-oito-mil-venezuelanos> Acesso em: 20 de ago. de 2021

aos refugiados venezuelanos. Eles encontram muitas dificuldades para se integrarem à sociedade brasileira e, dentre muitos obstáculos, destacam-se problemas relacionados à língua e à cultura.

No Brasil, observa-se que há uma reconfiguração de espaços migratórios na fronteira norte, em especial no Estado de Roraima, e fora dela, expressando especificidades no contexto local. Diferentes atores sociais compõem os esforços para o acolhimento das migrações venezuelanas no Brasil, buscando transformação social pelo ensino e aprendizagem do português. O ensino-aprendizagem de PBLA pode colaborar para que migrantes e refugiados construam processos de mudança social através do letramento como prática social. No próximo capítulo, apresento os arcabouços teóricos da ADC, da Teoria Social do Letramento (TSL) e da Teoria da Multimodalidade, suporte teórico-metodológico desta pesquisa.

CAPÍTULO 2 - A LÍNGUA COMO MEIO DE MUDANÇA SOCIAL

[...] a vida social significa redes interligadas de práticas sociais de diversos tipos (econômicas, políticas, culturais, da família etc.) é que ele permite uma oscilação entre a perspectiva da estrutura social e a perspectiva da ação social e da agência – ambas são perspectivas necessárias na pesquisa e na análise social.

(CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999)

À luz do arcabouço teórico-metodológico da ADC (FAIRCLOUGH, 1989; 2001; 2003; 2006; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, MAGALHÃES, 2017, 2008, 2012), o presente capítulo aborda os conceitos de “discurso” e “identidade”. Ambos são alinhados com a proposta de Fairclough (2003), em que o discurso, como um dos elementos da prática social, é visto como forma de ação, representação e identificação. Este capítulo está organizado em três seções, em que apresenta a triangulação teórica desta pesquisa. A primeira seção é dedicada a uma reflexão sobre Linguagem e poder, onde apresento uma discussão teórica sobre a ADC e o processo teórico metodológico, bem como os seus pressupostos teóricos.

Busco relacionar esses eixos à teoria de Letramentos (STREET, 1984, 2001; BARTON, 1994; BARTON E HAMILTON, 1998; BARTON E HAMILTON E IVANIC, 2000; RIOS 2010) proposta na segunda seção deste capítulo. Assim, apresento a TSL e discuto o Letramento como prática social e as práticas e os eventos de letramento. Ainda nessa segunda seção, reflito o Letramento no contexto de PBLAc.

Por fim, na terceira seção, com intuito de complementar a base teórica desta pesquisa, apresento a teoria da Multimodalidade (KRESS; van LEEUWEN, 2006; BALDRY E THIBAUT, 2006; IEDEMA, 2003, FERRAZ, 2011), propondo uma reflexão acerca da Integração teórica: suporte para análise de textos multimodais em MD, em que apresento uma Proposta de análise de texto multimodal com teorias combinadas, finalizando com uma abordagem multissemiótica do MD de PBLAc.

2.1 A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA – ADC

A ADC cuida tanto do funcionamento do discurso na transformação criativa de ideologia, quanto do funcionamento que assegura sua reprodução. Trata-se de uma abordagem teórico-metodológica. Neste capítulo, inicio as reflexões com a discussão sobre linguagem e poder. No tocante ao poder, é importante ressaltar que é visto aqui relacionado à sua manifestação na estrutura social (dimensão política). Em seguida, apresento conceitos básicos da teoria, como discurso e prática social, e apresento um breve histórico da ADC e as bases epistemológicas que contribuíram para a sua constituição.

De acordo com Wodak e Meyer (2009, p. 10), pela perspectiva da ADC, a linguagem não é poderosa por si mesma, mas “ela ganha poder pelo uso que pessoas poderosas fazem dela”. Fairclough (1989) aponta dois aspectos principais na relação entre poder e linguagem, como o “poder no discurso” e “o poder por trás do discurso”. Ambos os aspectos do poder estão a todo momento sendo disputados, reafirmados e perseguidos, tanto por aqueles que o detêm como por aqueles explorados, conforme é apresentado na seção seguinte.

2.1.1 Linguagem e poder

O percurso teórico da ADC permite aos sujeitos o fortalecimento na sociedade, por meio dos estudos de linguagem e de ideologia. A linguagem passa por um processo de reconfiguração que integra às novas práticas sociais e aos modelos já existentes. O exercício do poder é cada vez mais realizado por meio da ideologia, sobretudo pela linguagem (FAIRCLOUGH, 1989). Ela é entendida de uma forma muito mais ampla como “o sentido a serviço do poder, operando em uma variedade de contextos da vida cotidiana” (MAROUN, 2007, p. 94).

Linguagem e poder estão ligados intrinsecamente a significados, interpretações, valores, atitudes, identidades, e, portanto, tudo é discurso. Os significados fundamentais para os sujeitos que vivem e interagem na sociedade contemporânea fazem uso da linguagem em suas múltiplas formas e de acordo com os diferentes contextos ideológicos (IVO, 2013). Por isso, é importante

entender como se dá a formação das identidades na pós-modernidade, algo formado por meio de processos inconscientes e que se constituem ao longo do tempo.

A ADC operacionaliza conceitos provenientes tanto da Linguística, quanto das Ciências Sociais para o estudo da linguagem nas sociedades contemporâneas. A partir desses pressupostos, de acordo com o referencial da ADC, é que discuto como a elaboração e oferta de cursos e MD de PBLAc para migrantes e refugiados venezuelanos pode promover a integração social.

Segundo os pressupostos teóricos de Fairclough (2001) utilizados nesta pesquisa, não há poder sem resistência. Por isso é necessário sempre haver uma busca da mudança social, em que, ao se analisar relações de poder, torna-se importante descrever os processos e as estruturas sociais na relação de indivíduos ou grupos com os textos. Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 42) afirmam também que “compreender a heterogeneidade dos textos é fundamental para que se possa examinar a fundo o processo discursivo, identificar os níveis de correspondência entre os textos, o dialogismo que se estabelece entre eles”. Nesse sentido, apresento o processo teórico metodológico da ADC na próxima seção.

2.1.2 O processo teórico metodológico em ADC

De acordo com Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 52), a ADC prioriza “o exame de situações sociais específicas, nas quais o discurso desempenha papel preponderante na produção, reprodução ou superação de desigualdades ou de relações de dominação”. Nessa perspectiva, pode-se falar tanto em mudança social, que resulta na transformação da realidade provocada pela intervenção de vários aspectos presentes em uma determinada conjuntura, como em mudança discursiva, que implica a transformação social advinda da intervenção discursiva. É importante ressaltar que a relação entre ambas é dialética e, assim, na mudança social poderíamos incluir aspectos como a situação dos migrantes e refugiados venezuelanos no Brasil, pois a mudança social enfatiza alterações da conjuntura social.

Com base na crítica explanatória de Bhaskar (1998), Chouliaraki & Fairclough (1999) estabeleceram um enquadre. Segundo esse enquadre, pesquisas em ADC partem da percepção

de um problema social, com objetivo de refletir sobre a mudança social contemporânea e sobre possibilidades de práticas emancipatórias. Esses problemas são “sérios e ameaçam a vida ou o bem-estar de muitas pessoas” (VAN DIJK, 1993, p. 252). Nessa perspectiva, Resende (2017) enfatiza que as atividades propostas para o quadro epistemológico da ADC não são estanques, mas passíveis de mistura e dissolução, por isso a autora chama os momentos do processo teórico metodológico de “fases”, conforme se pode observar no Quadro 2

Quadro 2 - ‘Fases’ do processo teórico metodológico de Chouliaraki e Fairclough (1999)

Percepção de um problema social com aspectos semióticos
Identificação de obstáculos para que o problema seja superado
Análise da conjuntura
Análise da prática particular
Análise de discurso
Investigação da função do problema na prática
Investigação de possíveis modos de ultrapassar os obstáculos
Reflexão sobre a análise

Fonte: Resende e Ramalho (2006, p. 37).

É importante enfatizar que esse processo teórico metodológico, de natureza epistemológica, não é um modelo metodológico, nem analítico. Ele configura o enquadramento para toda a investigação, “desde o estágio inicial da definição do problema de pesquisa, até as análises de dados e a crítica explanatória que se quer lograr por meio da análise discursiva associada a outros tipos de análise”. (RESENDE, 2017, p. 39-40). A ADC baseia-se em uma percepção da linguagem como parte irreduzível da vida social dialeticamente interconectada a outros elementos sociais (FAICLOUGH, 2003). Ela foca na análise detalhada de textos linguísticos com uma orientação social para o discurso e, também, na discussão de alternativas

possíveis para a superação dos problemas identificados. Assim, constitui modelo teórico-metodológico capaz de mapear relações entre os recursos linguísticos e semióticos e as práticas discursivas utilizadas por atores sociais.

É importante ressaltar que o objetivo da ADC não é descritivo, mas desvelar questões relacionadas ao poder. Por isso, a noção de discurso como prática social é muito importante, pois ele é produto e produtor de uma situação histórico-social. Wodak et. al. (1999, p. 8) afirma que o objetivo da ADC é “desvendar as estruturas de poder, de controle político e de dominação filtradas pela ideologia ou muitas vezes ofuscadas”, nas quais os sujeitos sociais estão envolvidos.

Alguns estudos contribuíram para a constituição da ADC, em que o seu caráter transdisciplinar operacionaliza e transforma teorias em favor da abordagem sociodiscursiva.

2.1.2.1 A ADC e pressupostos teóricos

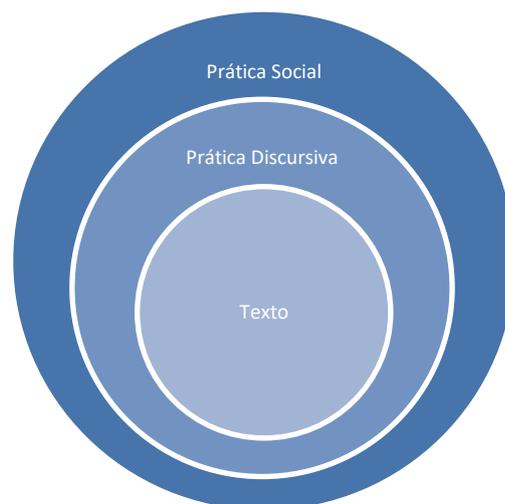
A base epistemológica utilizada na ADC é proveniente das abordagens críticas e não críticas. Segundo Fairclough (2001, p. 33), elas diferem “não apenas na descrição das práticas discursivas, mas também ao mostrarem como o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença, nenhuma dos quais é normalmente aparente para os participantes do discurso”. As abordagens não críticas se constituem pelos seguintes autores: Sinclair e Couthard (1975); Labov e Fanshel (1977); Potter e Wetherell (1987). E as abordagens críticas por: Fowler et. al. (1979); Althusser (1969) e Pêcheux (1982).

Destacam-se ainda os estudos de Foucault (1979, 2003) e de Bakhtin (1997, 2002), em que as perspectivas enfatizam discurso e poder, exercendo forte influência nos pressupostos da ADC. Nesse sentido, Fairclough (2001) argumenta que, o trabalho de Foucault representa uma importante contribuição para a teoria social do discurso em áreas como a relação entre discurso e poder, a construção discursiva de sujeitos sociais e do conhecimento. A teoria bakhtiniana também foi muito importante para a ADC, no que diz respeito à concepção da linguagem como modo de interação e de produção social e aos conceitos de gêneros discursivos e dialogismo.

A ADC enquadra-se no bojo da ciência crítica social com o objetivo de prover base científica para um questionamento crítico da vida social em termos políticos e morais, ou seja, em termos de justiça social e de poder (FAIRCLOUGH, 2001, p. 15). O enquadramento no campo da pesquisa social crítica é resultado do amplo escopo de aplicação da ADC com foco nas mudanças discursivas e social. Desse modo, a produção de Fairclough divide-se em três fases: 1. Modelo tridimensional (1989 – *Language and Power*; 1992 – *Discourse and Social Change*); 2. Processo teórico metodológico de Chouliaraki e Fairclough (1999 - *Discourse in Late Modernity: rethinking critical discourse analysis*), que recontextualizaram abordagens da Ciência social crítica na ADC; 3. Processo teórico metodológico para análise textual em pesquisas sociais (2003 - *Analysing Discourse: textual analysis for social reseach*), baseado na Linguística Sistêmico Funcional de Halliday.

O modelo tridimensional compreende a análise da prática discursiva, do texto e da prática social. A prática discursiva focaliza os processos sócio-cognitivos de produção, distribuição e consumo do texto e os processos sociais econômicos, políticos e institucionais, variando conforme os diferentes tipos de discursos. Ela intermedia a prática social, descrita como uma dimensão do evento discursivo, assim como o texto, conforme ilustra a figura 4.

Figura 4 - Modelo Tridimensional de Discurso



Fonte: Fairclough (2001).

Na segunda fase, Chouliaraki e Fairclough (1999) confrontam o processo teórico metodológico apresentado em Fairclough (1992), em que a centralidade do discurso como foco dominante de análise dá lugar à centralidade em práticas sociais. Nesse movimento descentralizador, o discurso passa a ser visto como um momento das práticas sociais, interconectado a outros momentos importantes. É importante ressaltar que a possibilidade de mudança social ressaltada pelos autores tem como base a epistemologia do Realismo Crítico de Bhaskar (1989), a qual considera a vida um sistema aberto, constituído por várias dimensões, tendo as próprias estruturas distintivas, mecanismos particulares e poder gerativo (CHUOLIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

As práticas sociais são constituídas na vida cotidiana, nas dimensões social, econômica, política, cultural. Desse modo, Chuoliaraki e Fairclough (1999) também utilizam o conceito de modernidade tardia de Giddens (2002) como contribuição para os pressupostos da ADC, que é sinalizada por traços básicos da modernidade: separação de tempo e espaço, mecanismos de desencaixe e reflexividade institucional. Giddens (2002) argumenta que, em decorrência do dinamismo da vida pré-moderna, em distintos aspectos, as instituições apresentam certas discontinuidades no que diz respeito à cultura e aos modos de vida. O segundo processo teórico metodológico proposto por Chuoliaraki e Fairclough (1999) possibilita maior abrangência nas análises, incita o interesse na análise de práticas sociais, compreendendo a articulação entre essas e o discurso.

Já na terceira fase, Fairclough (2003) recontextualiza a Linguística Sistêmica Funcional (LSF) de Halliday e amplia esse diálogo teórico, propondo uma articulação entre as macrofunções da LSF (ideacional, interpessoal e textual) e os conceitos de gênero, discurso e estilo, sugerindo, respectivamente, três significados para esses conceitos (acional, representacional e identificacional). Fairclough (2003) ressalta que os três atuam conjuntamente no enunciado, configurando em três maneiras como parte de práticas sociais, nas relações entre textos e eventos: como modos de agir, como modos de representar e como modos de ser. Nesse sentido, discorro sobre os gêneros discursivos na próxima seção.

2.1.2.2 (Inter)ação: Gêneros discursivos

A definição de gênero possui suas origens na antiguidade. Na análise do discurso e na análise textual, a noção de gênero assume diferentes perspectivas, de acordo com determinados posicionamentos teóricos. Nesse contexto, é na perspectiva discursiva que situamos os estudos sobre gêneros nesta pesquisa. Segundo Vieira e Resende (2016, p. 60) “para a ADC, gêneros não são “tipos textuais fixos”, mas, sim, um dos momentos de ordens do discurso, daí serem definidos como “gêneros discursivos”, e não “gêneros textuais”.” Assim, antes de entrar nos pressupostos teóricos sobre gênero da ADC é importante citar as concepções bakhtinianas (1997, 2006) acerca dos gêneros discursivos.

Em Bakhtin (1997, 2006) encontramos um amplo trabalho em torno dos gêneros discursivos, no sentido de evidenciar “o dialogismo do processo comunicativo” e “as relações interativas como processos produtivos de linguagem” (MACHADO, 2007, p. 152). O autor enfatiza a organização e a análise da constituição dos gêneros:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

Os elementos característicos e constitutivos dos gêneros do discurso podem ser tanto o conteúdo temático e o estilo verbal quanto a construção composicional. Novos gêneros vão sendo constituídos, do ponto de vista temático, composicional e estilístico, dependendo da finalidade ou da função do texto e das suas condições de produção (BAKHTIN, 1997). Nesse sentido, é estabelecida pelo autor a classificação dos gêneros em primários – simples, oriundos das situações de comunicação discursivas naturais - e secundários – complexos, oriundos das situações comunicativas constituídas.

Para Bakhtin (2003, p.279) a concepção de gênero refere-se a “qualquer enunciado (texto) considerado isoladamente é, claro, individual (concreto), mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados (potencial abstrato, alçado na composição de textos)”. Para ADC o conceito de gênero está associado ao significado

acional/relacional do discurso “a rede de opções de gênero existe no nível das práticas sociais, nas redes sociodiscursivas de ordens do discurso, que, a exemplo da rede semiótica, permitem e constroem processo de significação” (RESENDE E VIEIRA, 2016, p.60 e 61).

Segundo Fairclough (2003), as opções que as redes de ordens do discurso oferecem são de gêneros, discursos e estilos, ligados aos modos particulares, e relativamente estáveis, como cada campo social (inter)age, representa e identifica pelo discurso. Baseado nas macrofunções da LSF, Fairclough (2003) propõe a compreensão das maneiras como o discurso figura em práticas sociais, a (inter)ação, associada a gêneros; representação, associada a discursos; identificação, relacionada a identidades, conforme citado anteriormente.

Desse modo, gêneros discursivos presumem relações com outras pessoas, assim como ação sobre outras pessoas (FAIRCLOUGH, 2003). Vale ressaltar que essas relações, em circunstâncias específicas, podem estar relacionadas à distribuição assimétrica de poder. Vieira e Resende (2016, p. 62) esclarecem que “gêneros discursivos estão ligados a diferentes modos de ação/relação social estabelecidos discursivamente. Por isso, dizemos que gêneros referem-se a modos relativamente estáveis de (inter)ação por meio do discurso”.

Para a ADC, um texto ou interação envolve diferentes combinações de gêneros e há níveis de abstração, no grau decrescente do mais abstrato para o menos abstrato, no conceito de gênero discursivo (RESENDE E VIEIRA, 2016):

- Pré-gêneros – são mais abstratos, constituídos espontaneamente na vida cotidiana em circunstância de comunicação. Ex: narração.
- Gêneros desencaixados – são gêneros que correspondem a potenciais para realizações linguísticas concretas, transcendendo redes particulares de práticas. Ex: entrevista, que figura em diversas práticas, como jornalística, médica e acadêmica.
- Gêneros situados – são tipos relativamente estáveis de textos que cumprem funções em situações comunicativas. Ex: entrevista jornalística.

As autoras explicam que a exemplo do gênero entrevista jornalística:

[...] gêneros situados são característicos de uma (rede de) prática particular, como a do jornalismo. Nessa perspectiva, considera-se que um texto pode materializar, por exemplo, o gênero situado ‘entrevista jornalística’. Este, por sua vez, pode ser composto por gêneros desencaixados, pouco mais abstrato, como a entrevista, e, necessariamente, por pré-gêneros, ainda mais abstratos, como a narração. (RESENDE E VIEIRA, 2016, p. 66).

Sobre os gêneros situados, Magalhães et al. (2017, p. 211) afirma que eles “alçam o potencial mais abstrato dos pré-gêneros (por exemplo, narração, descrição, argumentação) em sua composição, o que implica a seleção de elementos do potencial ainda mais abstrato, que é a língua”. Mesmo quando se fala em gêneros situados os gêneros referem-se sempre a um potencial abstrato e a sua materialização só acontece em textos concretos. Por isso, nesta pesquisa os gêneros são enfatizados como elementos ligados a práticas sociais.

No contexto de ensino-aprendizagem de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos, foco desta pesquisa, é válido destacar que diferentes atores sociais que compõem os esforços para o acolhimento das migrações venezuelanas, no Brasil, buscam transformação social. O professor, um desses atores, tem o papel de inserir o estudante na cena genérica, promovendo um ensino baseado nas demandas sociais dos estudantes, valorizando sobretudo, o uso da língua, que vai ao encontro da verdadeira emancipação do sujeito e da reflexividade crítica relativa à língua-alvo, de modo que ele consiga sentir-se cada vez mais próximo das situações reais de uso (ALBUQUERQUE, 2017). Assim, o ensino-aprendizagem de PBLAc pode colaborar para que migrantes e refugiados elaborem processos de mudança social por intermédio do letramento, conforme é discutido na próxima seção.

2.2 LETRAMENTO

Nesta pesquisa, considero importante destacar a relevância do termo letramento. Por isso, apresento, nesta seção, entre as teorias que embasam a minha pesquisa, o aporte teórico dos Novos Estudos do Letramento (NEL)²³, que diz respeito ao estudo do Letramento como práticas sociais que variam de um contexto para outro, nas diferentes culturas, nos diferentes

²³ Em inglês, New Literacy Studies (NLS)

espaços de uma mesma cultura e nas diferentes instituições (STREET, 1993, 1995, 2003; BARTON, 1994, 2001; BARTON & HAMILTON, 1998; BARTON; HAMILTON & IVANIC, 2000).

O termo letramento tem um amplo campo conceitual, por isso, inicialmente, é válido traçar o percurso das construções dos estudos de letramento no Brasil e suas respectivas conceituações, destacando as autoras e suas perspectivas teóricas, conforme o quadro 3.

Quadro 3 – Conceitos de letramento no Brasil

1. Mary Kato (1986)	A primeira ocorrência do termo refere-se a letramento como uma simples aquisição da escrita ou sua representação a partir da fala (o domínio da linguagem escrita culta precede à apropriação da linguagem falada culta).
2. Leda Tfouni (1988)	Associa alfabetização a habilidades e o letramento a processo sócio-histórico de aquisição da escrita (busca contextualizar o processo de aquisição da escrita no quadro de referências culturais das sociedades, especificamente entre sociedades letradas e sociedades ágrafas).
3. Angela Kleiman (1995)	Discute a relação entre a concepção de letramento e o campo de estudo. Caracteriza a escola como a agência mais importante, mencionando a dimensão social do letramento, constituída por diferentes agências (família, igreja, a rua como local de trabalho), que se distinguem da escola e de suas práticas e procedimentos centrados em uma competência individual.
4. Soares (1998)	Relaciona conceitos de letramento com avaliação e medição. Defende que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais.

Fonte: elaborado pela autora com base em Rios (2010, p. 79-83).

Como é possível evidenciar, o quadro mostra um breve panorama de estudos realizados no Brasil a respeito do letramento, com base na perspectiva teórica da TSL. Esses conceitos baseiam-se em autores estrangeiros que discutem letramento em suas pesquisas, como, por exemplo, Brian Street (1984). Segundo o autor, seria mais apropriado o uso do termo “letramentos”, pois não se trata de um único letramento, mas sim de diversas linguagens e escritas, e também, dos múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças (STREET, 1984, p. 47). Os letramentos são situados, e Street (1984) corrobora, ainda, afirmando que os aspectos socioculturais e históricos das práticas de uso da língua são enfatizados no letramento, ao considerar as situações sociais em que os textos são lidos e produzidos, assim como os valores e as representações atribuídas a eles (BORTONE, 2014).

Então, letramentos são atos socioculturais concretos constituídos por, pelo menos, uma das seguintes atividades – escrita, leitura e fala em volta de/sobre o texto escrito (RIOS, 2009). Em relação às práticas de uso da escrita da/na escola, Street (1984) estabelece o modelo autônomo de letramento e o modelo ideológico de letramento, conforme ilustrado no quadro a seguir:

Quadro 4 - Modelos de letramento

Modelo autônomo de letramento	Modelo ideológico de letramento
A escrita é vista puramente como uma técnica independente de aspectos socioculturais, sendo que o lugar para aprender a ler e a escrever é a escola; a escrita corresponde a uma habilidade, ou a habilidades, cognitivas, sendo que estas se diferenciam em relação a quem somente usa a fala.	A aquisição, a aprendizagem e o uso de leitura e escrita são perpassados por condicionantes ideológicas, tais como o gênero social e a etnia, e pelas relações de poder do contexto sociocultural; assim, a leitura e a escrita estão intrinsecamente ligadas às práticas sociais.

Fonte: elaborado pela autora com base em Rios (2010, p. 81).

Assim, com fundamento nos modelos propostos, que relacionam os processos de leitura e escrita a ideologias e a relações de poder, novos estudos surgiram, dando continuidade às concepções de Street (1984), como, por exemplo os pressupostos teóricos de James Gee (1990), introdutor da expressão *New Literacy Studies* (Novos Estudos do Letramento). A denominada Teoria Social do Letramento (TSL), proposta por Street (1984, 2001), Barton (1994), Barton e Hamilton (1998) e Barton, Hamilton e Ivanic (2000), defende uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita.

2.2.1 Teoria Social do Letramento – TSL

A TSL aborda conceitos alinhados à proposta de Fairclough (2003), em que o discurso (como um dos elementos da prática social) é visto como forma de ação, representação e identificação. Assim, compreende-se a concepção ecológica e social do letramento, que inclui questões com uma dimensão crítica de ideologia e poder.

Vale ressaltar que a TSL é um desenvolvimento da abordagem ecológica (integra três principais áreas, como: a social, a psicológica e a histórica) (BARTON, 1994). Barton e Hamilton (1998) promovem essa teoria como um referencial que inclui várias atividades de leitura e escrita que engajam a vida cotidiana do indivíduo. As relações entre os diferentes letramentos em diferentes práticas são levadas em consideração. Desse modo, destacam-se dois aspectos importantes que os autores trazem de contribuição para os estudos de letramento: 1) as práticas sociais, e as atividades de letramento nelas presentes, se relacionam o tempo todo umas com as outras; 2) diferentes formas de aprendizagem da leitura e da escrita fazem parte dos usos situados do letramento e afetam o modo como as pessoas compreendem o letramento (RIOS, 2010).

Nessa perspectiva, Barton e Hamilton (1998; 2000, p. 7-8) apresentam seis proposições para uma teoria social do letramento, conforme é apresentado na figura a seguir.

Figura 5 - Seis proposições da Teoria Social do Letramento



Fonte: elaborada pela autora com base em Barton e Hamilton (1998; 2000).

Assim, é possível observar que o construto de práticas de letramento incorpora valores, ideologias e identidades sociais. Como abordado nessa figura, o letramento é compreendido como um conjunto de práticas sociais, elas são padronizadas por instituições sociais e mudam

frequentemente. Por isso, é relevante discutir todas as suas particularidades, como é proposto na próxima subseção.

2.2.1.1 Letramento como prática social

O conceito de letramento como prática social foi proposto pelos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; BARTON, HAMILTON, 2000) e discutido por pesquisadores no Brasil (SOARES, 1998; KLEIMAN, 1995; RIOS 2010), conforme apresentado anteriormente. As práticas de letramento são os modos culturais gerais pelos quais as pessoas usam o letramento (BARTON, 1994). Com o intuito de explicar a TSL, Barton e Hamilton (2000, p.8) apontam as seguintes proposições, conforme o quadro a seguir:

Quadro 5 - Teoria Social do Letramento - TSL

Letramento	Práticas de letramento
Compreendido como um conjunto de práticas sociais: essas podem ser inferidas de eventos que são mediados por textos escritos.	Práticas de letramento - Compreendido como um conjunto de práticas sociais: essas podem ser inferidas de eventos que são mediados por textos escritos.
Existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida.	Existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida.
Historicamente situado.	Mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e de produção de sentido.

Fonte: elaborado pela autora com base em Barton e Hamilton (2000, p.8).

A distinção dos conceitos de letramento e de práticas de letramento é importante, pois, para Barton e Hamilton (2000), as práticas de letramento se constituem ao mesmo tempo nas dimensões individual e social. Elas ocorrem onde questões de poder e ideologia estão presentes

e dizem respeito a histórias de vidas particulares, que trazem compreensões relativas sobre o letramento (RIOS, 2014).

2.2.1.2 As práticas e os eventos de letramento

As práticas de letramento envolvem valores, atitudes, sentimentos e relacionamentos sociais. As práticas envolvem pessoas, consciência das pessoas, construção de discurso, como a conversa sobre a significação do letramento. Elas são processos sociais, promotoras da interação entre pessoas, e essas são incluídas em representações formais que se tornam presentes nas ideologias e nas identidades sociais (BARTON, 2000). Também envolvem eventos de letramento, os quais, de acordo Rios (2014 p. 178), “são as ocasiões empíricas em que ocorrem as atividades de leitura, escrita ou fala”, como, por exemplo, uma sala de aula.

Nesse sentido, Street (1993) afirma que as práticas de letramento são a face abstrata dos eventos de letramento, pois veiculam pré-concepções dos participantes, tais como atitudes, valores e ideologias. No evento de letramento, “os papéis dos participantes, suas identidades sociais e os sentidos dos textos são dinâmicos” (RIOS, 2014, p. 178). Desse modo, Bloome et. al. (2005, p. 6) ressaltam que podemos compreender os eventos de letramento como “espaços onde pessoas, criam significados, na interação com os outros, a partir de suas histórias individuais e coletivas, em situações pertinentes”.

Segundo Junior e Sato (2014, p. 199), o alargamento da compreensão sobre eventos de letramento permite:

[...] a articulação entre a TSL e a ADC, uma vez que, ao produzir significados nos eventos de letramento, as identidades se constroem, recriam seus espaços e possibilitam a manutenção ou transformação de práticas. Cabe, então, ao(à) analista a tarefa de desvelar as articulações que sustentam práticas ou ainda buscar a compreensão de mecanismos de poder nelas engendradas.

O olhar analítico nos permite perceber comportamentos estereotipados, preconceituosos e que reforçam as estruturas de dominação (BORTONE, 2014). Gee (1999) expõe que os estudos com letramento devem centrar-se no trabalho de percepção de como os sujeitos

conseguem reconstruir, manter, negociar, resistir a identidades ou situações impostas. “Relações assimétricas de poder tendem a constringer pessoas a falar, pensar, agir e posicionar-se de uma forma particular [...], mas os diferentes letramentos [...] são poderosas ferramentas de atuação” (JUNIOR; SATO, 2014, p. 198-199).

É muito importante os atores sociais compreenderem o processo de aceitação e negação de identidades, de inclusão e de exclusão, o que compõe parte do que somos (SILVA, 2000). O acesso aos letramentos pode ser visto como uma forma de aquisição dessas representações e dos modos de agir com a língua, pois as lutas pelas identidades são lutas pelo poder (JUNIOR; SATO, 2014). Nessa perspectiva, Barton (2000) afirma que os textos são partes essenciais dos eventos de letramento, e o estudo do letramento é particularmente um estudo de textos e como eles são produzidos e utilizados.

Segundo Fairclough (2001, p. 122) “os textos formam um conjunto de semioses, que incluem todas as formas de construção de significados”. Eles constituem formas de conhecimento, formas de ser, de estar no mundo, influenciando na identidade (JUNIOR; SATO, 2014). Para Gee (2000, p. 413), “os textos escritos veiculam discursos que determinados grupos de pessoas utilizam para interagir, valorizar, fazer acreditar e até mesmo falar”.

Portanto, o valor, o poder e o destaque dos atores sociais muitas vezes são determinados pelos letramentos, pelo que é veiculado nos textos, bem como pela capacidade de leitura e, principalmente, de escrita. Frente aos movimentos migratórios para o Brasil, em especial o de venezuelanos, é importante verificar como a elaboração e a oferta de cursos e MD de PBLAc para esse público-alvo pode promover a integração social.

2.2.2.1 Letramento no contexto de PBLAc

Um dos objetivos do ensino de PBLAc é conduzir o aluno a compreender a nova realidade, as particularidades sociais e culturais do Brasil, sem desconsiderar os seus conhecimentos. No contexto de ensino do PBLAc, alguns estudiosos da área chamam atenção para o papel do professor nesse contexto de ensino. Para Costa e Taños (2017, n.p) “o professor funciona como a ponte humana entre a língua e os novos conhecimentos a serem desenvolvidos

em sala de aula para uma atuação independente e crítica”. São Bernardo (2016, p. 65) afirma que “o papel do professor, cuja função é tentar amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua, permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la como instrumento de mediação entre ele/a e a sociedade que o/a recebe [...]”.

O ensino de PBLAc está diretamente relacionado às ideias da TSL. De acordo os pressupostos teóricos de Barton (2000), a tríade prática, eventos e textos (verbais e não verbais) suprem a primeira proposição da TSL que diz que o letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais, que são observáveis em eventos mediados pelos textos escritos. Gee (2000) enfatiza que o letramento crítico é uma poderosa ferramenta de atuação, em que atores podem romper barreiras impostas pelas estruturas sociais e superar-se em busca de novas configurações na sociedade. Assim, na próxima seção será apresentado o impacto das tecnologias no texto, em que a Multimodalidade, mais uma perspectiva em ADC, define linguagem verbal e não verbal também levando em consideração a dimensão social.

2.3 MULTIMODALIDADE

Início esta seção situando a multimodalidade no campo dos estudos discursivos, pois a relação entre ADC e multimodalidade é a relação entre texto e imagem, respectivamente, em que uma se preocupa com a ideologia da linguagem verbal e a outra atribui grande ideologia às representações sociais visuais e às que utilizam outros modos semióticos. Desse modo, como objeto de estudos, a linguagem verbal insere-se no campo da ADC e a imagem, no da Multimodalidade. A ADC concentra-se na realização linguística do texto e a Multimodalidade compreende os diferentes modos de representação que compõem esse texto (VIEIRA; MACEDO, 2018, p. 75-76).

As análises textuais levam em consideração, também, as dimensões visuais (imagens) e as demais dimensões semióticas da linguagem. Para Kress e Van Leeuwen (1996), o cenário semiótico está sendo refeito, e devemos pensar em uma teoria multimodal para explicar essas mudanças e repensar o valor da escrita e da leitura. Desse modo, Kress (2010) e Kress e van Leeuwen (2006) trouxeram grandes contribuições para a área. Segundo os autores, a leitura de

textos multimodais é socialmente determinada e é impossível interpretá-los prestando atenção apenas aos aspectos verbais, pois todos os outros modos semióticos também devem ser levados em consideração.

A Semiótica Social é a base teórica dos estudos da Multimodalidade. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a Semiótica Social concebe as regras como socialmente produzidas e mutáveis por meio da interação social. Para a Semiótica Social, o significado surge nas situações e interações sociais. Na Teoria da Semiótica Social, “a língua é entendida como parte de um contexto sociocultural, no qual cultura é entendida como produto de um processo de construção social” (MAROUN, 2007, p. 91). Desse modo, é possível observar que a Teoria da Semiótica Social enfatiza todas as formas de significação da atividade social e transcende a visão tradicional da Semiótica, concentrando-se no social e na textualidade (VIEIRA, 2007).

A Teoria da Semiótica Social/Multimodalidade iniciou-se com as pesquisas de Michael Halliday (1978), da Linguística Sistêmico-Funcional. Para essa teoria, a dimensão social é o ponto de partida para a análise dos signos, e a linguagem não pode ser analisada de maneira isolada, desvinculada da sociedade e da cultura. Assim, a metodologia de análise e classificação das estruturas visuais classificam-se dentro das três metafunções de Halliday (1994): a) Ideacional - representação das experiências de mundo por meio da linguagem; b) Interpessoal - estratégias de aproximação/ afastamento para com o leitor; c) Textual - Modos de organização do texto.

Baldry e Thibault (2006) enfatizam que o aumento de outros sistemas semióticos tem características metafuncionais, como, por exemplo gesto, sinal, movimento e música. “Diferentes modalidades de textos multimodais são integradas pela base dos princípios gerais da organização metafuncional” (BALDRY; THIBAUT, 2006, p 23). Nesse sentido, Santos e Souza (2016, p. 40-41) afirmam que:

Baseada na Linguística-Sistêmico Funcional (1978), a Semiótica Social considera os vários sistemas semióticos, inclusive a linguagem, como conjuntos de recursos que estão à escolha dos falantes de determinada cultura para realizarem sentidos em contextos sociais. Portanto, os sentidos são tidos não como inerentes aos signos, mas como pertencentes a uma dada cultura e influenciados pelas relações conflituosas que determinam a estrutura social de um grupo.

No livro *Social Semiotics*, escrito por Hodge e Kress (1988), são delineadas as fronteiras teóricas da semiótica social. Os autores partem de uma concepção de comunicação inerentemente bakhtiniana e enfatizam as dimensões sociais e as lutas de poder da sociedade que são refletidas nos eventos comunicativos:

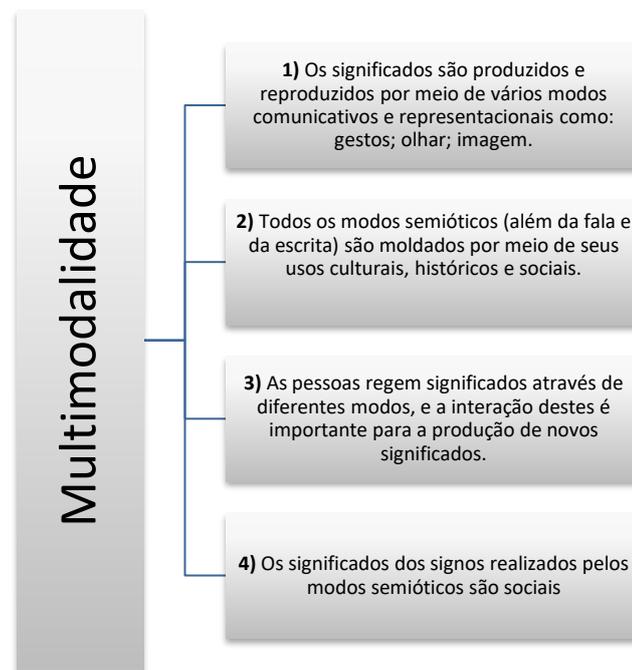
Vemos a comunicação essencialmente como um processo, não como um conjunto desencorpado de significados ou textos. O sentido é produzido e reproduzido sob condições sociais específicas. [...] A sociedade é tipicamente constituída por estruturas e relações de poder, exercidas ou resistidas; é caracterizada pelo conflito tanto quanto pela coesão, assim sendo as estruturas de significado em todos os níveis, desde as formas ideológicas dominantes às ações semióticas locais apresentarão traços de contradição, ambiguidade, polissemia em várias proporções, por vários meios (HODGE; KRESS, 1988, p. 18).

Desse modo, com base nos pressupostos da semiótica entende-se que os processos de produção e recepção de sentidos só podem ser compreendidos de acordo as dimensões sociais. Vieira e Macedo (2018, p. 76) destacam que “a abordagem da comunicação é social, por isso, em textos multimodais, imagens carregam um sentido e a linguagem, outro [...] as estruturas visuais, assim como as linguísticas, apontam para interpretações particulares das experiências e das interações sociais.”

A Multimodalidade refere-se às várias formas de representação que compõem a comunicação. Ela é todo o arranjo que compõe um texto, em qualquer modo, verbal e visual, envolvendo: diagramação, cores, ilustrações, fontes, formatação, tipo de papel, gestos, entonação de voz, expressões faciais, fotografias, arquiteturas, partituras musicais (VIEIRA E MACEDO, 2018, p. 74). Ferraz (2011) contribui ao afirmar que o trabalho multimodal sistematizado é de grande relevância para o desenvolvimento de atividades que envolvam semioses²⁴ diferentes da escrita. Nesse sentido, Jewitt (2009) aponta quatro suportes teóricos para abordagem multimodal:

²⁴ Produzem significados e equivale à modalidade verbal e não verbal em diferentes textos e mídias.

Figura 6 - Suportes Teóricos da Multimodalidade



Fonte: elaborada pela autora com base em Jewitt (2009).

O enfoque multimodal “pretende compreender os diferentes modos de representação que entram no texto com a mesma precisão com que se faz a análise do texto linguístico” (VIEIRA, 2007, p. 10). A multimodalidade trata os modos semióticos como recursos que são definidos por van Leeuwen (2005, p. 3) como “as ações e os artefatos que nós usamos para nos comunicarmos, sejam eles produzidos fisiologicamente ou por meios tecnológicos”.

Para Jewitt e Oyama (2007, p. 136) os recursos semióticos são “produtos de histórias culturais e de recursos cognitivos que usamos para criar significados na produção e na interpretação de mensagens visuais e de outros tipos”. A comunicação visual envolve a descrição de recursos semióticos, o que pode ser dito e feito com imagens (e outros meios de comunicação visual) e como as coisas que as pessoas dizem e fazem com imagens podem ser interpretadas (PINHEIRO, 2017). Outro fator importante é que eles não possuem um único sentido, mas um

potencial semiótico que podem ser ativados pelos interlocutores em contextos sociais específicos (JEWITT; OYAMA, 2007, p. 135).

A integração de recursos compreende como diferentes recursos semióticos se entrelaçam para fazer sentido (BALDRY E THIBAUT, 2006). O princípio multimodal é difundido em todos os textos, por isso os textos nunca são monomodais, pois recursos semióticos como a distribuição dos elementos na página e, ainda, o tipo, o tamanho, a forma e a cor da letra contribuem significativamente para a construção de sentido.

Nessa perspectiva, um conceito importante a ser tratado é o de texto multimodal. Baldry e Thibault (2006) ressaltam que o texto multimodal envolve muitos sistemas semióticos, que interagem de diferentes tipos em diferentes níveis de organização textual. Os autores o conceituam como a parte constitutiva de algum evento de construção de significado. Para Pinheiro (2017, p. 36), “os textos multimodais combinam e integram os recursos de construção de significado de várias modalidades semióticas (linguagem, gesto, movimento, imagens visuais, som) para produzir significados específicos do texto”. Rojo (2015) também conceitua o texto multimodal como:

[...] aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos os símbolos (semioses) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias análogas e digitais (ROJO, 2015, p. 108).

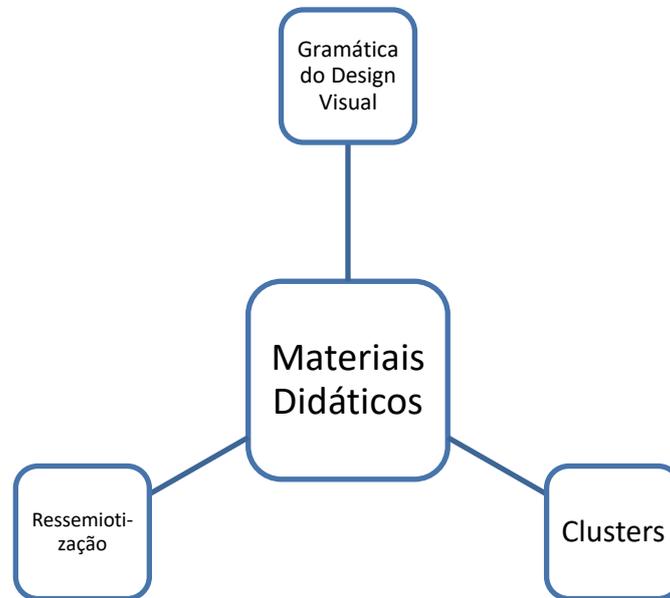
Desse modo, nenhum texto é feito ou interpretado isoladamente de outros textos. A intertextualidade é muito importante na análise do texto multimodal e refere-se aos sistemas de relações de significado, que são comuns a um conjunto de textos (LEMKE, 1985). O texto multimodal possui um papel socialmente significativo, ele explora várias semioses e, assim, a Multimodalidade extrapola muitas possibilidades para se trabalhar com os diversos gêneros discursivos (PINHEIRO, 2017). Ferraz (2011, p. 369) resalta que eles “figuram como um dos eventos concretos das práticas sociais que, em determinado tempo e lugar, representam a vida social de forma reflexiva e servem de instrumento para a constituição das identidades sociais

dos sujeitos envolvidos”. Desse modo, com base na Teoria da Multimodalidade, a próxima seção é dedicada a apresentação do arcabouço teórico em que se sustentam as análises. Recorro a teorias relevantes da Multimodalidade, como as perspectivas da Gramática do *Design Visual* (KRESS; van ‘LEEUWEN, 2006); Análise de *Clusters* (BALDRY; THIBAUT, 2006) e Ressemiotização (IEDEMA, 2003), que se preocupam, principalmente, com o texto multimodal, aspectos sobre os quais discorro a seguir.

2.3.1 Integração teórica: suporte para análise de textos multimodais em MD

Um texto multimodal integra diferentes recursos semióticos, como elementos visuais, espaciais e linguísticos em vários níveis de organização textual. E os diversos tipos de recursos são combinados na construção de significados (PINHEIRO, 2017). Esses textos possibilitam várias análises multimodais, por isso apresento agora três perspectivas teóricas da multimodalidade. Essas perspectivas alinham-se e, combinadas, possibilitam uma análise mais detalhada, permitindo reflexões sobre o trabalho dos textos multimodais em MD, conforme a figura 7.

Figura 7: Integração de teorias multimodais para análise de MD



Fonte: elaborada pela autora.

Desse modo, a Gramática Visual, de Kress e van Leeuwen (1996), em conjunto com a Análise de *Clusters*, de Baldry e Thibault (2006) e a Ressemiotização, de Iedema (2003), estabelecem assim o tripé de análise para os textos multimodais de MD. A integração dessas teorias certifica abrangência de análise dos vários aspectos do texto multimodal, e isso possibilita verificar os vários modos semióticos envolvidos na produção dos textos.

Quadro 6 – Teorias multimodais combinadas para análise de MD

Gramática Visual - Kress e van Leeuwen (1996)	Análise de <i>Clusters</i> - Baldry e Thibault (2006)	Ressemiotização - Iedema (2003)
Relaciona-se às nossas formas de interação social e cultural. Propõe-se a descrever como indivíduos, coisas e lugares são combinados em uma	Refere-se ao conjunto local de itens, em particular em uma <i>webpage</i> ou página impressa. Os itens em um <i>cluster</i> específico podem ser visuais, verbais etc. São	Refere-se a como fazer mudanças de significado de contexto para contexto, de prática para outra prática, ou de um estágio de uma prática para a próxima.

totalidade constitutiva de sentido.	especialmente próximos, definindo uma região específica ou uma sub-região da página como um todo.	
-------------------------------------	---	--

Fonte: elaborado pela autora com base em Baldry e Thibault (2006, p. 31) e Iedema (2003, p. 41).

O texto multimodal não deve ser analisado de forma aleatória, por isso proponho esse tripé teórico para análise de MD como contribuição para os estudos multimodais, visto que os recursos semióticos funcionam juntos em um texto na forma como são combinados, pois há harmonia entre as semioses verbal e não verbal. Nesse sentido, apresento nesta seção os pressupostos da Gramática do *Design Visual* (GDV), da Análise de *Clusters* e da Ressemiotização.

A Gramática do *Design Visual*, de Kress e van Leeuwen (1996 [2006]) “inauguraram a área de multimodalidade e firmaram as bases para a ampliação e adaptação da semiótica social para uma variedade de recursos modais” (JEWITT, 2009, p. 29). Os autores propõem modos de generalizar o método de Halliday (1994), ao combinarem palavras com imagens, sons, ações e outros meios. Segundo Bezerra (2016, p. 73):

Como os próprios autores explicitam, sua gramática é, em grande parte, uma extrapolação dos conceitos da GSF de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004), visto que os significados potencialmente construídos pela imagem são organizados em torno de três domínios semânticos, quais sejam: representacionais (ideacionais), interacionais (interpessoais) e composicionais (textuais).

Desse modo, para Kress e van Leeuwen (1996 [2006]), a linguagem é funcional, ou seja, está fazendo algum trabalho em algum contexto, ao contrário de palavras isoladas e frases. Na Gramática do *Design Visual*, os significados dos recursos semióticos são mapeados em redes de sistemas, e estas fornecem ferramentas para análise. De acordo Ferraz (2011, p. 75-76), “partindo da concepção de que cada elemento que constitui uma imagem possui um significado em si, e que juntos produzem o significado que se pretende transmitir, é preciso compreender que saturações de cores, planos e inclinações não são selecionadas em vão”. Nesse sentido, Pinheiro (2017, p. 46) elaborou um quadro que elucida os pressupostos da GDV.

Quadro 7 – Pressupostos da Gramática do *Design* Visual

Kress e van Leeuwen (2006)			
Significados Representacionais	Participantes representados – indivíduos, lugares ou coisas na imagem.	Estrutura narrativa	Ação/Reação, Transacional/Não transacional. Refere-se às representações e eventos, descrevendo os participantes em uma ação. A presença de vetores estabelece interação entre os participantes ou processos mentais.
		Estrutura conceitual	Refere-se à essência dos participantes. Descreve os participantes em termos de: classificatório (grupos), analítico (atributos/ partes) ou simbólico (identidade intrínseca).
Significados Interacionais	Tipo de interação estabelecido pelos participantes representados, os produtores e os espectadores da imagem.	Contato	Demanda ou oferta (olhar).
		Distância social	Social, pessoal, íntimo (plano).
		Atitude	Objetividade ou subjetividade (ângulo).
		Modalidade	Valor de verdade.
Significados Compositivos	<i>Layout</i> dos “modos” representados	Valor informativo	Refere-se ao significado atribuído aos elementos em função de sua localização e os movimentos dado/novo, ideal/real, centro/margem.
		Saliência	Recursos empregados nos elementos para atrair a atenção do leitor (tamanho, perspectiva, cor, brilho e outros); elementos mais salientes que definem o caminho para a leitura.

		Enquadramento	Confere graus de conexão ou desconexão entre os elementos, podendo ser feito pela ausência ou presença de linhas, similaridades de cores, formato e outros.
--	--	---------------	---

Fonte: Pinheiro (2017, p. 46).

A GDV corresponde à organização dos diversos elementos não verbais, como cores, imagens, fotografias, gestos, sons, entre outros, com a finalidade de estabelecer sentidos. Como se pode observar no quadro, é um método de análise que possibilita verificar como todos os recursos semióticos presentes em um texto constroem, de maneira conjunta, significados sociais (KRESS; van LEEUWEN, 2006). Assim, a análise de significados composicionais (valor informativo, saliência e enquadramento) e representacionais (estrutura narrativa e conceitual) será de grande relevância para esta pesquisa.

Em relação à análise de *Clusters*, proposta por Baldry e Thibault (2006), faz-se necessário verificar a trajetória de leitura e como os recursos semióticos interligam-se e constroem sentidos, por meio dos *clusters*. Para a análise de *Clusters* é importante compreender a lógica organizacional do texto multimodal. Essa análise destaca como aspectos verbais e não verbais funcionalmente são relacionados uns com os outros. Segundo (PINHEIRO, 2017, p. 42):

Analisar *clusters* ajuda a visualizar, em abordagem macro, como eles estão contidos dentro de outros maiores e, também, de forma mais detalhada, a disposição dos itens multimodais de maior escala e os de menor escala. Esta análise é ferramenta muito importante para a compreensão de como recursos semióticos estão dispostos na página e como estes interagem para produzir significados.

Desse modo, através da análise de *Clusters*, é possível observar a macroestrutura e a microestrutura do texto multimodal. Baldry e Thibault (2006) enfatizam o princípio organizacional da página impressa e da página web, que possuem diferentes potencialidades de significação, bem como distintas trajetórias de leituras.

Quadro 8 – Potencialidades de significação das páginas

Página Impressa	Página web
[...] enquanto todas as páginas são, por definição, multimodal, algumas são mais obviamente multimodais do que outras, combinando recursos semióticos tradicionais, tais como linguagem e <i>layout</i> com recursos mais "modernos", como cor e fotografias. Sob a influência da tecnologia, a informática, em particular, esses desenvolvimentos têm acelerado a tal ponto que, nos últimos anos, a nossa concepção de página mudou significativamente.	1. Uma receptora de informações de fontes remotas; 2. Os meios de envio de informações para alvos remotos; 3. Um campo de possibilidades <i>on-screen</i> (imagens, objetos e assim por diante) com que o usuário interage.

Fonte: elaborado pela autora com base em Baldry e Thibault (2006, p. 58 e p. 106).

Para os autores, a página impressa integra muitos recursos de construção de significado e tem formas típicas de organização, que fornecem acesso aos significados potenciais pela especificação de possíveis trajetórias de leitura. Eles também constatam que a página web é dinâmica e os usuários podem interagir, permite também que os usuários façam *links* com outros objetos, outras páginas e outros sites. No entanto, vale ressaltar que, devido aos avanços tecnológicos, atualmente, é possível ter essa interação de recursos semióticos entre página impressa e página digital. Na impressa, há possibilidade de interação do leitor com páginas e sites da internet, através do Qrcode, por exemplo. Ferraz (2011, p. 91) afirma que:

[...] esse princípio organizacional está em consonância com o que descrevem Kress e van Leeuwen (1996) em sua Gramática do *Design* Visual e determinam como o *framing*, princípio multimodal, pode revelar a configuração de uma trajetória de leitura que passa a ser um caminho preferido de integração das atividades de escaneamento visual com os significados potenciais propostos pela página.

Nessa perspectiva, alguns questionamentos para a definição de página impressa são difundidos por Baldry e Thibault (2006, p. 57). Eles são importantes para as análises dos textos multimodais de MD que proponho nesta pesquisa:

[...] como é que a página se comunica? Como é que a imagem visual organiza as pessoas, objetos, as ações que executam e as configurações em que estes ocorrem em um conjunto estruturado de relações? Como é que a página dá estrutura para as relações entre o mundo representado do texto e do espectador do texto? E, em termos mais gerais, como se indica ao leitor/espectador as formas possíveis de ler o texto e a prioridade informacional relativa a serem atribuídos aos diferentes componentes da composição visual? Como podemos analisar e teorizar - estes vários aspectos do modo como os textos visuais se comunicam? (BALDRY E THIBAUT, 2006, p. 57).

Assim, esses questionamentos da análise de *Clusters*, juntamente com os pressupostos da GDV propostos no quadro citado anteriormente, contribuem para a análise e para a compreensão de como os vários recursos semióticos contribuem em diferentes maneiras para as várias dimensões do significado de um texto multimodal. Também é possível compreender os muitos aspectos das páginas impressa e digital, como o arranjo espacial dos itens na página, a relação entre textos verbais e não verbais, as relações entre leitor e texto multimodal (BALDRY E THIBAUT, 2006).

Por fim, apresento os pressupostos teóricos da Ressemiotização proposto por Iedema (2003). A *Ressemiotização* refere-se a como os significados mudam, dependendo do contexto. Segundo o autor ela:

[...] destina-se a fornecer os meios analíticos para rastrear como recursos semióticos são traduzidos a partir de um para o outro como processos sociais se desenrolam, bem como por perguntar por que essas semióticas (e não outras) são mobilizadas para fazer certas coisas em determinados momentos (IEDEMA, 2003, p. 29).

O texto multimodal, conforme reconstrói significados de um contexto/prática para outro, através da ressemiotização, produz sentidos e esses sentidos construídos se revestem de caráter ideológico. Ou seja, dependendo do contexto, os sentidos do texto podem mudar. Para Iedema (2003, p. 30) há uma “dinâmica inevitável de transformação de processos gerativos de sentido socialmente situados, acrescentando ainda a necessidade de um ponto de vista de análise

alternativo”. Dessa forma, o fenômeno da ressemiotização é muito inerente às práticas textuais e discursivas em MD de PBLAc, pois os textos, ao serem transferidos do seu contexto de origem, são didatizados para atrair os seus participantes interativos. Por isso, é importante questionar como, por que e quais significados foram/são ressemiotizados.

Ferraz (2011, p. 85) ressalta que “esse olhar alternativo favorece a lógica sócio-processual que governa como os significados materiais mutuamente transformam um ao outro”. A Ressemiotização é um princípio que parece apoiar uma série de processos sócio-organizacionais (IEDEMA, 2003) e manifesta-se em diferentes esferas da vida social. Essa análise objetiva compreender como as construções textuais acontecem. Nesse sentido, o autor corrobora afirmando que:

[...] a análise multimodal, muitas vezes, orientada para textos acabados e finitos, considera a complexidade dos textos ou representações como eles são, e, menos frequentemente como é que tais construções acontecem, ou como é que transformamos (parte de) maiores processos dinâmicos. (IEDEMA, 2003, p 30).

A Multimodalidade com seus processos dinâmicos preocupa-se com a relevância e a historicização dos significados, por isso a análise multimodal deve ser complementada por uma exibição dinâmica da semiose, a ressemiotização, a qual se debruça sobre como significados fazem mudanças de contexto para contexto (IEDEMA, 2003, p. 29). Portanto, a análise do texto multimodal em MD combinada entre a GDV, Clusters e Ressemiotização, como proponho nesta pesquisa, auxilia compreender, de maneira significativa e concreta como os recursos semióticos se interrelacionam e como os significados são contruídos com as diferentes semioses.

2.3.1.1 Proposta de análise de texto multimodal com teorias combinadas

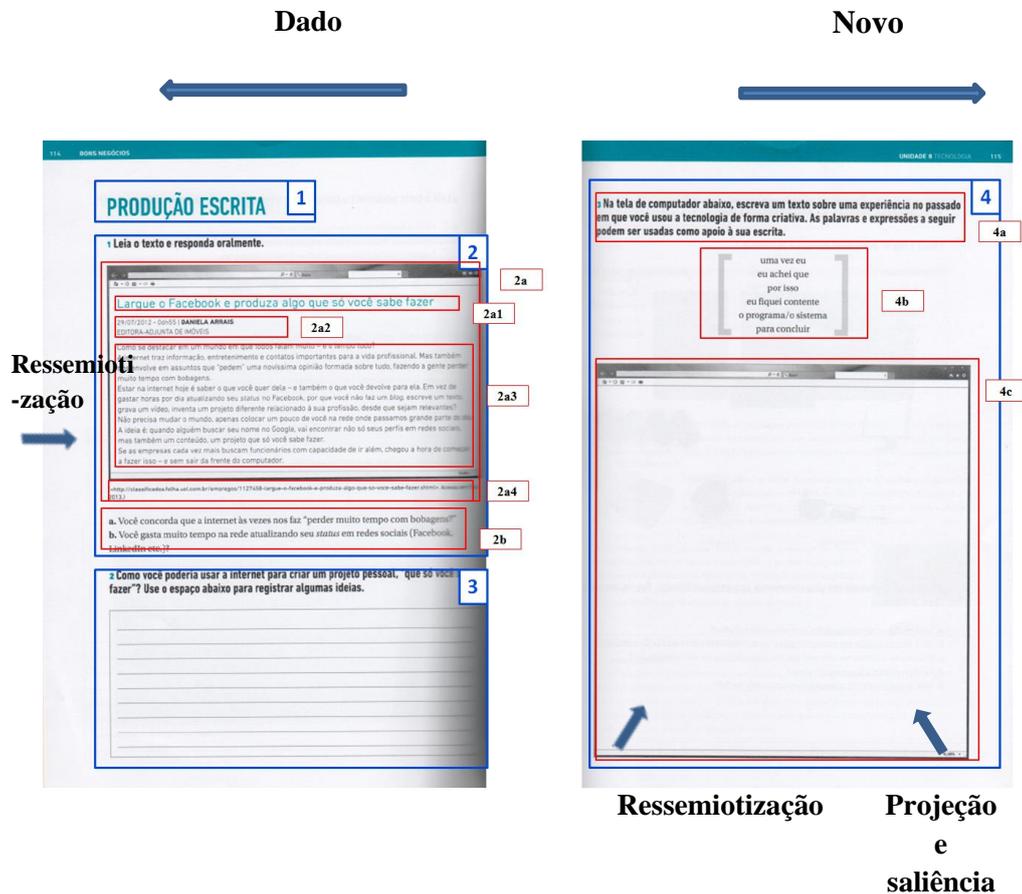
A análise multimodal pode revelar a natureza do texto multimodal, destacando como aspectos verbais e não verbais funcionalmente são relacionados uns com os outros. Nesse sentido, apresento uma proposta de análise utilizando as teorias combinadas da GDV, *Clusters* e Ressemiotização. Faço uma breve análise da seção de produção escrita do livro didático Bons

Negócios: Português do Brasil para o mundo do trabalho, de Santos e Silva (2013), da Editora Disal.

Inicialmente, vale ressaltar que considero a seção de produção escrita (duas páginas abertas) como texto multimodal, uma vez que assumo a abordagem da GDV proposta por Kress & van Leeuwen (1996), que definem o texto multimodal como aquele que tem seus significados realizados por meio de mais de uma semiose. Na análise, é possível aplicar as categorias analíticas do dado e do novo, participantes interativos, real e ideal e projeção e saliência.

Já a análise de *clusters* ajuda a visualizar os recursos semióticos, em abordagem macro, de forma mais detalhada, a disposição dos itens multimodais de maior escala e os de menor escala. Esta análise é ferramenta muito importante para a compreensão de como recursos semióticos estão dispostos na página e como interagem na produção de significados. No estudo, destaco os *clusters* na cor azul e, na cor vermelha, os *subclusters* que os compõem, com potencialidades de significação presentes na lição, conforme apontado na figura a seguir.

Figura 8 - Proposta de análise do texto multimodal de MD



Fonte: elaborada pela autora.

É importante ressaltar a articulação do verbal e não verbal no texto e a interdependência e a relação funcional dos *clusters*, o que define a trajetória de leitura linear e vertical da página. Na análise, é possível destacar quatro *clusters*, e na cor azul os *subclusters* que os compõem, com potencialidades de significação presentes na lição. O *cluster* 1 é o título da seção “Produção escrita”, que está à esquerda na parte superior. A cor verde e o tamanho da letra em caixa alta destacam o nome da seção.

O *cluster* 2 é composto por três *subclusters*. O 2a propõe a leitura do texto e depois aponta perguntas para os alunos responderem oralmente, conforme as seguintes questões marcadas no *subcluster* 2c “a) Você concorda que a internet às vezes nos faz ‘perder muito tempo com bobagens?’”; “b) Você gasta muito tempo na rede atualizando seu *status* em redes sociais

(Facebook, LinkedIn etc)?”. Assim, a metafunção ideacional é evidenciada, pois, através da discussão proposta pelas perguntas, o aluno expressa suas percepções de mundo, “representa a realidade” de determinada maneira, refletindo/criando determinados conhecimentos e crenças” (MEURER, 2005, p. 97).

O texto base intitulado como “Largue o Facebook e produza algo que só você sabe fazer”, destacado no *subcluster* 2b, é apresentado com uma interface e discute o impacto das práticas de linguagem da internet, que quando bem utilizada pode ser uma importante ferramenta profissional que impulsiona o funcionário a ir além das redes sociais. Desse modo, observa-se o predomínio da metafunção interpessoal, a qual se refere ao “significado do ponto de vista de sua função no processo de interação social, da língua como ação” (RESENDE e RAMALHO, 2016, p. 57). Nos seguintes trechos, há estratégias de aproximação para com o leitor: “Não precisa mudar o mundo, apenas colocar um pouco de você na rede [...]”; “A ideia é quando alguém buscar seu nome no Google [...]”.

A metafunção interpessoal também é evidenciada no *cluster* 3, em que a proposta de produção escrita coloca a língua em uso com foco no processo de interação social, conforme a questão 2 “Como você poderia usar a internet para criar um projeto pessoal, ‘que só você sabe fazer’?”.

Nessa mesma perspectiva de análise, na página 115, destaquei um *cluster* com três *subclusters*. No *cluster* 4, a tela do computador, enquadrada e em primeiro plano, é transposta para a atividade de produção escrita, configurando-se no que chamamos de ressemiotização. Segundo Iedema (2003, p. 1), a ressemiotização refere-se à dinâmica transformativa inevitável de processos gerativos de sentido socialmente situados. A internet desenha novas práticas e redefine comportamentos. Nessa lógica, a proposta de escrita é baseada na experiência do aluno, a partir da seguinte proposta: “escreva um texto sobre uma experiência no passado em que você utilizou a tecnologia de uma forma criativa.” Assim, ressaltamos mais uma vez as metafunções ideacional e interpessoal, as quais permitem ao aluno expressar suas experiências usando a língua. No *cluster* 4b, algumas expressões, como: “eu achei que”; “por isso”, são destacadas, dando projeção e saliência com letras de forma grandes e centralizadas, como apoio à escrita, enfatizando a metafunção textual, pela qual o aspecto funcional da semântica é ressaltado.

Em relação à composição visual, com base na GDV, observa-se que, além das expressões em primeiro plano, na página 114, também podemos evidenciar uma tela em branco em formato de página da web em destaque para os alunos escreverem sobre tecnologia, bem como, o *subcluster 2a* que está em primeiro plano na página anterior. Desse modo, é possível observar a categoria do dado e do novo, em que os elementos localizados à esquerda são representados como “dado” (algo já conhecido pelo participante). Como exemplo, pode-se citar o texto sobre o *facebook*, rede social muito utilizada pelos estudantes, e os elementos localizados à direita como “novo” (algo não conhecido), como as expressões que devem ser utilizadas no texto da produção escrita, exigindo maior atenção do participante interativo/ estudante (KRESS; van LEEUWEN, 2006).

Segundo a figura 8, a atividade do texto multimodal propõe levar o aluno à capacidade de entender e de reagir às mudanças ocorridas na chamada “era da digitalização” (KRESS E van LEEUWEN, 2001), em que diferentes modos passam a ser operados por uma pessoa de múltiplas habilidades. Compreender a multiplicidade e a complexidade do mundo digital é muito importante para a prática situada no ensino/aprendizagem de línguas. Desse modo, como a proposta do livro é relacionada ao mundo dos negócios, o texto referente ao Facebook, famosa rede social, que possui muitos usuários ativos, propõe o dialogismo e a análise crítica, transformando as práticas de leitura e escrita em práticas sociais que promovem a construção e o uso criativo e eficiente da língua.

2.3.2 Por uma abordagem multissemiótica do MD de PBLAc

O trabalho multimodal sistematizado é de grande relevância para a escolha e a elaboração de MD condizentes com as demandas da atualidade. Para Kress e van Leeuwen (2006), a leitura de textos multimodais é socialmente determinada e é impossível interpretá-los prestando atenção apenas aos aspectos verbais, pois todos os outros modos semióticos também devem ser levados em consideração. O texto multimodal possui um papel socialmente significativo, ele explora várias semioses e, assim, a Multimodalidade extrapola muitas possibilidades. Isso torna necessária maior atenção para a descrição e categorização da

linguagem visual e verbal, permitindo uma leitura que ultrapasse o aspecto linguístico e propicie muitas construções de significados.

A combinação dos recursos semióticos, comum em textos, pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Por isso, é significativo inserir textos que combinem imagens, cores e *layouts* criativos, ou seja, textos multimodais, os quais, segundo Kress e van Leeuwen (2006), são aqueles que utilizam mais de um recurso semiótico na sua construção textual (usam recurso verbal e não verbal). Os textos multimodais combinam e integram os recursos de construção de significado de várias modalidades semióticas (linguagem, gesto, movimento, imagens visuais, som...) para produzir significados específicos do texto (PINHEIRO, 2017, p. 32).

Com base nas pesquisas realizadas a respeito do MD de PBLAc como recurso durante as aulas, ainda se apresenta um entrave no uso desse expediente, pois os MD de PBLAc, muitas vezes, não atendem ao contexto e aos objetivos de ensino da língua para acolhimento. Nesse contexto, é possível verificar que MD e cursos de PBLAc não atendem às demandas e aos objetivos do ensino da língua em contexto migratório (SENE, 2017, p. 82).

Do mesmo modo que a ADC se preocupa com todos esses aspectos discursivos e ideológicos da linguagem verbal, a Multimodalidade busca compreender os diferentes modos de representação do texto multimodal. Vale ressaltar que a abordagem da comunicação é social, por isso, os textos multimodais produzem sentidos. No entanto, o modo como a subjetividade e a objetividade são utilizadas na linguagem verbal é diferente da não-verbal (VIEIRA; MACEDO, 2018).

Portanto, a ênfase nas práticas de letramento é muito importante na elaboração de MD de PBLAc, pois são compreendidas como um conjunto de práticas sociais, as quais podem ser inferidas de eventos mediados por textos, foco desta pesquisa. Nessa perspectiva, no próximo capítulo apresento o percurso metodológico da pesquisa, escolhi métodos capazes de me auxiliar de maneira significativa e concreta, no foco do próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 - MIGRAÇÕES VENEZUELANAS: A PESQUISA E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida. (CHIZZOTTI, 2005, p. 11).

Neste capítulo, apresento os conceitos essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como o percurso metodológico traçado. Começo elucidando sobre a pesquisa qualitativa (3.1), apresento os objetivos e questões de pesquisa (3.2) e, também, pesquisas em PBLA: revisitando legados e construindo novas perspectivas (3.3). Na sequência, apresento os parâmetros multimodais para a elaboração de MD de PBLA para migrantes venezuelanos: a tese (3.4), as questões de pesquisa (3.5) e, ainda, os percursos metodológicos traçados (3.6) com a descrição das etapas metodológicas (3.6.1) divididas em: análise de textos multimodais (3.6.1.1); entrevistas (3.6.1.2) e elaboração de MD de PBLA para refugiados/migrantes (3.6.1.3). Então, finalizo com conceitos importantes a respeito da Ética na pesquisa (3.7).

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa de natureza qualitativa deve escolher adequadamente métodos e teorias convenientes que, segundo Flick (2009, p. 23), consistam no “reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos”.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se por um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo, transformando-as em representações (DENZIN E LINCOLN, 2006). Ela é interdisciplinar e transdisciplinar, pois atravessa disciplinas, campos

e temas. Assim como afirma Flick (2009), a pesquisa qualitativa atribui relevância à vida cotidiana e ao estudo das relações sociais em virtude da pluralização das esferas da vida.

A base da pesquisa qualitativa possui inerentemente multiplicidade de métodos (FLICK, 1998, p. 229). Destarte, o uso de vários métodos, ou da triangulação, como é proposto nesta pesquisa, manifesta tentativa de certificar intensa compreensão do fenômeno em questão (DENZIN; LINCOLN, 2006). Segundo Chizzotti (2006, p. 20):

[...] caracteriza-se pelo esforço sistemático, usando critérios claros, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem adequada – explicar ou compreender os dados encontrados e, eventualmente, orientar a natureza ou as atividades humanas.

Nessa perspectiva, é válido ressaltar que o pesquisador é ator envolvido (LAVILLE; DIONNE, 1999) e tem papel primordial no desenvolvimento da pesquisa. Os autores contribuem ainda afirmando que “o pesquisador frente aos fatos sociais, tem preferências, inclinações, interesses particulares; interessa-se por eles e os considera a partir de seu sistema de valores” (LAVILLE E DIONE, 1999, p. 34). Desse modo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador são levados para a pesquisa, principalmente porque assume o papel de analista de discurso. Não há, portanto, na pesquisa científica, possibilidade de separar nitidamente o pesquisador, a pesquisa e seus resultados (LUDKE, 1986).

3.2 OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA

Pautada nas reflexões feitas nos capítulos anteriores, o objetivo principal desta pesquisa é desenvolver estratégias de elaboração de MD de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos baseadas no referencial teórico triangulado em Análise de Discurso Crítica, Multimodalidade e Letramento, visando à integração social desse público-alvo. Assim, diante do objetivo destacado, procuro responder as seguintes questões de pesquisa:

- 1) Se/Como os textos multimodais presentes nos MD de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos refletem as práticas sociais discursivas da língua-alvo?

- 2) Como a elaboração e a oferta de cursos e de materiais para refugiados/migrantes venezuelanos pode promover a integração social?
- 3) Como uma proposta discursiva multimodal de elaboração de materiais didáticos para o ensino de PBLAc possibilita promover a inserção dos refugiados/migrantes venezuelanos nas práticas sociais vigentes no Brasil?

Com a finalidade de responder às questões de pesquisa, elaborei alguns objetivos específicos que serviram de base para a realização da pesquisa:

- 1) Analisar se/como os textos multimodais presentes nos MD de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos refletem as práticas sociais discursivas da língua-alvo.
- 2) Analisar como a elaboração e a oferta de cursos e materiais para refugiados/migrantes venezuelanos pode promover a integração social.
- 3) Apresentar uma proposta discursiva multimodal de elaboração de materiais didáticos para o ensino de PBLAc possibilita promover a inserção dos refugiados/migrantes venezuelanos nas práticas sociais vigentes no Brasil.

Diante dos objetivos destacados, procuro observar que a composição das linguagens verbal e não verbal, que envolvem várias combinações de recursos semióticos, tem importante função comunicativa no MD de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos.

3.3 PESQUISAS EM PBLA: REVISITANDO LEGADOS E CONSTRUINDO NOVAS PERSPECTIVAS

As práticas de leitura e escrita (letramento) são um tipo de prática social construída nas interações dos sujeitos com os diversos gêneros discursivos, com distintos objetivos, determinados socialmente (BORTONE, 2014). Além do acolhimento que deve ser promovido no ensino de PBLA para refugiados, é importante inserir no MD orientações sobre a emissão de documentos, inserção no ambiente de trabalho e na sociedade. Leitura e interpretação de

textos como “Leis Trabalhistas”, “Elaboração de *Curriculum Vitae*” e outras temáticas demandadas pelo público-alvo são essenciais para promover a integração social dos refugiados. Para Street (2003) engajar-se em práticas de letramento é sempre um ato social.

Publicações nessa área são representativas, no entanto, ainda, são poucas as pesquisas na área dos estudos linguísticos com o foco em MD para falantes de espanhol e para refugiados (língua de acolhimento²⁵). As pesquisas a respeito de MD de PBLA para falantes de espanhol têm sido desenvolvidas em várias universidades no Brasil, bem como as pesquisas sobre o ensino de PBLAc, visto a crescente demanda dos migrantes no país e os desdobramentos dessa realidade.

Com o objetivo de evidenciar a importância que essas pesquisas têm levantado na área da Linguística e em outras áreas do conhecimento relacionadas com o ensino-aprendizagem de PBLA, fiz um levantamento das publicações realizadas no país sobre MD de PBLA, a fim de delinear um painel mais completo sobre o que se escreve nessa área. Publicações como Mohr (2007), Carvalho (2012), Ferreira (2012), Rodrigues (2013), Vaz (2013) são alguns poucos exemplos de iniciativas de estudos que se debruçaram sobre pesquisas em MD para falantes de espanhol.

Mohr (2007) analisou as atividades de produção escrita das turmas de falantes de espanhol do curso de PE do Celin com base no Celpe-Bras. Carvalho (2012) forneceu subsídios que possam servir para o desenho de um curso voltado para falantes de espanhol e elaborou um MD enfatizando o tempo subjuntivo. Ferreira (2012) elaborou uma proposta de material para falantes de espanhol, sob uma perspectiva contrastiva com foco no tempo verbal futuro do conjuntivo. Rodrigues (2013) propôs e analisou, em perspectiva teórica bakhtiniana, a unidade didática Turismo no Brasil, do curso de português da instituição de ensino colombiana Fundación Universitaria del Área Andina. Vaz (2013) elaborou um MD, com base na Abordagem Intercultural, enfatizando as expressões idiomáticas.

Em relação ao MD de PBLA, contribuíram com a pesquisa os estudos de Pacheco (2006), Silveira e Rossi (2006), Mendes (2006), Tosatti (2009) e González (2015). Pacheco (2006) discutiu os contratos de comunicação firmados nos MD de PBLA dirigidos a adolescentes,

²⁵ Língua de acolhimento é o termo adotado em diversas pesquisas sobre PBLA para refugiados. Ela é derivada de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) cunhado originalmente por Grosso (2010).

publicados no Brasil, e os efeitos da implementação da abordagem comunicativa de ensino com foco nos multiletramentos. Silveira e Rossi (2006) fizeram uma análise crítica de MD's já existentes no mercado, discutindo conteúdos que contemplam aspectos fonéticos e fonológicos. Mendes (2006) analisou LD enfatizando as atividades de compreensão e produção de textos. Tosatti (2009) investigou a funcionalidade de gêneros discursivos presentes em LD de PBLA. González (2015) avaliou dois MD de PBLA produzidos na Argentina por meio da análise de abordagem. Ferraz (2011), por sua vez, buscou traçar uma síntese da proposta de sistematização de trabalho multimodal como caminho para elaboração de mídias digitais para o ensino de português como L2.

A respeito das pesquisas de PBLAc para refugiados, utilizo um quadro elaborado por Cruz (2017, p. 26-27), o qual mostra o aumento de produções sobre esse tema a partir de 2014. Vejamos:

Quadro 9 - Publicações realizadas no Brasil sobre PBLAc para refugiados

TÍTULO	AUTOR(A/ES)	TIPO E ANO DE PUBLICAÇÃO
<i>Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo. Uma aproximação sociocultural.</i>	Maria Eta Vieira	Tese de doutorado / 2010
<i>A aquisição da língua portuguesa por imigrantes haitianos em Porto Velho</i>	Maria da Graça Martins	Dissertação de mestrado / 2013
<i>Português para refugiados: Especificidades para acolhimento e inserção</i>	Lucia Maria de Assunção Barbosa e Mirelle São Bernardo	Artigo / 2014
<i>O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados</i>	Rosane de Sá Amado	Artigo / 2014
<i>Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar</i>	Marília Lima Pimentel Cotinguiba; Geraldo Castro Cotinguiba	Artigo / 2014
<i>The role of language in social integration of refugees</i>	Lucia Maria de Assunção Barbosa e Mirelle São Bernardo	Artigo / 2015
<i>Prática intercultural para o ensino de português a imigrantes haitianos no Brasil</i>	Umberto Euzébio, Eduardo Melo Rebouças e Natália Marques Honorato Alencar	Artigo / 2015
<i>Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados</i>	Rosane de Sá Amado	Artigo / 2015
<i>Português para refugiados: aliando pragmática e discurso em resposta a uma demanda concreta</i>	Poliana Coeli Costa Arantes, Bruno Deusdará	Artigo / 2015
<i>A inserção da criança haitiana no ambiente escolar brasileiro: um estudo de caso na cidade de Porto Velho</i>	Angélica Paixão dos Santos, Maquézia Suzane Furtado dos Santos e Marília Lima Pimentel Cotinguiba	Artigo / 2015

TÍTULO	AUTOR(A/ES)	TIPO E ANO DE PUBLICAÇÃO
<i>Pode entrar</i>	Jacqueline Feitosa, Juliana Marra, Karina Fasson, Nayara Moreira, Renata Pereira e Talita Amaro	Material didático / 2015
<i>Ensino de português brasileiro para alunos refugiados: uma experiência realizada no Projeto PBMH-CELIN/UFPR</i>	Carla Alessandra Cursino, João Arthur Pugsley Grahl, Isabel Zaiczuk Raggio e Jovania Perin Santos	Artigo / 2016
<i>Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para migrantes e refugiados, na Universidade de Brasília e na Universidade Federal do Paraná</i>	Lucia Maria de Assunção Barbosa e Bruna Pupatto Ruano	Artigo / 2016
<i>O ensino de português para refugiados: caminho para a cidadania</i>	Rosane de Sá Amado	Artigo / 2016
<i>Imigração e ensino-aprendizagem de português na Universidade de Brasília: experiências, aprendizagens e desafios</i>	Lucia Maria de Assunção Barbosa	Artigo / No prelo
<i>Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil</i>	Mirelle Amaral de São Bernardo	Tese de doutorado / 2016
<i>Práticas para o ensino de Português como Língua de Acolhimento em contexto escolar não formal: uma pedagogia intercultural</i>	Giselda Fernanda Vieira	Tese de doutorado / 2017
<i>Estudo de caso de haitianos em Cuiabá: Reflexões críticas sobre o processo de ensino-aprendizagem do Português</i>	Rochelle Serafim de Andrade	Dissertação de mestrado / 2016

<i>Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil</i>	Ana Paula Lopez	Dissertação de mestrado / 2016
<i>Avaliação no contexto de Português como Língua de Acolhimento: respeitando expectativas e intensificando integração</i>	Ingrid Sinimbu Cruz	Dissertação de mestrado / 2017
<i>Materialidades e objetivos para o ensino de Português como Língua de Acolhimento: um estudo de caso</i>	Lígia Soares Sene	Dissertação de mestrado / 2017

Fonte: Cruz (2017, p. 26-27).

Como o quadro finaliza com dados até o ano de 2017, apresento dados referentes ao período de 2018 a 2019. Artigos publicados como o dos autores Bulegon e Soares (2019) abordam os impactos sociais dos novos fluxos migratórios e políticas linguísticas no Brasil. Soares e Sirianni (2018) discutem as concepções de letramento subjacentes em MD de PBLAc. Diniz e Cruz (2018) discutem sobre a elaboração de MD para o ensino de PBLAc, trazendo parâmetros e perspectivas. Anunciação (2018) faz reflexões sobre o conceito de “português como língua de acolhimento”.

A tese de doutorado de Bottura (2019) faz um estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em Português Língua de Acolhimento para mulheres migrantes no Brasil. Artigos publicados em 2019, como o de Zambrano (2019), fazem reflexões a respeito do ensino de PBLAc em Roraima e enfatiza a falta de formação específica à necessidade social nesse contexto de ensino. Rizental (2019) apresentam reflexões sobre acolhimento pelo ensino de PBLAc para refugiados. Cotinguiba e Silva (2019) fazem um mapeamento e apresentam perspectivas teórico-metodológicas dos cursos de português para migrantes e refugiados no Brasil. Desse modo, acredito que, para propormos parâmetros multimodais para a elaboração de MD de PBLAc para migrantes venezuelanos é necessário, antes, conhecer o próprio campo e investigá-lo.

3.4 PARÂMETROS MULTIMODAIS PARA A ELABORAÇÃO DE MD DE PBLAc PARA MIGRANTES VENEZUELANOS: A TESE

As pesquisas citadas na seção anterior contribuem significativamente para esta tese. O que diferencia esta pesquisa das citadas até aqui é a triangulação teórica adotada e a proposta de referencial teórico multimodal para elaboração de MD de PBLAc voltada a migrantes venezuelanos. Na construção de uma tese com relevância social dentro da área da linguística, considerei o fato de que o recorte triangulado em Multimodalidade, Letramento e Análise de Discurso Crítica permite um olhar atento às concepções de língua, ensino e aprendizagem na área de língua adicional.

Nesse sentido, vale ressaltar a tese de Ferraz (2011), que usa como *corpus* mídias digitais de PBLA. No estudo, é possível perceber as lacunas na elaboração de MD de PBLA,

por isso a pesquisa é um bom exemplo de como a teoria da Multimodalidade pode guiar a seleção e a composição de tarefas para o ensino de LA. Desse modo, esse trabalho tem uma singular relevância para esta tese, em que um dos possíveis desdobramentos é, sobretudo, colaborar com futuras pesquisas epistemológicas sobre MD de PBLA e, conseqüentemente, estimular o desenvolvimento de produção de novos materiais didáticos específicos para falantes de espanhol migrantes venezuelanos.

Assim, tendo em vista a antítese desta pesquisa, em que alguns MD's de PBLA são genéricos, elaborados intuitivamente e assistematicamente, percebe-se que a integração social e a visão crítica não são enfatizadas, pois o foco é somente na escrita e na estrutura da língua. Ao considerar essas lacunas e, ainda, o escasso número de MD de PBLA para falantes de espanhol e migrantes, encontro o caminho para defender a seguinte tese:

- Elaborar MD de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos com orientação de letramento discursivo multimodal é um caminho plausível para incluir linguisticamente práticas sociais da língua-alvo.

As discussões e as análises aqui propostas possibilitam traçar uma proposta multimodal de elaboração de MD como caminho plausível, uma espécie de “guia teórico” de elaboração de MD de PBLAc para refugiados/migrantes falantes de espanhol, em uma perspectiva discursiva que promova a autonomia e o letramento como inserção de indivíduos nas práticas sociais permeadas de diferentes semioses.

O estudo em questão torna-se de relevância para o ensino-aprendizagem de PBLAc, uma vez que pode contribuir significativamente para mudanças na elaboração desses MD's para fins específicos em perspectiva multimodal e discursiva.

3.5 PERCURSOS METODOLÓGICOS TRAÇADOS

A presente pesquisa corresponde a um estudo exploratório, com resultados qualitativos que, segundo Chizzotti (2005), segue uma metodologia de trabalho, e o caminho determinará

as estratégias, técnicas e métodos de alcançar a comprovação. Ludke (1986, p. 1) afirma que, para se realizar uma pesquisa, “é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Flick (2009, p. 23) evidencia que a pesquisa qualitativa deve apresentar algumas características que se fundamentam em:

[...] escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

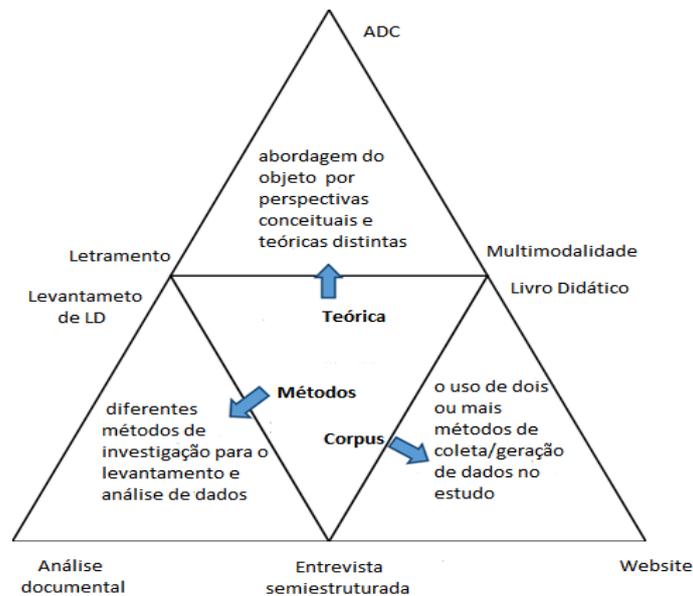
Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo, transformando-as em representações. Segundo Gaskell (2000), a abordagem qualitativa refere-se à exploração do espectro de opiniões e às diferentes representações acerca de um assunto que se está estudando. Flick (2009) afirma que a pesquisa qualitativa pode recorrer a diversificadas metodologias de investigação. As pesquisas qualitativas não privilegiam esta ou aquela técnica de pesquisa, pois um campo de análise pode ser observado de várias maneiras, por várias perspectivas teóricas.

Nesse sentido, utilizo triangulação teórica de métodos e de dados, a fim de promover maior coesão e articulação das ideias trabalhadas. Segundo Jensen e Jankowski (1993), há quatro tipos de triangulação: de dados, de investigador, de teoria e de métodos. Os autores apontam que a triangulação de teoria pressupõe a abordagem do objeto empírico por perspectivas conceituais e teóricas distintas, por isso trabalho com as teorias do Letramento, da ADC e da Multimodalidade.

Eles também observam que a triangulação metodológica é adotada quando se utilizam diferentes métodos de investigação para o levantamento e análise de dados. Desse modo, utilizo métodos distintos, com o intuito de aprofundar o estudo em questão, como, por exemplo, entrevista semiestruturada e análise documental de MD de PBLAc. A seleção do *corpus* - livro didático; entrevista; Website - tomou como base o princípio da triangulação de dados, em que serão analisados enquanto práticas sociais e discursivas, conforme os pressupostos teóricos e analíticos propostos por Fairclough (2008), Street (1984) e Kress & van Leeuwen (2006). A

triangulação permitiu-me explorar os resultados de forma mais detalhada, elucidando aspectos inerentes da pesquisa.

Figura 9 - Triangulação metodológica da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora.

Conforme observamos na Figura 9, denomina-se triangulação a combinação de abordagens metodológicas. Nessa perspectiva, Denzin e Lincoln (2006) enfatizam a possibilidade do recurso a várias metodologias para a busca de dados em uma investigação. Segundo os autores, nas pesquisas qualitativas, os pesquisadores podem recorrer a inúmeras estratégias de análise, como “a análise semiótica, a análise da narrativa, do conteúdo, do discurso, de arquivos e a fonêmica e até mesmo as estatísticas, as tabelas, os gráficos e os números.” (DENZIN E LINCOLN, 2006, p. 20). A triangulação é a utilização de diferentes abordagens metodológicas do objeto empírico para prevenir possíveis distorções relativas tanto à aplicação de um único método, quanto a uma única teoria ou um pesquisador (GÜNTHER, 2006). Assim, com base na riqueza e complexidade da pesquisa, acredito que é muito importante utilizar múltiplas práticas metodológicas.

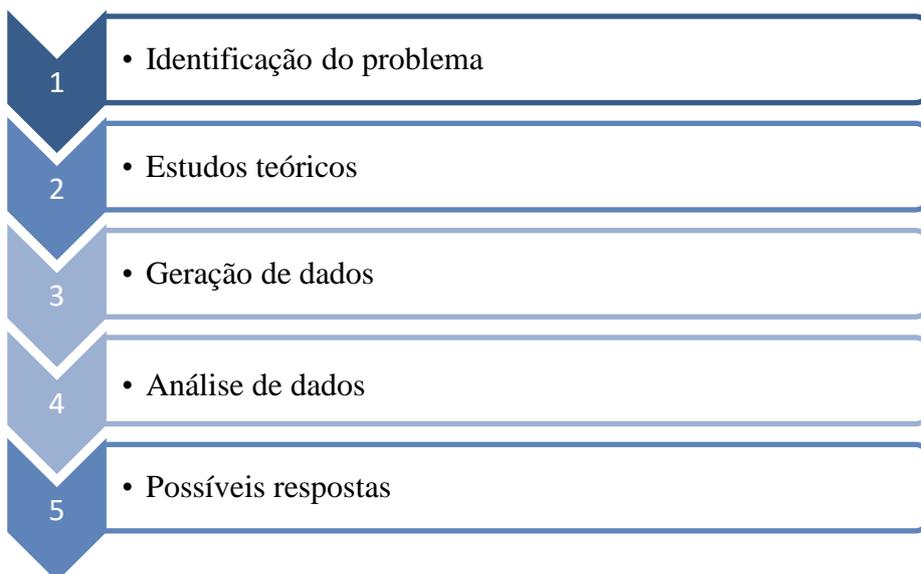
Denzin e Lincoln (2006, p. 19) defendem ainda que o “uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”. Para Bauer e Gaskell (2002), é importante o uso da triangulação como

forma de encontrar inconsistências e contradições, gerando a reflexividade sobre o assunto. Assim, as escolhas metodológicas foram assim concebidas para propiciar maior clareza teórica, permitindo aprofundar uma discussão interdisciplinar e responder às questões que delimitam esta pesquisa.

3.5.1 Descrição das etapas metodológicas

Desse modo, a base da pesquisa qualitativa possui inerentemente multiplicidade de métodos (FLICK, 2009). Para Taylor e Bodgan (1998, p. 141), a pesquisa qualitativa segue fases, conforme é explicitado na figura 1

Figura 10 -Fases da pesquisa qualitativa



Fonte: elaborado pela autora com base em Taylor e Bodgan (1998, p. 141).

Nesse sentido, quanto à identificação do problema, tendo em vista a grande demanda de migrações venezuelanas para o Brasil, a delimitação do tema iniciou-se com o entendimento da nova realidade linguístico-cultural dos refugiados, em que a língua é uma das principais dificuldades enfrentadas por eles. Isso me fez refletir sobre como o ensino de PBLAc para refugiados pode promover experiências que acolham essas pessoas. Então, com base nesse

contexto de ensino, busco desenvolver estratégias de elaboração de MD de PBLAc para refugiados/migrantes falantes de espanhol, que levem em consideração as especificidades desse contexto.

Em relação à segunda etapa, os estudos teóricos estão balizados pela Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2006), entre outros; Teoria da Semiótica Social/Multimodalidade (KREES & van LEEUWEN, 2001, 2006); e Teoria Social do Letramento (TSL) (STREET, 1984, 2001), (BARTON, 1994), (BARTON E HAMILTON, 1998). Esse desenho triangular permite-me elaborar análise em três níveis: textual, discursivo e social. A ADC, a Multimodalidade e a TSL possibilitam-me fazer uma análise das modalidades verbal e visual, em que as estruturas linguísticas e imagéticas podem revelar caminhos possíveis para a elaboração de MD de PBLAc para refugiados/migrantes, visando aos letramentos. É importante ressaltar que a ADC denota um enfoque teórico metodológico que, conforme van Dijk (1992, p. 44), é definida “por seu objeto de análise, especificamente os discursos, os textos, as mensagens, a fala, o diálogo ou a conversação”.

Quanto à terceira etapa, relativa à geração de dados, inicialmente fiz um levantamento de LD e *Websites*, publicados nos últimos dez anos, com ênfase no ensino-aprendizagem de PBLA (apresentado na Parte I do Capítulo 4). Após o levantamento do MD de PBLA, faço uma análise multimodal de dois MD de PBLAc, respectivamente, no MD Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados (OLIVEIRA et al., 2015) e no curso on-line de português oferecido pela Universidade Centro de Ensino Superior de Maringá (Unicesumar). As análises são realizadas com base nas categorias analíticas da Gramática Visual propostas por Kress e van Leeuwen (2006); das categorias analíticas da Análise de *Clusters* propostas por Baldry e Thibault (2006); categorias analíticas da Ressemiotização propostas por Iedema (2003). Na Parte II, utilizo outro método. Trata-se da entrevista semiestruturada, realizada com quatro professores voluntários que atuam em cursos de PBLAc para refugiados.

3.5.1.1 Análise de textos multimodais

Para análise do texto multimodal 1, apresento uma produção textual retirada do material didático elaborado para refugiados denominado *Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados* (OLIVEIRA et. al., 2015). Foi elaborado pelo ACNUR em parceria com o Caritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP), especialmente para atender às necessidades específicas do público em questão. Vejamos:

Figura 11 - Capa do MD *Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados*



Fonte: Oliveira et. al. (2015).

O MD possui doze capítulos com as seguintes temáticas: Cheguei ao Brasil; Raça e etnia; Sociedade e educação; Direitos das Crianças; Igualdade de Gênero; Eu quero trabalhar; Respeitar os diferentes; Saúde e o Sistema Único de Saúde (SUS); Transportes públicos; Liberdade de crença; História do Brasil; Todos(as) por um(a). Ele ainda dispõe de glossário em português, espanhol, francês, inglês e árabe, além de fornecer uma complementação pedagógica. Nesse sentido, na apresentação do MD, os autores afirmam que:

Cada capítulo foi construído com o auxílio de pessoas com diversas formações acadêmicas. O material foi pensado de acordo com as principais demandas que surgiram no diálogo com refugiadas e refugiados e que também foram trazidas pelas instituições que trabalham com ensino de português. Em cada unidade você encontrará uma proposta de atividade final que faz uma ligação com sua própria história, de seu país de origem e seu povo. Suas experiências somam muito ao nosso aprendizado. (OLIVEIRA et. al., 2015, p. 4)

A escolha por esse MD deve-se ao fato de ter uma orientação específica para refugiados, com base nas demandas do ensino-aprendizagem desse público em questão. Além de conter unidades temáticas centradas no refúgio, o MD também propõe reflexões sobre identidade, visando a reconstrução social das pessoas em condição de refúgio. Nessa perspectiva, De Sá e Costa (2018, p. 100) afirmam que:

O material de PLAc diferencia-se dos manuais didáticos de PLE por conter unidades temáticas centradas no refúgio e na reconstrução social. Em Oliveira et al. (2015), por exemplo, nacionalidades, adjetivos pessoais e diferenças culturais são atravessados pelo tema “Raça e Etnia” e em “Saúde e o SUS”, itens lexicais sobre partes do corpo, advérbios de tempo e informações sobre os direitos à saúde no Brasil são explanadas junto à prática da leitura. (DE SÁ; COSTA, 2018, p. 100)

O MD traz a proposta de integração e acolhimento a partir do conhecimento da língua. Oliveira et. al. (2015, p. 4) enfatizam que ele foi produzido para auxiliar refugiados a “darem os primeiros passos linguísticos para sua integração ao nosso país. Acreditamos que todas as pessoas podem aprender nosso idioma e colaborar para que o Brasil se torne um país cada vez mais plural, fraterno e receptivo às diversas culturas”.

Em relação às temáticas, o MD aborda temas relevantes para os refugiados, conforme as especificidades do ensino, como ressaltado anteriormente, e, também, temas que levam a reflexões críticas, como, por exemplo, igualdade de gênero, respeito às diferenças, liberdade religiosa, entre outros. Na complementação pedagógica, os autores chamam a atenção dos professores para o trabalho com essas temáticas:

Sabemos também que muitos temas tratados pelo nosso livro são polêmicos e enfrentarão alguns percalços para serem discutidos. Mas é essencial que todo diálogo ocorra em um ambiente educativo e aberto, para que nossos(as) estudantes possam encarar a realidade da terra que eles escolheram para viver. (OLIVEIRA et. al., 2015, p.134).

Desse modo, com a riqueza das temáticas e o trabalho com as demandas socioculturais específicas dos refugiados, o MD *Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados*, elaborado por Oliveira et. al. (2015), tornou-se basilar para os cursos de PBLAc. Na maior parte dos casos, os cursos adotam sua própria metodologia e elaboram seu próprio

material didático, em que muitas vezes utilizam esse MD como inspiração. De Sá e Costa (2018, p. 100) corroboram que ele pode ser considerado como “livro-exemplo” para elaboração de MD de PBLAc:

Essa obra, que encaramos como livro-exemplo para elaboração de outros materiais, é organizada através de uma cuidadosa, criteriosa e bem planejada combinação entre habilidades linguísticas e comunicativas, conhecimentos sobre direitos e deveres sociais para o refugiado no Brasil e informações culturais. Depreendemos que os materiais para ensino de PLAc devem seguir um caminho didático similar, para que alcancem os objetivos de integração social pela língua(gem).

A sala de aula virtual é um evento de letramento em que a participação nas atividades, a ajuda mútua na compreensão dos conceitos que se destaca na construção do diálogo nos fóruns de discussão criam significados na interação com os outros. O curso é uma proposta do Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR) em parceria com a OIM. Segundo o site, “a capacitação teve uma oferta inicial em 2020 de 3.000 vagas – que foram todas preenchidas - e devido ao sucesso da proposta, em 2021 a oferta passou a ser ilimitada”²⁶ (OIM BRASIL, 2021). Eles afirmam que o principal objetivo do curso é “oferecer para migrantes e refugiados que já possuem um conhecimento básico da língua portuguesa a oportunidade de se aprimorar no idioma, apoiando assim, sua integração socioeconômica no Brasil” (OIM BRASIL, 2021).

O curso é dividido em três módulos de 80 horas cada, de nível intermediário e avançado, em que os alunos têm acesso a vídeoaulas, textos e materiais de apoio em PDF para auxiliá-los no aprendizado da língua-alvo. Ele possui avaliação e prazo para finalização e, ao final da formação, é emitido um certificado de conclusão de curso. Vale ressaltar que a iniciativa baseia-se no projeto “Oportunidades – Integração no Brasil”, implementado pela OIM e realizado com o apoio financeiro da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

3.6.1.1.1 Categorias analíticas

²⁶ Disponível em: <https://brazil.iom.int/news/oim-e-unicesumar-oferecem-curso-de-portugu%C3%AAs-online-e-gratuito-para-migrantes-e-refugiados-no> Acesso em 01 de ago. de 2021.

A análise da GDV, *clusters* e ressemiotização certificam abrangência de análise dos vários aspectos do texto multimodal, para, assim, compreender como esses textos estão inseridos no MD de PBLA. Desse modo, apresento as categorias analíticas da GDV propostas por Kress e van Leeuwen (2006), que compõem um guia de orientação ao leitor relativo à interpretação e à busca dos significados do texto multimodal.

Quadro 10 – Categorias analíticas da Gramática Visual

Categorias de análise	Conceito
Participantes	Objetos e elementos presentes em uma composição multimodal. Há dois tipos de participantes na modalidade gráfico-visual: 1) Os Participantes Representados são os objetos da comunicação (pessoas, lugares e coisas), sobre os quais se fala, se escreve ou se produz imagens; 2) Participantes Interativos são os receptores (leitores/ <i>viewers</i>) para os quais se dirige a mensagem.
Dado e Novo	Os elementos localizados à esquerda são representados como “dado” (algo já conhecido pelo participante), e os elementos localizados à direita são representados como “novo” (algo não conhecido), exigindo maior atenção do participante interativo.
Real e Ideal	O que está localizado em cima é apresentado como ideal (apresentado como o idealizado ou, generalizado, como ausência de informação). O que está localizado embaixo é apresentado como real (trazem informações mais detalhadas e específicas referentes à composição gráfico-visual).
Projeção e saliência	Demonstra o grau de atenção que um elemento chama para si mesmo. Elementos como o contraste de cores, a localização em primeiro ou segundo plano, o tamanho e a forma de foco são designados para atrair a atenção do participante interativo para diferentes graus.

Fonte: elaborado pela autora com base em Kress e van Leeuwen (2006).

A análise de *clusters* propostas por Baldry e Thibault (2006) possibilita observar as potencialidades de significação presentes no texto multimodal. Os *clusters* são interdependentes e há relação funcional que define a trajetória de leitura, permitindo várias construções de sentido. Assim, destacam-se as seguintes categorias para análise: 1) metafunção textual; 2) metafunção ideacional; 3) metafunção interpessoal; 4) percurso gerativo de sentido; 5) trajetória de leitura; 6) destaque, posição e enquadramento; 7) cores; ícones visuais (imagem, fotografia...). A análise de *clusters* considera a interação dos recursos semióticos entre a semiose verbal e a não verbal.

A análise da ressemiotização refere-se ao modo como significados fazem mudanças de contexto para contexto (IEDEMA, 2003). A perspectiva de historicização dos significados será adotada nas análises, relacionando os textos no contexto de origem, bem como no contexto onde foram ressemiotizados, neste último caso, no MD. Nesse sentido, adoto os seguintes questionamentos como categorias: 1) Como significados são ressemiotizados para outro contexto?; 2) Por que significados foram ressemiotizados para outro contexto?; 3) Quais significados foram/são ressemiotizados para outro contexto?

Essa análise dos aspectos composicionais do texto em relação à página do MD, além de favorecer a lógica sócio-processual, ressalta as dimensões materiais dos significados que se transformam (IEDEMA, 2003).

3.5.1.2 Entrevistas

Os cursos de PBLAc para refugiados estão localizados na cidade de Boa Vista (RO), Araraquara (SP), Belo Horizonte (MG), Brasília (DF), e Manaus (AM). Os cursos de PBLA para refugiados venezuelanos são oferecidos pelos projetos dos centros de acolhimento, em que alguns deles têm o apoio do ACNUR, da Cáritas, de instituições religiosas e de universidades. Todos são gratuitos e constituídos por professores voluntários. Vale ressaltar que muitos dos cursos enfrentam dificuldades relacionadas ao acesso dos refugiados, devido às precariedades financeiras e de transporte público. Os coordenadores dos projetos lançam campanhas de

arrecadação de dinheiro para, entre outros objetivos, custear o transporte dos alunos até o centro de acolhimento.

Os cursos oferecem um programa pedagógico específico para refugiados, como: procurar um emprego, solicitar a regularização dos documentos, tirar uma carteira de trabalho, preencher um formulário da PF entre outras. Os cursos ocorrem esporadicamente, conforme às demandas. As aulas são ministradas em salas de aulas de escolas, universidades ou igrejas cedidas voluntariamente aos projetos.

No que diz respeito à escolha dos participantes, inicialmente fiz um primeiro contato com professores voluntários que eu conheço e sei que trabalham com refugiados, depois consegui alguns contatos de outros professores que também trabalham com esse público, através da rede social, por exemplo, nos seguintes grupos do facebook: Grupo de apoio para venezuelanos no Brasil; Português para refugiados; Taare – Trabalho de apoio aos migrantes (é uma organização não governamental (ONG), sem fins lucrativos, que visa auxiliar, facilitar e defender acesso aos direitos dos refugiados); ProAcolher: Português como língua de acolhimento. Ao selecionar os participantes, busquei entrevistar coordenadores/professores dos cursos de PBLAc para migrantes venezuelanos e refugiados de instituições de ensino superior, com o intuito de responder à pergunta de pesquisa.

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada “tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”. As entrevistas desenvolvidas foram semiestruturadas e duraram aproximadamente 30 minutos. Foram realizadas por telefone, por Skype ou presencialmente.

A partir das seguintes perguntas, apresentadas no quadro 11, os participantes foram convidados a levantar quaisquer tópicos que considerassem relevantes para o foco da pesquisa. Segundo Manzini (1991), esse tipo de entrevista pode trazer à tona informações de forma mais livres e espontâneas, pois as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. O autor salienta a necessidade de um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro, conforme apresento no quadro a seguir.

Quadro 11 - Perguntas da entrevista semiestruturada para Professores/coordenadores de cursos de PBLAc para refugiados venezuelanos

1. Quais as demandas em termos de refugiados hoje no Brasil?
2. Quais políticas públicas são oferecidas para o acolhimento de migrantes/refugiados venezuelanos?
3. Há algum tipo de iniciativa voltado para a produção de MD para PBLAc?
4. O que normalmente se considera no planejamento e escolha de conteúdos para o ensino de PBLAc?

Fonte: elaborado pela autora.

Assim, as gravações em áudio foram transcritas e analisadas tematicamente, utilizando ferramentas do Google. A primeira etapa envolveu anotações de dados nas transcrições das entrevistas, bem como a identificação dos principais temas inerentes às questões da entrevista. Vale salientar que os participantes foram assegurados por todos os cuidados éticos de uma pesquisa social, como autorização do projeto pelo Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília. Segundo Silva (2003, p. 165):

A pesquisa pensada dentro de parâmetros éticos deve alertar e despertar o interesse do pesquisador para minimizar danos ou inconveniências na interação com os pesquisados. Eis a questão. Deve-se lembrar que os sujeitos como seres humanos merecem uma consideração especial e esta é uma postura ética fundamental. Tais considerações ajudam a apoiar a validade da pesquisa.

Na quarta etapa, análise dos dados, analiso as entrevistas, utilizando a análise de discurso textualmente orientada com base na ADC, e, também, os MD de PBLAc (no Capítulo 4), conforme os pressupostos teóricos da ADC e da Multimodalidade. As análises do texto multimodal do MD e do Website selecionados permitem identificar aspectos e possíveis respostas (etapa 5) que auxiliam na criação e elaboração de MD de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos, que é proposta na pesquisa.

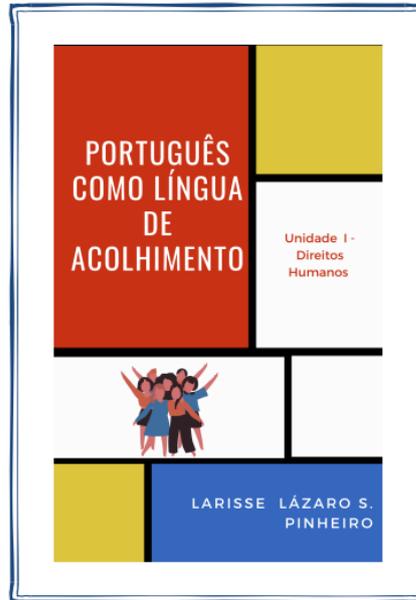
3.5.1.3 Elaboração de MD de PBLAc para refugiados/migrantes

Com base em Ferraz (2011), proponho seis etapas para elaboração de MD de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos: Etapa 1: Reconhecimento das necessidades urgentes dos falantes de espanhol em contexto de vulnerabilidade; Etapa 2: Adequação de temas para a integração social; Etapa 3: Seleção dos gêneros discursivos relacionados a práticas discursivas e sociais; Etapa 4: Multidimensionamento de mídias circulantes para a autonomização do aprendiz; Etapa 5: Seleção de recursos semióticos para a autonomização; Etapa 6: Aplicação do princípio de integração multimodal.

A partir das etapas propostas de Referencial Multimodal de elaboração de MD de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos, apresento uma proposta multimodal de Unidade Didática. Ela pode, portanto, constituir para os autores de MD de PBLAc uma fonte de referência, para melhor organizarem suas produções, enfatizando o letramento crítico.

A Unidade Didática tem como tema “Direitos Humanos”, e a escolha dessa temática decorre da grave e generalizada violação de direitos humanos que os refugiados sofrem ao serem obrigados a deixar seu país de nacionalidade, para buscar refúgio em outro país. Portanto, é muito importante que eles saibam que os Direitos Humanos tratam de garantir a cada pessoa os direitos inerentes à própria condição humana.

Figura 12 - MD de PBLAc



Fonte: elaborada pela autora.

A Unidade Didática é dividida em cinco seções, as quais objetivam proporcionar o desenvolvimento das habilidades de leitura, fala, escrita e audição. Vejamos:

Figura 13 -Seções do MD



Fonte: elaborada pela autora.

As seções foram elaboradas para o nível iniciante, e os conteúdos foram estruturados de acordo o Quadro Europeu Comum de Referências para o ensino de Línguas (QECR),

documento que colabora de modo sistemático com o trabalho de docentes em diferentes âmbitos no campo do ensino de línguas. Para a elaboração do MD, foi utilizada a plataforma de *design* gráfico Canva, que permite aos usuários criar gráficos, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais, pois integra várias imagens, fontes, modelos e ilustrações de forma gratuita. Também utilizei aplicativos como *comica* e *stickers emojis* para a produção de imagens e de avatares.

Vale ressaltar que usei materiais autênticos para a composição do MD, que, segundo Batista (2016, p. 86), são produzidos no cerne da sociedade sem terem sido planejados com objetivo didático, como, por exemplo: “o jornal, o telejornal, a revista impressa – ou *online* - um clipe musical, um vídeo extraído da internet, entre tantos outros recursos realizados no dia a dia”. O autor também ressalta que “é fundamental fazer uso de textos autênticos como forma de contextualizar esse ensino”, promovendo tarefas que desenvolvam competência leitora e oportunidade de fortalecimento das identidades. Batista (2016, p. 86) afirma que:

Tal produção não é para abandonar ou desconsiderar totalmente a consulta e/ou uso de algum manual para o ensino do português brasileiro como língua adicional; mas, sim, para construir um material que corresponda aos anseios do alunado levando em conta diversos fatores como gênero, faixa etária, nível sociolinguístico e, principalmente, cultura, dado que esta última se mostra como uma dimensão a ser entendida e tratada no processo de ensinagem de modo consistente.

Com foco nas escolhas docentes, o MD tem influência direta na condução de conteúdos a serem ministrados para os estudantes de PBLAc. As análises e discussões propostas nesta pesquisa requer esmiuçar a natureza deste material que, com frequência, é acompanhado de componentes como manual do professor e possíveis insumos de áudio, vídeo e *websites*. No próximo capítulo, apresento as análises do texto multimodal de um MD e de um curso on-line de PBLAc, e, também as entrevistas realizadas com professores/cordenadores de cursos. A análise de textos é essencial para a ADC, uma vez que os textos são eventos sociais que causam efeitos e geram mudanças em nossas crenças, atitudes e valores (FAIRCLOUGH, 2003, p. 8).

CAPÍTULO 4 - MATERIAIS DIDÁTICOS: CONSTRUINDO NOVAS FORMAS DE SITUAR-SE EM SOCIEDADE

O cenário semiótico está sendo refeito. Nesse cenário, devemos pensar em uma teoria multimodal para explicar essas mudanças e repensar o valor da escrita e da leitura. (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

Este capítulo é dividido em duas partes. Na Parte I, apresento a análise de textos multimodais do MD de PBLAc para refugiados/migrantes (textos 1 e 2). Na Parte II, analiso as entrevistas realizadas com professores/coordenadores de cursos de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos. Inicialmente, dedico-me a apresentar o ensino de PBLAc, evidenciando apontamentos essenciais para esta pesquisa, como a proximidade linguística e os três olhares teóricos sobre Materiais Didáticos de PBLA: ADC, Letramentos e Multimodalidade. Em seguida, apresento um panorama bibliográfico das produções de LD e *Websites* de PBLA produzidos nos últimos dez anos na seção Multimodalidade em Materiais Didáticos de PBLA, em cujas subseções faço uma discussão sobre as modalidades analógica e digital.

Esclareço que, na Parte II, intitulada Cursos de PBLAc para migrantes e refugiados venezuelanos, os profissionais entrevistados (a partir dos pressupostos da ADC) eram professores/coordenadores voluntários atuantes em cursos de PBLAc para refugiados vinculados a instituições de ensino superior. Vale ressaltar que essa é uma tentativa de confrontarmos as diferentes experiências nesses cursos e assim poder delinear aspectos relevantes de como a elaboração e oferta de cursos e MD de PBLAc para venezuelanos refugiados e migrantes pode promover a integração social.

4.1 ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL: APONTAMENTOS ESSENCIAIS

Entre as diferentes nomenclaturas utilizadas nas pesquisas em Linguística, temos as seguintes: Português Língua Estrangeira (PLE), Português Segunda Língua (L2), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), Português como Língua de Herança (PLH), Português

para Estrangeiros (PE), PLAc (Português como Língua de Acolhimento). Entre tantas opções sempre filiadas a alguma orientação teórica, nesta pesquisa, a que mais se adequa é Língua Adicional (LA), pois tem mais abrangência e pertinência para as especificidades do que pretendo tratar, considerando o público-alvo aqui considerado.

Vale ressaltar que LA pode não ser estrangeira, se for usada comumente no país do aprendiz, como é o caso do português brasileiro em relação às línguas indígenas e a Libras no Brasil (NICOLAIDES; TÍLIO, 2013, p. 285). Portanto, LA refere-se a todas as línguas, aprendidas, seja no contexto de imersão ou não, além da(s) outra(s) utilizada(s) no cotidiano como línguas vernáculas (BRANDÃO, 2017).

Entende-se por imersão a situação em que o aprendiz se encontra inserido no contexto das práticas sociais da língua que está aprendendo, geralmente o próprio país da língua-alvo ou em situações que simulem o contexto de uso linguístico. Em contrapartida, o ambiente de não-imersão se refere a qualquer outro contexto que não seja o ambiente natural da língua de aprendizagem (RAMOS, 2017). É importante considerar o ambiente de ensino de imersão ou de não-imersão no ensino de PBLA, pois a conduta pedagógica deverá contemplar distintos conhecimentos teóricos e metodológicos para o ensino-aprendizagem da língua. Nessa perspectiva, Ramos (2017, p. 26) afirma que:

Aprender português brasileiro no Brasil, por exemplo, tende obviamente a ser um processo mais bem-sucedido do que em outro país de cuja cultura essa língua não faça parte. É claro que não se pode negar que muito da aprendizagem se dá considerando o nível cognitivo do sujeito-aprendiz que, muitas vezes, demonstra facilidades em adquirir competências e desenvolver habilidades linguísticas. [...] O fato de estar imerso no país ou em dada comunidade linguística possibilita ao falante de outra(s) língua(s) o contato diário com a língua efetivamente em uso em diversos contextos das práticas socioculturais, o que configura momentos de aquisição.

Segundo Ramos (2017, p. 25), devemos entender aquisição e aprendizagem sempre considerando “[...] os contextos das práticas-socioculturais, pois precisa-se levar em conta também aspectos extralinguísticos, o que inclui, necessariamente, o ambiente em que o contato do aprendiz com a língua se estabelece, portanto, o ambiente de imersão ou de não-imersão”.

Desse modo, também há alguns fatores que podem influenciar ambos os processos, como os fatores social, afetivo, cognitivo, biológico, pessoal, instrucional, o relativo à aptidão ou à personalidade, bem como a insumo linguístico. Em se tratando dos aprendizes de PBLA, estrangeiros falantes de línguas de sinais e indígenas, os três grupos possuem diversas peculiaridades quanto ao ensino-aprendizagem. Isso requer uso de material adaptável às diversas realidades, bem como de metodologias de ensino específicas às devidas necessidades.

É irrefutável citar também a importância do LD de PBLA no processo de ensino-aprendizagem da língua. Ele tornou-se, sobretudo, um dos principais elementos que influenciam diretamente o trabalho pedagógico e que, muitas vezes, corresponde à principal fonte de consulta e de leitura de professores e alunos. Assim, é comum ocorrer a supervalorização do ensino e, assim, do conteúdo e do método, em detrimento do propósito pelo qual se aprende a língua-alvo, que é o seu uso social (CORACINI, 1999).

O livro didático pode fazer parte do arsenal do professor de LA, no entanto, não deve ser o único material utilizado, pois, por mais completo que seja (fornecendo conteúdos, textos e atividades que delineiam o que acontece em sala de aula), o LD não pode moldar ou inflexibilizar as aulas. O mercado de LD de PBLA ainda é restrito e, devido aos distintos públicos, o professor necessita adaptar e elaborar MD para as suas aulas, explorando a diversidade cultural.

4.1.1 Proximidade linguística

Segundo Petrova (2010, p. 87), no caso de línguas próximas, como o português e o espanhol, “as semelhanças tanto linguísticas como culturais permitem uma abordagem voltada para a comunicação, até porque o entendimento recíproco se dá logo aos primeiros contatos com a língua-alvo”. A proximidade linguística entre o português e o espanhol, línguas-irmãs neolatinas, decorre não apenas da ascendência histórica comum do Latim, mas também de identidades estruturais, como a ordem das orações, bem como similaridades em níveis de léxico e bases culturais compartilhadas. No entanto, essa mesma base comum pode ocasionar uma facilidade enganosa de aprendizado. Ortiz Alvarez (2002, n.p) ressalta que:

[...] não podemos esquecer que a proximidade entre ambas cria o que nós chamamos de benefício no início da aprendizagem, mas que nos estágios mais avançados torna-se uma dificuldade. Isto acontece porque a proximidade e semelhança decorrente contribuem para uma compreensão inicial que pode desinibir o aluno na etapa inicial colocando-o como falso iniciante. Mais tarde, quando o nível de complexidade aumenta, a tendência é cometer erros que podem se tornar fossilizáveis dentro da interlíngua criada pelo aprendiz.

Nos últimos anos, muitas pesquisas da área da Linguística Aplicada têm-se dedicado a realizar estudos com relação ao processo de ensino e aprendizagem de línguas próximas. Algumas dessas pesquisas concebem esse processo como algo cognitivo individual e recomendam o combate à formação de erros (ALMEIDA FILHO 1995, 2004; AKBORG, 2002). No entanto, acredito que, mesmo com a proximidade linguística entre o português e o espanhol, o mais importante nesse processo é saber usar a língua nos diferentes contextos sociocomunicativos. Com base nessa perspectiva, nesta pesquisa, adoto a concepção sociointeracionista de ensino de língua (BAKHTIN, 1998, 2003, 2010; VYGOTSKY, 2002; BENVENISTE, 1989; MARCUSCHI, 2008), a qual defende a interação e a inserção da língua em práticas sociais. Essa perspectiva favorece a construção do conhecimento e a convivência social entre as pessoas.

Ramos (2017, p. 33) ressalta que o sociointeracionismo “trata da aquisição do conhecimento como resultado de um processo a partir das relações de interação do sujeito como mundo e com seus pares e vice e versa”. Aprender uma língua adicional é ir além da atividade de comunicar corretamente. Em seu uso real, a língua é dialógica e está em um processo criativo ininterrupto de construção, que se materializa sob a forma de atos individuais de fala (BAKHTIN, 2010, p. 74). Ela é vista como uma prática sociointeracionista desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados (MARCUSCHI, 2008). Em todo ato comunicativo, há um propósito do falante e ele se dá a partir da enunciação, que Benveniste (1989, p. 82) corrobora ao afirmar que ela “é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. Assim ocorre no processo de aprendizagem de PBLA por falantes de espanhol.

No final da década de 1960 e começo de 1970, as pesquisas deixaram de considerar o foco de estudo nos erros cometidos pelo aprendiz de línguas e passaram a considerar a

criatividade e a interação com os falantes da língua-alvo. Segundo Ortiz Alvarez (2002, n.p), os erros produzidos ganharam um novo *status*, uma vez que “passam a ser analisados como um processo gradual de tentativa que permite ao aluno testar hipóteses, estabelecer aproximações do sistema usado por nativos e criar um sistema linguístico legítimo.” Nessa perspectiva, a respeito do processo de aprendizagem de português brasileiro por falantes de espanhol, é importante discutir as noções de Transferência, Interlíngua, Fossilização, bem como a Hipótese da Análise Contrastiva.

Entende-se por transferência o processo de assimilação de uma língua estrangeira, que ocorre principalmente entre línguas com alto grau de semelhança, como o português e o espanhol. Nesse sentido, Kellerman (1995) elucida que a visão sobre a distância entre as línguas é o que faz o aprendiz decidir se deve, ou não, transferir conhecimentos, intuitivamente, de uma língua para outra. A distância interlinguística pode ser objetiva, a que realmente existe, ou psicológica, que consiste na percepção que se tem da língua (DURÃO, 2004, p. 66). Ortiz Alvarez (2002, n.p) conceitua transferência como “o processo que ocorre quando o aprendiz de uma L2 utiliza os conhecimentos linguísticos e as habilidades comunicativas (seja da L1 ou de qualquer outra língua adquirida previamente) na hora de produzir e processar mensagens na L2.”

Nesse sentido, Corder (1981) presume que as locuções que aprendizes de LE/LA produzem não são exatamente idênticas àquelas que os falantes nativos desse idioma utilizam. E, nessa perspectiva, Selinker (1972) defende que tais locuções formam “um sistema linguístico independente”, denominado de interlíngua, que incidem na tentativa de elaboração de enunciados significativos na língua-alvo (DURÃO, 2004, p. 59). Selinker (1972) enfatiza que a interlíngua é uma estrutura que pode ser entendida como um sistema intermediário. Segundo o autor, esse fenômeno apresenta-se desde o início da aprendizagem, quando o aluno tenta expressar significados na LE/LA, e funciona como um sistema linguístico próprio baseado em observações do aprendiz.

É importante considerar que a interlíngua é um sistema aproximativo em que o aprendiz testa e formula hipóteses sobre a língua-alvo (GASS & SELINKER, 1992). Fernández (1997) elucida que a interlíngua é uma etapa obrigatória na aprendizagem de uma LE/LA e que é um processo sistemático e dinâmico, pois evolui conforme os insumos recebidos pelo aprendiz.

Na interlíngua, encontramos o processo de transferência, o qual é muito comum em aprendizes falantes de espanhol de PBLA. Em sua teoria da interlíngua, Selinker (1972) postula o conceito de fossilização. A transferência linguística é responsável pela fossilização, que significa o erro que se torna permanente e estável no processo de aquisição de uma língua adicional. Selinker e Lakshamanan (1992) explicam que a transferência pode ser considerada um fator privilegiado ou necessário para que a fossilização ocorra. Esta, por sua vez, pode ocorrer independentemente da idade do aprendiz e da quantidade de insumo que ele venha a receber:

[...] fenômenos linguísticos fossilizáveis são itens, regras e subsistemas linguísticos que os falantes de uma língua nativa particular tendem a manter em sua IL em relação a uma língua em estudo particular, não importando a idade do aprendiz ou a quantidade de explicações e instruções que recebeu na língua em estudo [...] As estruturas fossilizáveis tendem a permanecer como desempenho potencial, ressurgindo no desempenho produtivo de uma IL até mesmo quando aparentemente erradicadas (SELINKER, 1972, p.229).

O autor sugere que as estruturas fossilizáveis persistem no processo de aprendizagem de uma língua adicional e que cada indivíduo processa, diferentemente, os conhecimentos adquiridos sobre a língua-alvo. Portanto, Ortiz Alvarez (2002, n.p) observa que “o fenômeno da fossilização não deve ser generalizado, pois os aprendizes percebem certas formas de maneira muito individual”. E o que pode ser uma causa de fossilização para um aprendiz pode não ser motivo de dificuldade para outro.

Nesse sentido, as particularidades do ensino de português para falantes de espanhol estimularam-me a desenvolver pesquisa sobre o assunto, dada a minha experiência com grupos de aprendizes falantes de espanhol. No entanto, é possível perceber que há uma carência de materiais didáticos brasileiros específicos para o ensino de PBLA para hispanofalantes. Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009, p. 273 e 274), fizeram uma análise panorâmica de LD de PBLA e evidenciaram que:

[...] a carência de materiais brasileiros específicos para o ensino de português para falantes de espanhol é a que mais nos chama atenção. É principalmente no exterior que esses livros são publicados, sendo alguns deles – como “Conhecendo o Brasil: Curso de português para falantes de espanhol” e “Um português bem brasileiro”, ambos publicado pela Funceb (Fundação centro de estudos Brasileiros) de Buenos Aires – para uso local. Outros – a exemplo de “Português para crianças da fala hispânica”, “Português para jovens de fala hispânica” e “Português do Brasil para hispano-americanos” – são de circulação bastante restrita no Brasil, não sendo encontrados facilmente em editoras ou livrarias. Alguns LDs abordam separadamente pontos relacionados ao ensino de português a hispano-falantes. Esse é o caso de “Sempre amigos: fala Brasil para jovens”, dividido em seis módulos, dos quais apenas o último é dedicado especificamente a falante de espanhol.

O LD no ensino de línguas é fundamental ao planejamento de cursos e de currículos escolares. E, muitas vezes, é a única fonte para os professores conduzirem suas aulas. É necessário que esses livros ofereçam condições de aprendizado com atividades que proporcionem a construção de sentido e a familiarização com textos diversos (DELL’ISOLA, 2009). Devido à lacuna editorial que há entre os LD de PBLA, alguns autores têm mostrado que os professores são obrigados a elaborarem, muitas vezes de forma intuitiva, o seu próprio MD.

Uma vez que a língua deve ser ensinada a partir do uso, defendo a importância de um MD de PBLA específico para falantes de espanhol refugiados, que proponha reflexões linguísticas e a conscientização de semelhanças e diferenças entre as línguas (GRANNIER, 2002), propiciando a compreensão de traços culturais do Brasil e dos brasileiros e as especificidades de necessidades urgentes que esse público-alvo demanda, construindo novas formas de se situar na sociedade, com letramentos como prática social. Nesse cenário, a contribuição multimodal é muito importante para a elaboração desses materiais, em uma lógica que atenda às demandas atuais de leitura e produção de textos multissemióticos ou multimodais.

4.2 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA, LETRAMENTO E MULTIMODALIDADE: TRÊS OLHARES TEÓRICOS SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL

Carvalho (2008) defende a premissa de que o ensino de português requer material adaptado às diversas realidades, no entanto, ainda não há propostas sólidas de materiais didáticos, com divulgação nacional, nesses moldes. Nesse sentido, é importante trabalhar nas aulas a diversidade, as práticas linguístico-culturais, a interculturalidade e a multiplicidade de usos do idioma em contextos reais, para que o aprendiz possa interagir com outros falantes da língua. Para Brandão (2017, p. 235), perceber a diversidade e trabalhá-la em sala de aula é “[...] entender que ensinar línguas ultrapassa a fronteira da dimensão linguística, abarcando aspectos sociais, culturais, políticos, históricos, geográficos e econômicos de um povo, compreendendo assim sua identidade e questões relacionadas à sua diversidade”.

Nas aulas de PBLA, é muito importante inserir novos hábitos linguísticos e criar habilidades que colaborem para que o aluno transite por várias culturas, compreendendo diversos aspectos da língua, sem preconceito e receptivo às diversidades culturais. Alinhada a essa visão, entendo a importância do protagonismo didático do professor de PBLA e da compreensão das várias linguagens que aparecem em MD.

Para Ferraz (2017, p. 67), compete ao professor a tarefa de “adaptar e complementar o LD adotado com MD para seu contexto específico”, com foco nas práticas sociais. A multimodalidade ocupa espaço cada vez mais representativo nas práticas sociais contemporâneas, elas refletem as várias mudanças decorrentes do mundo globalizado (PINHEIRO, 2017). Segundo Kress e van Leeuwen (2006), as modalidades visual e verbal são fundamentalmente distintas em suas possibilidades de representação do mundo. Assim, o enfoque multimodal nos MD visa a transpor o ensino relacionado apenas à modalidade verbal, e concentra-se na textualidade, nas origens sociais, na produção do texto e na sua leitura (VIEIRA, 2007).

A ADC relaciona o uso da linguagem a significados identificacionais. Nesse sentido, o uso da linguagem, ao que chamamos de letramento, é uma forma de interação pela qual atores sociais são envolvidos (JUNIOR; SATO, 2014). Assim, com base na concepção de discurso crítico, o letramento permite uma ação libertadora, pela qual os atores tomam os textos como metadirscursos, compreendendo as práticas sociais e construindo novas formas de situar-se em sociedade Gee (1996).

4.2.1 A Multimodalidade em Materiais didáticos de PBLA: do analógico ao digital

Os alunos de PBLA estão inseridos em um contexto intercultural, permitindo-lhes uma heterogeneidade de conhecimentos (PACHECO, 2006). No entanto, alguns LD são pautados em um ensino centrado em exercícios de tradução, estruturas gramaticais da língua e memorização de listas de palavras. Por isso, é importante que o professor de língua portuguesa reflita qual material ou materiais devem ser utilizados para o ensino de PBLA, tendo em vista os contextos específicos dos distintos públicos-alvo. Segundo Ferraz (2017, p. 52), “com a multiplicidade de tecnologias, saber como discernir entre o que pode ser útil, ou não, delega ao professor a tarefa de procurar compreender e estudar diferentes meios para a utilização e o domínio de uma língua adicional.”

No tocante aos textos multimodais em LD de PBLA, é necessário saber como imagens e demais recursos gráficos se estruturam, se organizam, e se inter-relacionam, ampliando o significado para além da informação linguística presente no texto. No entanto, estudos têm mostrado que, no contexto de ensino de PBLA, o LD adquire uma posição de destaque, devido a uma série de particularidades, entre as quais deficiências linguísticas e pedagógicas próprias de pessoas com pouca ou nenhuma formação na área, expostas ao ensino da língua e consideradas aptas ao ensino pelo simples fato de falarem a língua. Em outras palavras, muitos professores não têm consciência das especificidades do ensino de língua, possuem má formação ou falta-lhes conhecimento das metodologias e, por isso, se utilizam do LD como único guia norteador de sua prática pedagógica (DINIZ, STRADIOTTI E SCARAMUCCI, 2009). Ferraz (2017, p. 54) afirma que:

[...] professores de línguas, especialmente, têm sede de materiais multimodais prontos para uso [...]. Nessa lacuna, não só o livro didático, mas também materiais didáticos que possam, de alguma forma, suprir essa necessidade, determinam, em muitos momentos, como os sentidos serão trabalhados em língua adicional e na falta de materiais que possibilitem a realização de atividades, em que diversos recursos semióticos sejam, de fato, empregados, os educadores tendem a adotar postura monomodal.

Os modos semióticos não funcionam separadamente, mas em uma interação, todos realizando os significados que fazem parte de seu potencial semiótico (KRESS, 2010). Portanto, os MD no ensino de língua devem apresentar múltiplas formas de criar significados, pois, na “sociedade atual, graças à tecnologia, a comunicação é configurada não somente por textos tradicionais, mas cada vez mais por textos digitais” (HEMAIS, 2015, p. 32). Nesse sentido, nas subseções a seguir, abordo considerações sobre os materiais didáticos em versões analógica e digital nos MD de PBLA.

4.2.1.1 Material Didático Analógico

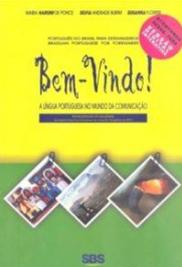
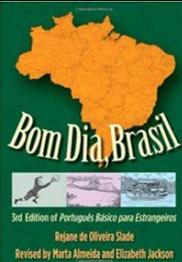
Nas últimas décadas, acompanhamos o deslocamento no papel central exercido, por anos, pela linguagem verbal escrita, analógica e monomodal, em direção a uma crescente importância assumida pela linguagem visual, digital e multimodal. (MONTEIRO, 2015). Os aspectos visíveis nas mudanças sofridas pelo sistema linguístico geram novas necessidades para educadores e pesquisadores, especialmente no que tange aos materiais didáticos. Ferraz (2017, p. 55) destaca “a necessidade de preparar o professor de PBLA para desenvolver materiais multimodais que atendam as especificidades de sua sala de aula e de seu público-alvo”.

A respeito da multimodalidade dos textos escritos, Kress e van Leeuwen (1996, p. 41) ressaltam que “tem sido ignorada no contexto educacional, na teoria linguística ou no senso comum popular”. Atualmente, “é impossível compreender textos, mesmo suas partes linguísticas apenas, sem se ter uma ideia clara de como estes outros elementos estão contribuindo para a formação do significado”. (KRESS, 2000, p. 337). Desse modo, na demanda contemporânea do ensino de línguas em relação aos MD, surge a necessidade de um usuário crítico, que conheça a potencialidade de significação de cada modalidade da linguagem.

Vale salientar que, na última década, esses materiais vêm-se transformando e incorporando outros conteúdos de aprendizagem, além da língua escrita. Observamos LD's com diferentes formatos (impresso e digital), com exercícios extras online, atividades de oralidade com CD, com MD's mais interativos e multimodais. Nessa perspectiva, apresento um quadro

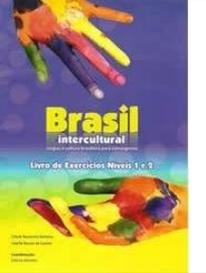
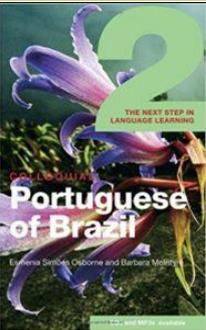
síntese de MD's relacionados ao ensino-aprendizagem de PBLA publicados a partir de 2008²⁷, organizados por ordem alfabética de títulos, com base em um levantamento realizado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)²⁸.

Quadro 12 - MD de PBLA

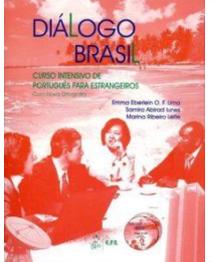
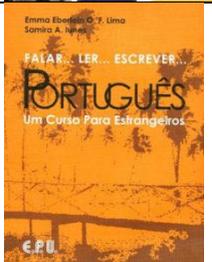
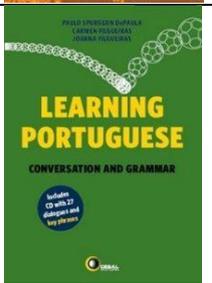
Livro (publicação)	Formato	Autores	Editores/ Páginas	Capas
Bem-Vindo! – Grupo 1, 2, 3, 4 e 5 (2009)	Digital	PONCE, Harumi de; BURIM, Silvia; FLORISSI, Susanna.	SBS	
Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação – livro do aluno com senha – novo acordo (2011)	Livro impresso	PONCE, Harumi de; BURIM, Silvia; FLORISSI, Susanna.	SBS	
Bem-Vindo! CD Completo (2011)	Digital	PONCE, Harumi de; BURIM, Silvia; FLORISSI, Susanna.	SBS	
Bom Dia, Brasil: Português Básico Para Estrangeiros	Livro	SLADE, Rejane de Oliveira.	Yale University Press	

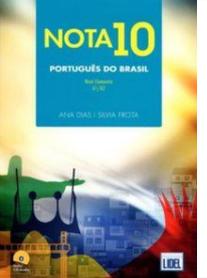
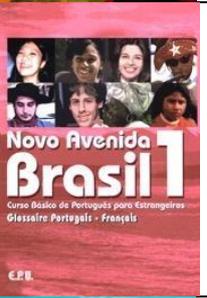
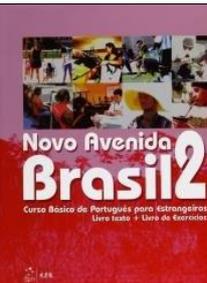
²⁷ Pode não abarcar os materiais didáticos em sua totalidade, pois é possível que obras de teor instrutivo não constem nesta listagem, bem como o livro do professor.

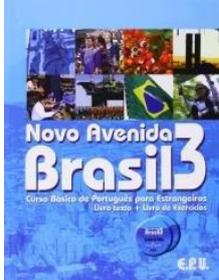
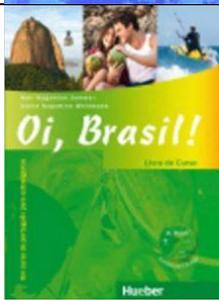
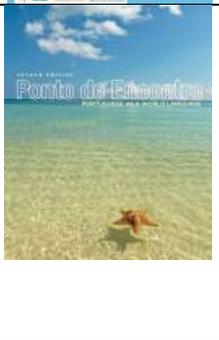
²⁸ Disponível em: <http://www2.iel.unicamp.br/matilde/materiais-didaticos/>. Acesso em 16 de Abr. de 2019.

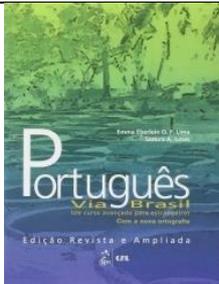
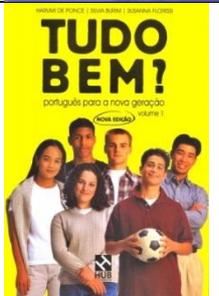
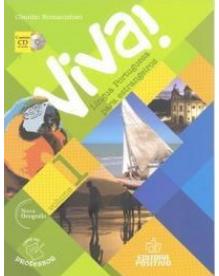
<p>Brasil Intercultural: Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros (Livro de exercícios Níveis 1 e 2) – (2013)</p>	<p>PDF</p>	<p>MOREIRA, Aline; BARBOSA, Cibele Nascente; CASTRO, Gisele Nunes de.</p>	<p>Casa do Brasil</p>	
<p>Brasileirinho – Português para Crianças e Pré-Adolescentes (2017)</p>	<p>Livro também disponível em e-book</p>	<p>GONÇALVES, Claudenir.</p>	<p>EPU</p>	
<p>Celpe-Bras sem segredos (2012)</p>	<p>Digital²⁹</p>	<p>FORTE, Graziela.</p>	<p>HUB Editorial</p>	
<p>Colloquial Portuguese of Brazil</p>	<p>Livro</p>	<p>OSBORNE, Esmenia Simões; MCINTYRE, Barbara.</p>	<p>Routledge</p>	
<p>Criatividade e Expressão – Exercícios de Português Para Estrangeiros (2015)</p>	<p>Livro</p>	<p>RIBEIRO, Tatiana.</p>	<p>Disal</p>	

²⁹ Disponível em: <http://www.hubeditorial.com.br/celpe-bras/>.

Diálogo Brasil – Curso Intensivo de Português para Estrangeiros (2014)	<i>Livro Texto com CD-ROM</i>	LIMA, Emma Eberlein O. F.; IUNES, Samira Abirad; LEITE, Marina Ribeiro.	EPU	
Estação Brasil: Português para Estrangeiros (2017)	Livro	BIZON, Ana Cecília Cossi; PATROCÍNIO, Elizabeth Fontão do.	Átomo	
Falar...Ler...Escrever... Português – Um Curso Para Estrangeiros (2017)	Livro	LIMA, Emma Eberlein O. F.; IUNES, Samira Abirad.	EPU	
Learning Portuguese (2010)	Livro	DEPAULA, Paulo Spurgeon.	Lidel	
Muito Prazer (2012)	<i>Pack - Livro texto e CD</i>	FERNANDES, Gláucia Roberta Rocha; FERREIRA, Telma de Lurdes São Bento; RAMOS, Vera Lúcia.	Disal	

<p>Nota 10 – Português do Brasil – nível elementar A1/A2 (2015)</p>	<p>Livro</p>	<p>DIAS, Ana Cristina; FROTA, Sílvia.</p>	<p>Lidel</p>	
<p>Novo Avenida Brasil 1. Glossário Francês (2009)</p>	<p>Livro</p>	<p>LEITE, Marina Ribeiro.</p>	<p>EPU</p>	
<p>Novo Avenida Brasil 1. 2008</p>	<p><i>Livro texto com CD</i></p>	<p>KIPLING, Joseph Rudyard.</p>	<p>EPU</p>	
<p>Novo Avenida Brasil 2. Glossário Alemão (2010)</p>	<p>Livro</p>	<p>LEITE, Marina Ribeiro.</p>	<p>EPU</p>	
<p>Novo Avenida Brasil 2. Glossário Inglês (2010)</p>	<p>Livro</p>	<p>FREITAS, Cely Santavicca V. de.</p>	<p>EPU</p>	
<p>Novo Avenida Brasil 2. (2009)</p>	<p><i>Livro texto com CD</i></p>	<p>LIMA, Emma Eberlein O. F.; BERGWEILER, Cristián González.</p>	<p>EPU</p>	

Novo Avenida Brasil 3. (2007)	<i>Livro texto com CD</i>	LIMA, Emma Eberlein O. F.	EPU	
Oi, Brasil! – Curso de Português para estrangeiros. (2015)	<i>Livro Curso com Mp3-Cd</i>	SOMMER, Nair Nagamine; WEIDMANN, Odete Nagamine.	Hueber	
Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados (2015)	Online30	OLIVEIRA, Jacqueline Feitosa de; MARRA, Juliana de Almeida Reis; et. al.	-	
Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language (2012)	Livro	JOUËT-PASTRÈ, Clèmence; KLOBUCKA, Anna; SOBRAL, Patrícia Isabel; MOREIRA, Maria Luci de Biaji.	Pearson	
Português Para Estrangeiros – 29ª Ed. – (2012)	<i>Livro digital</i>	MARCHANT, Mercedes.	AGE (edição digital)	

Português para estrangeiros I. Curso básico e intermediário. Material para as aulas (2015)	Online - PDF31	WEISS, Denise Barros.		
Português Via Brasil – Um Curso Avançado Para Estrangeiros – Nova Ortografia (2010)	Livro	LIMA, Emma Eberlein O. F.	EPU	
Tudo Bem? 1 – Português para a Nova Geração – Livro do Aluno – Nova Edição (2015)	Livro e Exercícios extras (online)	PONCE, Harumi De; BURIM, Silvia; FLORISSI, Susanna.	Hub Editorial	
Viva – Língua Portuguesa Para Estrangeiros – Vol. 1, 2, 3 e 4. (2010)	Livro e CD	ROMANICHE N, Claudio.	Positivo/ Didáticos	

Fonte: elaborado pela autora com base no site Foca no Português para Estrangeiros, da Unicamp.

No quadro apresentado, é possível observar que, nos últimos anos, houve um crescimento na quantidade de publicações de MD's de PBLA. No entanto, comparado ao ensino de outras línguas estrangeiras, como o inglês e o espanhol, a produção ainda pode ser considerada pequena quanto à oferta de títulos. Nota-se que muitos livros didáticos são filiados a distintas abordagens. Segundo Paiva (2009), essa realidade revela haver dois extremos: a abordagem estrutural (língua como um conjunto de estruturas) e a abordagem comunicativa (língua como comunicação), servindo como mais um recurso à disposição do professor e do aluno para

alcance dos objetivos traçados e resultados esperados (GIMENEZ, 2009). O MD possibilita ao professor recursos que fomentem comportamentos autônomos em sala de aula, podendo também ser digital, conforme se apresenta a seguir.

4.2.1.2 Material Didático Digital

O comportamento das sociedades globalizadas possibilita novas construções de conhecimento por distintos suportes e esferas que antes não se imaginava serem contempladas pela tecnologia. O acelerado desenvolvimento das tecnologias digitais tem “influenciado significativamente na interação e na apresentação visual da comunicação, provocando mudanças efetivas nas formas de representação e produção de significados” (TEIXEIRA, 2015, p. 152). Muitas pessoas, inseridas no contexto digital, leem e compõem textos multimodais. Para Barton (2015, p. 30), “[...] novas formas de interação, e atividades cotidianas são transformadas numa paisagem semiótica que se move rapidamente. Novas mídias fornecem diferentes relações entre pessoas e tecnologias, dando origem a novas potencialidades”.

Ferraz (2017, p. 56) chama a atenção para a existência de diversas mídias digitais. Sobre essa realidade, é importante conhecer os recursos empregados em cada uma e “observar quais objetivos essas mídias diversas melhor atendem e assim poder fazer escolhas linguísticas acertadas para o desenvolvimento e para o uso delas”. As novas tecnologias nos fazem repensar as formas de usar a linguagem e as diferentes possibilidades de se trabalhar conteúdos em língua adicional, por exemplo, o trabalho efetivo com os gêneros digitais.

Desse modo, alunos e professores de PBLA não estão mais limitados aos LD. As diferentes mídias podem auxiliar o professor na elaboração de MD's específicos para o seu público-alvo. Podem, por exemplo, acessar livremente materiais complementares, como vídeos, jornais, jogos, livros digitais, redes sociais, blogs, entre outros. Nesse sentido, apresento um quadro com uma lista de blogs e de portais³², com base no levantamento realizado pela

³² Trata-se de uma pesquisa meramente amostral, vale enfatizar que esta não foi uma busca exaustiva. Acesso em: 21 mai. 2019.

Unicamp³³, direcionados ao ensino de PBLA, os quais podem auxiliar o professor na elaboração do seu próprio MD.

Quadro 13 - Blogs e portais de ensino de PBLA

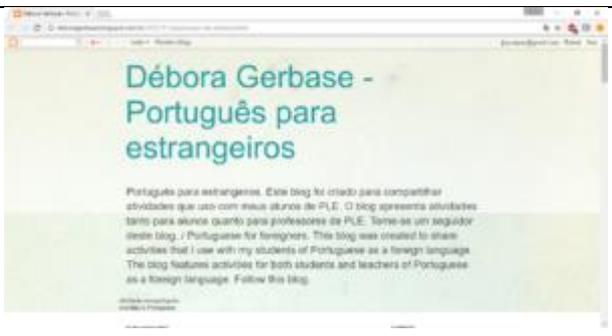
Nome do blog ou portal	Proposta	Tela inicial
PPPLE – Portal do Professor de Português Língua Estrangeira³⁴	Portal desenvolvido e gerido pelos Estados membros da CPLP. Apresenta sugestões e orientações para os professores sobre materiais didáticos.	
Português para Hispano Falantes³⁵	Blog para professores. Apresenta sessões abertas para saneamento de dúvidas sobre como auxiliar os alunos em diversos aspectos.	
Aprendendo Português³⁶	Blog da professora Carla Sarmento, exclusivo para suas aulas.	

33 Disponível em: <http://www2.iel.unicamp.br/matilde/2017/06/portais-e-blogs/>. Acesso em 16 de abr. de 2019.

34 Disponível em: <http://www.ppple.org/o-portal>. Acesso em: 21 mai. 2019.

35 Disponível em: <http://portuguesparahispanohablantes.blogspot.com/>. Acesso em: 21 mai. 2019.

36 Disponível em: <http://minhaauladeportugues123.blogspot.com/>. Acesso em: 21 mai. 2019.

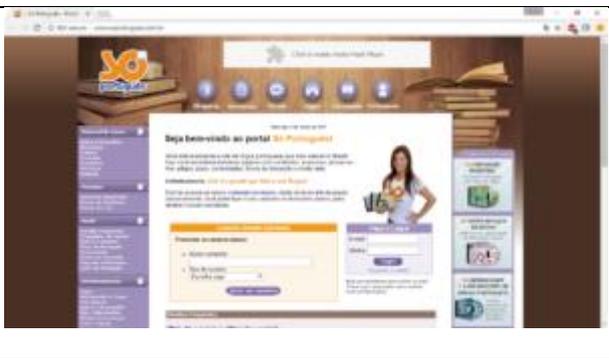
<p>Laboratório de Português para Estrangeiros³⁷</p>	<p>Blog da professora Silvia Campanema, da Universidade de La Rochelle, com material direcionado a francófonos.</p>	
<p>Débora Gerbase – Português para Estrangeiros³⁸</p>	<p>Criado pela professora Débora Gerbase, dispõe de material tanto para professores, quanto atividades para alunos.</p>	
<p>Carioca Languages³⁹</p>	<p><i>Blog que traz algumas atividades que comparam a língua portuguesa com a língua inglesa.</i></p>	
<p>UCS Línguas Estrangeiras⁴⁰</p>	<p>Portal da Universidade de Caxias do Sul, que oferece material para aprendizagem de 9 línguas, incluindo PLA.</p>	

37 Disponível em: <http://laboport2.blogspot.com/>. Acesso em: 21 mai. 2019.

38 Disponível em: <http://deboragerbase.blogspot.com/2012/11/expressoes-de-cortesia.html>. Acesso em: 21 mai. 2019.

39 Disponível em: <https://carioca-languages.com/blog/>. Acesso em: 21 mai. 2019.

40 Disponível em: <https://programadelinguasestrangeiras.wordpress.com/category/menu-de-linguas/portugues-para-estrangeiros/>. Acesso em: 21 mai. 2019.

<p>O Blog de Português⁴¹</p>	<p>Blog explorador de muitos gêneros literários, com atividades envolvendo audiobooks de escritores brasileiros.</p>	
<p>Só Português⁴²</p>	<p>Portal voltado para Português Língua Materna e Português para Estrangeiros.</p>	
<p>Planeta Português Brasil⁴³</p>	<p>Blog com histórias, poesias e lista de vocabulário da professora Silvia Pekelman.</p>	
<p>Fale Português⁴⁴</p>	<p>Blog de uma comunidade de professores e falantes da Língua Portuguesa.</p>	

41 Disponível em: <http://oblogdeportugues.blogspot.com/>. Acesso em: 21 mai. 2019.

42 Disponível em: <https://www.soportugues.com.br/>. Acesso em: 21 mai. 2019.

43 Disponível em: <http://planetaportuguesbrasil.blogspot.com/>. Acesso em: 21 mai. 2019.

44 Disponível em: <http://faleportugues.ning.com/>. Acesso em: 21 mai. 2019.

Brasileirinhos ⁴⁵	Portal de Português como língua de herança, gerido por Felicia Jennings-Winterle.	
Brasil em Mente (BeM) ⁴⁶	A BeM promove a língua portuguesa e a cultura brasileira entre as famílias multiculturais que vivem no exterior.	

Fonte: elaborado pela autora com base no site Foca no Português para Estrangeiros, da Unicamp.

Com base nos Quadros 12 e 13, vê-se os esforços da área em relação aos MD's de PBLA. Ressalto a importância da discussão de elaboração desses materiais inscritos em um referencial multimodal, com enfoque nas práticas sociais e nas demandas do cotidiano do ensino de português. Podemos observar que, no Quadro 12, apenas, o livro “Brasil Intercultural”, feito inclusive na Argentina, é elaborado para falante de espanhol, e também, há apenas um livro para refugiados elaborado pelo ACNUR. Dentre os blogs e portais, é possível evidenciar o blog Português para Hispano Falantes. Desse modo, faz-se necessário estudo aprofundado nesse contexto específico de elaboração de MD de PBLA para refugiados *falantes de espanhol*, em especial os venezuelanos.

Vale salientar que, devido às mudanças dos textos da contemporaneidade, novas práticas de letramentos agregadas às competências de leitura e produção textual são exigidas no processo de ensino-aprendizagem. A noção restrita de letramento como apropriação da leitura e da escrita em contexto social não se mostra a mais adequada para os textos multimodais

45 Disponível em: <https://brasileirinhos.wordpress.com/>. Acesso em: 21 mai. 2019.

46 Disponível em: <http://www.brasilemmente.org/>. Acesso em: 21 mai. 2019.

inseridos em MD. Vieira (2007, p. 24) contribui ao afirmar que “o letramento hoje não se refere, apenas, às habilidades de leitura e escrita. O letramento típico da pós-modernidade agrega ao texto escrito inúmeros recursos gráficos, cores e, principalmente, imagens”.

O letramento é entendido como uma prática situada, em que a leitura e a escrita no contexto de ensino e aprendizagem precisam ser consideradas como práticas socioculturais (BORTONE, 2014). Portanto, a concepção de letramento aqui proposta refere-se “aos usos das linguagens oral e escrita que estão frequentemente entrecruzados nas atividades diárias das pessoas” (RIOS, 2014, p. 178).

Nesse cenário, pensar em letramentos como práticas sociais implica assumir novas concepções de linguagem. Nesse sentido, apresento na próxima seção a análise do corpus da pesquisa, dividida em duas partes. A parte I apresenta uma análise do texto multimodal do material didático *Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados* (OLIVEIRA et. al., 2015) e do curso on-line de Português para migrantes e refugiados oferecido pela Unicesumar, nas três perspectivas teóricas da multimodalidade, conforme a proposta do capítulo teórico. A parte II apresenta a análise das entrevistas realizadas com professores/cordenadores de cursos de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos.

PARTE I – Análise de textos multimodais do MD de PBLAc para refugiados/migrantes

No processo de composição de sentidos do texto multimodal, a análise se constitui na relação construída entre os aspectos verbais e não verbais. Dessa maneira, lanço mão de análise orientada por meio das categorias analíticas da Gramática Visual propostas por Kress e van Leeuwen (2006); das categorias analíticas da Análise de *Clusters* propostas por Baldry e Thibault (2006); categorias analíticas da Ressemiotização propostas por Iedema (2003). A análise multimodal combinada, como é proposta nesta tese, possibilita constatar a interação dos recursos semióticos entre a semiótica verbal e não verbal e observar como esse texto multimodal é ressemiotizado.

4.3 ANÁLISE DE TEXTOS MULTIMODAIS 1 E 2

Antes de iniciar a análise do Texto Multimodal 1, vale destacar a organização do MD, pois isso interfere diretamente na lógica organizacional do texto multimodal. Conforme citadas anteriormente, as unidades temáticas são constituídas por seções de leitura, vocabulário, gramática e escrita. No entanto, é possível observar que essas seções não estão destacadas e que falta nelas um padrão, pois em algumas seções há atividades que trabalham a audição e a oralidade, por exemplo, e outras seções não há atividades desse tipo, muitas vezes apresenta atividades descontextualizadas com os contextos reais de comunicação, principalmente no que tange à gramática.

No Texto Multimodal 1, analisei a seção de escrita da primeira unidade didática do MD que tem como temática “Cheguei ao Brasil”. Na análise, assumo a abordagem proposta por Kress e van Leuween (2006), que definem o texto multimodal como aquele que tem seus significados realizados por mais de uma semiose. Desse modo, considero as páginas que compõem a seção como texto multimodal, pois elas apresentam diferentes recursos semióticos em sua composição.

A escolha dessa seção de escrita para análise foi pautada em aspectos relevantes verbais e não verbais que são evidenciados no texto multimodal. A seção apresenta o gênero formulário, a seleção do texto multimodal diz respeito à necessidade do trabalho sistematizado de PBLAc em relação a esse gênero nas práticas sociais dos refugiados. O Texto 2 apresenta um curso gratuito online de português para refugiados/migrantes oferecido pelo UNICESUMAR, que tem uma lógica organizacional diferente, bem como uma trajetória de leitura não linear, com iguais potencialidades de significação.

4.3.1 Análise do Texto Multimodal 1

Cada prática social produz e utiliza gêneros discursivos particulares, que articulam estilos e discursos de maneira estável em um contexto sócio-histórico e cultural específico. O trabalho sistematizado de leitura e produção escrita com diferentes gêneros em MD é muito importante para o ensino e aprendizagem do público-alvo. Desse modo, o gênero apresentado no Texto 1 é um formulário muito utilizado por entidades oficiais, órgãos públicos ou Instituições que fazem parte do nosso cotidiano, principalmente, dos refugiados, que já chegam ao Brasil tendo que responder um formulário da Polícia Federal.

Outro aspecto significativo é que o Texto articula gêneros específicos, como (CPF, RG, certidão), também apresentado pelo texto multimodal, que são relacionados pela maneira como são articulados (em termos de atividade, relações sociais, tecnologia de comunicação). A abordagem macro traz à tona os aspectos sociais de um texto multimodal que foi inserido no MD. A ele é acrescida proposta de leitura que enfatiza o gênero discursivo. As seguintes categorias da GDV apresentadas na figura a seguir evidenciam a presença dos recursos semióticos no texto multimodal. Vejamos na figura:

Figura 14: Texto Multimodal 1

The diagram illustrates the relationship between 'Dado' (Given) and 'Novo' (New) in a multimodal text. It features two main sections connected by a horizontal double-headed arrow labeled 'Dado' and 'Novo'. A vertical double-headed arrow on the right is labeled 'Ideal' and 'R'. Two boxes labeled 'Projeção e saliência' (Projection and saliency) are connected to the main content by arrows.

Dado Section:

Complete o diálogo abaixo com o verbo SER:

André: Como seu nome?
 Carol: Meu nome Carol. E você, qual seu nome?
 André: Eu a Andréia. Você estudante?
 Carol:, sim. E você também estudante?
 André: Não, eu professora.

Complete as frases abaixo com o verbo IR:

a) Maria ao cinema.
 b) Eu fazer compras.
 c) Mário para a escola.
 d) Eu e Laciara para uma festa.
 e) João e Tatiana para o trabalho.
 f) Vocês nunca para a piscina com a gente.

Novo Section:

Formulários estão em todos os lugares, você sabe preencher seus dados? Coloque seus dados

Formulário de Registro Nacional de Estrangeiros (RNE):

Dados Pessoais	Entrada no País	Endereço Residencial	Endereço Comercial	Terno Responsabilidade
Nome atual completo				
Nome anterior completo				
Nome do pai completo				
Nome da mãe completo				
Sexo	() Masculino () Feminino			
Data de nascimento				
Estado civil				
País de nascimento				
Cidade de nascimento				
País de nacionalidade				
Ocupação principal				
CPF				
E-MAIL				
TELEFONE				
ENDEREÇO				

Textos adicionais no Novo:

1.10 CONHEÇA ALGUÉM
 Você conhece a pessoa que está ao seu lado? Faça dupla com alguém da sala e entreviste essa pessoa para preencher o quadro abaixo. Depois disso, apresente essa pessoa para a classe.

NOME
APELIDO
IDADE
CIDADE ONDE NASCEU
PAÍS ONDE NASCEU
NOME DA MÃE
NOME DO PAI
ESTADO CIVIL
PROFISSÃO

Você sabia?
 O CPF (Cadastro de Pessoa Física) é um dos principais documentos para cidadãos residentes no Brasil, pois permite o acesso a uma série de facilidades, como o Sistema Público de Saúde (SUS), o registro em instituições públicas de educação, a abertura de contas em bancos e outras operações financeiras. Qualquer pessoa física, nacional ou estrangeira, pode solicitar a inscrição no CPF.

Documentação necessária para ter o CPF sendo estrangeiro ou estrangeira:
 - documento de identificação válido no seu país de origem, ou:
 a) RNE/CIE (Registro Nacional de Estrangeiro/Cédula de Identidade de Estrangeiro);
 b) Passaporte;
 c) Protocolo provisório.

Onde posso renovar ou solicitar pela primeira vez o RNE?
 O solicitante de refúgio que teve a sua condição de refugiado reconhecida pelo Comitê Nacional para Refugiados (Conare) tem o direito de obter o Registro Nacional de Estrangeiros (RNE), documento de identidade dos estrangeiros no Brasil. A emissão e a renovação do RNE são feitas em qualquer unidade da Polícia Federal.

Fonte: elaborada pela autora.

No texto multimodal, a primeira categoria passível de ser observada é a **projeção e saliência**. Uma categoria bastante multiforme, evidencia-se nas duas páginas, conforme

apresentado na figura, na página 14, localizado em primeiro plano, em destaque no quadro “Você sabia?” com cores e letras destacadas. Ainda nessa página, em segundo plano, é possível visualizar também um quadro, em preto e branco, que incentiva a interação em uma entrevista para levantar os dados dos colegas de classe. Na página 15, em primeiro plano, destaca-se a atividade de escrita, com intuito de chamar a atenção dos leitores/*viewers/estudantes*, em um quadro que simula a página digital da Polícia Federal (símbolo em destaque). A tarefa solicita que o estudante preencha o formulário com os seus dados.

A atividade poderia explorar vários aspectos de leitura e produção de texto, além da demanda sociocultural do refugiado na língua/cultura-alvo: o preenchimento de formulários. No entanto, esses aspectos são poucos explorados. Seria importante apresentar a forma, a composição e a função social do gênero formulário, CPF e trabalhar os termos: escolaridade, período, cargo, cônjuge, estado civil, residência, cartão de crédito, cheque especial, remuneração, entre outros termos importantes para o letramento.

A segunda categoria, referente aos **participantes**, apresenta os participantes interativos que são os receptores (leitores/*viewers*) para os quais se dirige a mensagem. Tratando-se de um MD, os participantes são os professores e os estudantes, pois a composição multimodal nos MD é dirigida a eles. Os participantes representados seriam os documentos, como Cadastro de Pessoa Física (CPF) e Registro Nacional de Estrangeiro (RNE), produzidos em qualquer unidade da Polícia Federal, já no primeiro contato dos refugiados ao entrar no Brasil, a partir do preenchimento dos formulários.

A categoria do **dado e do novo** é muito importante para a lógica organizacional do texto multimodal. Essa categoria relaciona-se ao valor que é dado à informação, dependendo se ela se encontra na esquerda ou na direita do *layout* da página. O dado refere-se ao que já é conhecido pelo leitor, e o novo refere-se a novas informações apresentadas. A página 14, à esquerda, apresenta informações sobre o CPF, documento muito importante e conhecido no Brasil, porém muitos refugiados desconhecem ou têm dificuldade em tirá-lo. Assim, na página 15, à direita, o “novo” é apresentado com informações novas sobre os documentos necessários para se obter o CPF sendo estrangeiro e, ainda, informações mais detalhadas sobre como renovar ou solicitar o RNE.

Outros aspectos importantes a se analisar no Texto Multimodal 1 estão na parte superior e na inferior da página, em que é possível considerar os elementos constitutivos do texto

multimodal analisado. Esses elementos referem-se à categoria do **ideal e real**, conforme é evidenciado na figura. O que está na parte superior é categorizado como ideal e traz o que é idealizado com ausência de informação. A parte inferior, categorizado como real, traz informações mais detalhadas e específicas sobre os assuntos estudados.

Nesse sentido, pode-se observar que a parte superior da página 14 revela o ideal, ou seja, o que é almejado para um estudante quanto ao conhecimento gramatical da língua-alvo; ao passo que, na parte inferior, “o real” refere-se ao contexto sociocultural relacionado à documentação para estar legal no país. Nota-se que, devido à demanda do público-alvo, o que aparece em destaque, como citado anteriormente, é a informação a respeito do CPF. Já na página 15, observa-se que o formulário está na parte superior (ideal), com informações mais genéricas e amplas sobre os dados para o preenchimento, enquanto a parte inferior da página (real) traz informações mais detalhadas e específicas referentes à documentação.

Para uma análise particularizada dos recursos semióticos, passo agora para a análise de *Clusters*, em que destaco as páginas separadamente. Os *clusters* demonstram as potencialidades de significação dos recursos semióticos utilizados no texto multimodal. Na página 14, na cor azul, destaquei três *clusters* e, na cor vermelha, os *subclusters* que os compõem, conforme apontado na figura a seguir.

Figura 15 - Texto 1: análise de cluster 1, 2 e 3

Complete o diálogo abaixo com o verbo SER:

André: Como seu nome?

Carol: Meu nome Carol. E você, qual seu nome?

André: Eu a Andréia. Você estudante?

Carol:, sim. E você também estudante?

André: Não, eu professora.

Complete as frases abaixo com o verbo IR:

a) Maria ao cinema.

b) Eu fazer compras.

c) Mário para a escola.

d) Eu e Luciana para uma festa.

e) João e Tatiana para o trabalho.

f) Vocês nunca para a piscina com a gente.

1.10 CONHEÇA ALGUÉM

2a

Você conhece a pessoa que está ao seu lado? Faça dupla com alguém da sala e entreviste essa pessoa para preencher o quadro abaixo. Depois disso, apresente essa pessoa para a classe.

NOME	
APELLIDO	
IDADE	
CIDADE ONDE NASCEU	
PAÍS ONDE NASCEU	
NOME DA MÃE	
NOME DO PAI	
ESTADO CIVIL	
PROFISSÃO	

3

3a

3b

O CPF (Cadastro de Pessoa Física) é um dos principais documentos para cidadãos residentes no Brasil, pois permite o acesso a uma série de facilidades, como o Sistema Público de Saúde (SUS), o registro em instituições públicas de educação, a abertura de contas em bancos e outras operações financeiras. Qualquer pessoa física, nacional ou estrangeira, pode solicitar a inscrição no CPF.

3c

1+ *PODE ENTENDER PORTUGUÊS DO BRASIL.

Fonte: elaborada pela autora.

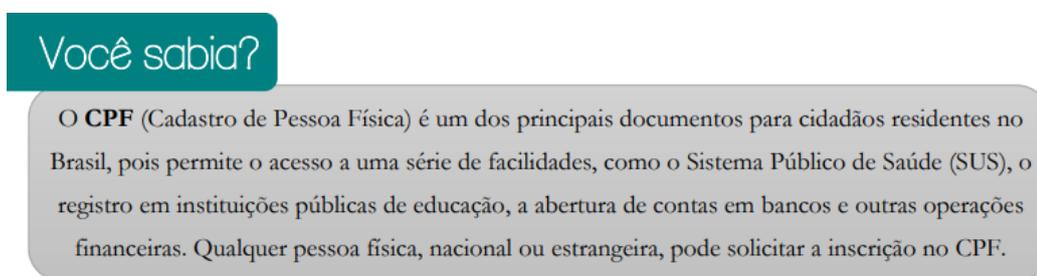
No primeiro momento, é possível observar que os recursos semióticos são interdependentes e há relação funcional que define a trajetória de leitura linear e vertical da página. Assim, possibilita múltiplas articulações na construção do sentido e significados em relação ao texto multimodal.

O *cluster* 1 dá ênfase a conteúdos gramaticais trabalhados nas páginas anteriores, que são os verbos Ser e Ir no presente do indicativo. As atividades são estruturalistas de preencher lacunas e são divididas em dois *subclusters*, em que o 1a trabalha um diálogo utilizando o verbo Ser e o 1b trabalha frases com o verbo Ir.

O *cluster 2* é composto por dois *subclusters*. O *cluster 2a* está à esquerda, na parte superior em destaque, escrito “Conheça alguém”, no entanto, a cor azul claro não destaca muito o nome da seção 1.10. O comando dado no *cluster 2b*, escrito em negrito “Você conhece a pessoa que está ao seu lado?”, enfatiza a interação e a conversação na classe. O quadro marcado no *cluster 2b1* enfatiza dados pessoais importantes para conhecer alguém em um primeiro contato. Assim, a metafunção interpessoal perpassa o *cluster 2*, pois proporciona a interação em determinado contexto, e o uso da língua possibilita a criação de significados.

O *cluster 3* é composto por três *subclusters*. O 3a destaca o nome “Você sabia?”, indicando que é uma informação importante para se ter conhecimento. O 3b apresenta o gênero CPF, um dos principais documentos para residentes no Brasil. O texto explicativo sobre esse gênero é enquadrado, na cor rosa cinza, destacando-se na página, e evidencia a função social do CPF.

Figura 16 - Texto explicativo sobre o CPF



Fonte: Oliveira et. al. (2015, p. 14).

Assim, pode-se perceber no *cluster 3* a metafunção textual que “[...] ocupa-se como o modo como o texto é organizado pelo falante, como ele constrói sua mensagem de forma a adaptar-se ao evento no qual se encontra inserido e interagindo” (OTTONI; LIMA, 2014, p. 84). Em relação ao *cluster 4*, pode-se observar dois *subclusters* que trazem uma atividade de escrita, simulando o preenchimento de um formulário da página da Polícia Federal. Vejamos:

Figura 17 - Texto 1: análise de *cluster* 4 e 5

4a 4

Formulários estão em todos os lugares, você sabe preencher seus dados? Coloque seus dados

4a1

MJ - Departamento de Polícia Federal
Registro Nacional de Estrangeiro
 Agendamento de Estrangeiro
 Versão 1.6.12

Preencha os dados corretamente

Dados Pessoais	Entrada no País	Endereço Residencial	Endereço Comercial	Terço Responsabilidade
Nome atual completo				
Nome anterior completo				
Nome do pai completo (...) Não declarado				
Nome da mãe completo (...) Não declarado				
Sexo () Masculino () Feminino				
Data de nascimento				
Estado civil				
País de nascimento				
Cidade de nascimento				
País de nacionalidade				
Ocupação principal				
CPF				
E-MAIL				
TELEFONE				
ENDEREÇO				

Formatado do Ministério da Justiça, adaptado às necessidades pedagógicas do manual: http://www.dpsf.com.br/levar_documento/contato.html

4a2 ↓

5

Documentação necessária para ter o CPF sendo estrangeiro ou estrangeira:
 - documento de identificação válido no seu país de origem, ou:
 a) RNE/CIE (Registro Nacional de Estrangeiro/Cédula de Identidade de Estrangeiro);
 b) Passaporte;
 c) Protocolo provisório.

Onde posso renovar ou solicitar pela primeira vez o RNE?
 O solicitante de refúgio que teve a sua condição de refugiado reconhecida pelo Comitê Nacional para Refugiados (Conare) tem o direito de obter o Registro Nacional de Estrangeiros (RNE), documento de identidade dos estrangeiros no Brasil. A emissão e a renovação do RNE são feitas em qualquer unidade da Polícia Federal.

5a

5b

5c

PODE ENTRAR PORTUGUÊS DO BRASIL
15

Fonte: elaborada pela autora.

A internet desenha novas práticas sociais e, nessa lógica, a proposta de escrita é baseada na experiência do estudante que, ao chegar ao Brasil, se depara com essa situação, por isso, no *subcluster* 4a, o comando da atividade pergunta em negrito “[...] você sabe preencher os seus

dados?”, e propõe que o estudante coloque os seus dados no formulário, conforme destacado no *subcluster* 4b. Nesse momento, ressalto mais uma vez as metafunções ideacional e interpessoal, que permitem o aluno expressar suas experiências usando a língua. Um ponto importante a ser citado é que o *subcluster* 4b1, que apresenta a fonte da figura, ressalta que o formulário retirado do Ministério da Justiça é adaptado às necessidades pedagógicas do material. Essa característica é chamada de Ressemiotização (IEDEMA, 2003).

O *cluster* 5 é composto por três *subclusters*. Tanto o 5a e o 5b apontam informações detalhadas a respeito da documentação necessária para estrangeiros, em especial solicitantes de refúgio. Assim, observa-se a metafunção ideacional, pois, através dos aspectos levantados, o estudante “representa a realidade”, de determinada maneira, refletindo/criando determinados conhecimentos e crenças” (MEURER, 2005, p. 97).

Desse modo, em continuação ao processo de análise, utilizo agora a aplicação das categorias propostas por Iedema (2003).

Figura 18 - Texto multimodal: formulário

Formulários estão em todos os lugares, você sabe preencher seus dados? Coloque seus dados

Dados Pessoais	Entrada no País	Endereço Residencial	Endereço Comercial	Termo Responsabilidade
Nome atual completo				
Nome anterior completo				
Nome do pai completo (...) Não declarado				
Nome da mãe completo (...) Não declarado				
Sexo	() Masculino () Feminino			
Data de nascimento				
Estado civil				
País de nascimento				
Cidade de nascimento				
País de nacionalidade				
Ocupação principal				
CPF				
E-MAIL				
TELEFONE				
ENDEREÇO				

Formulário do Ministério da Justiça, adaptado às necessidades pedagógicas do material. <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/estrangeiros>

Fonte: Oliveira et. al. (2015, p. 15).

Conforme Iedema (2003, p. 1), a ressemiotização, refere-se a uma análise que “favorece a lógica sócio-processual que governa como os significados materiais mutuamente transformam um ao outro”. Desse modo, no caso do formulário, o caráter multimodal ganha destaque se considerarmos a ressemiotização, uma vez que a dinâmica da página impressa é modificada quando a ela são acrescentados os recursos da internet.

O formulário original está publicado no site do Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP⁴⁷). O site oficial do MJSP torna-se um recurso semiótico de grande representatividade, pois revela-se um espaço de interação pelo qual usuários/viewers acessam o Departamento de Migrações (DEMIG), que é responsável por instruir, analisar, decidir e

⁴⁷ Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/estrangeiros> Acesso em: 20 de abr. 2020.

encaminhar processos e assuntos relacionados à nacionalidade, naturalização, reconhecimento da condição de refugiado, apatridia, autorização de residência, contrabando de migrantes, expulsão de estrangeiros e regime jurídico dos migrantes.

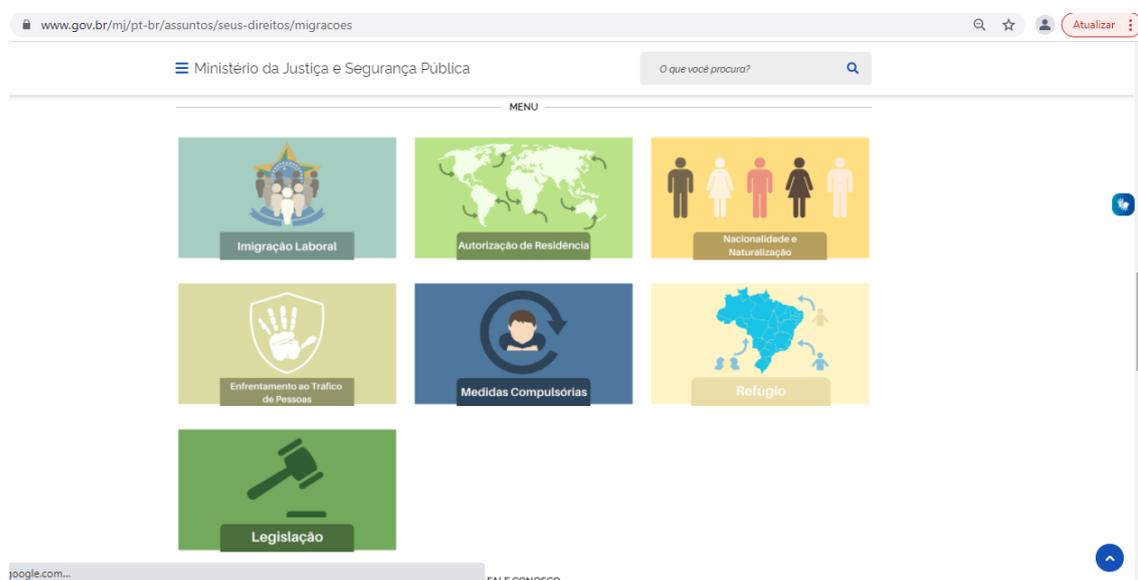
Assim, a *homepage* é atraente aos olhos dos usuários, pois é colorido e muito interativo, evidenciando, em um “menu” (topo inferior da página), os assuntos mais procurados, tais como imigração laboral, autorização de residência, nacionalidade e naturalização, enfrentamento ao tráfico de pessoas, medidas compulsórias, refúgio e legislação, que estão dispostos em forma de *hiperlinks* que possibilitam maior interação com a língua-alvo. Vejamos na figura:

Figura 19 - *Homepage* do Ministério da Justiça e Segurança Pública

- Topo superior da página:



- Topo inferior da página:



Fonte: elaborada pela autora.

Ao clicar em cada uma dessas opções, o usuário/*viewer* será conduzido a uma *webpage* que apresentará informações específicas sobre o que procura. Desse modo ocorre o que Baldry e Thibault (2006, p. 126, tradução nossa) definem como cascata semiótica, que é “uma espécie de narrativa de múltiplas potencialidades criada pela sinergia entre diversos gêneros multimídia, como a trajetória de *hipertexto* passa a revelar”. A trajetória de leitura não é linear, pois a própria lógica organizacional da *webpage*, com seu *design* característico de organização possibilita acesso aos significados potenciais da página.

Na ressemiotização, o formulário no MD ganhou uma proposta didática com foco na compreensão textual e produção escrita. Essa proposta tem cunho multimodal porque trabalha com a leitura do verbal e não verbal. No entanto, acredito que, para ampliar as potencialidades de significação das atividades propostas pelo MD, seria interessante inserir como atividade complementar o acesso ao site. Essa proposta possibilitaria maior autonomia de estudo aos alunos, com o uso da língua proporcionando letramento digital.

Nesse sentido, depois da análise do texto multimodal, por meio das categorias aplicadas, pude averiguar que as questões propostas pela atividade estão em conformidade com a proposta

da multimodalidade, pois demonstram a interação entre os modos semióticos verbais e não verbais para a composição de sentidos pretendida pelo LD.

Selecionei o texto inscrito no gênero “formulário”, por fundamentar-se de uma demanda sociocultural do refugiado na língua/cultura-alvo: a necessidade de cadastramento para documentação. Com isso, opto por valorizar a interação em situação real da língua e as práticas de leitura que valorizem o letramento crítico e propiciem maior acolhimento. Segundo Vieira e Resende (2016), os gêneros discursivos envolvem diretamente atividade, pessoas e linguagem, pois são modos relativamente estáveis de agir e de se relacionar em práticas sociais.

Fairclough (2003, p. 70) propõe a investigação de gêneros em textos, buscando fazer uma macroanálise social e textual que enfatiza dois aspectos:

- 1) A atividade em que o gênero é produzido e circula;
- 2) As relações sociais implicadas na atividade e as tecnologias de comunicação da atividade.

Nessa perspectiva, o formulário nem sempre figura uma (inter)ação social. Às vezes, pode ocorrer de o refugiado ter o primeiro contato com um agente da Polícia Federal ou da ACNUR que pode preencher os dados do formulário, dialogando em um enquadramento potencialmente assimétrico (relação de poder). Ou, como ocorre muitas vezes, o formulário precisa ser preenchido *on-line* pelo refugiado/imigrante. Portanto, na atividade não são mostrados enunciados voltados para o objetivo do gênero (a documentação), que almeja ter informações sobre dados do refugiado quanto às expectativas de conseguir ser reconhecido no Brasil, com direito a obter o RNE - documento de identidade dos estrangeiros no Brasil; a Carteira de Trabalho e Previdência Social definitiva (CTPS); o número de CPF e documento de viagem.

Desse modo, na atividade proposta, o texto formulário parece não cumprir com os propósitos do gênero em questão, pois não inclui o estudante em um cenário próximo do universo sociocultural em que está inserido. É importante salientar que o propósito desta análise não se volta para a crítica à tarefa proposta ou ao MD de PBLAc. Apresento algumas reflexões a respeito dos aspectos multimodais e discursivos que podem ser melhor trabalhados no MD e, também, na proposta pedagógica dos professores, considerando o letramento crítico. Nesse sentido, em uma análise de tarefas proposta nesse MD, Albuquerque e Pinheiro (2020, p. 201) convocam, na conclusão do texto, o professor de PBLAc para:

[...] um uso crítico de tarefas como essa, enxergando, igualmente, as semioses em questão em perspectiva crítica, de modo a transcender a proposta da unidade, que traz uma leitura de um texto tematicamente próximo da autenticidade, mas distante das instâncias intersubjetivas que regem o gênero em questão. Assim, as estratégias pedagógicas, que, de igual modo, extrapolam os limites físicos da unidade sob análise, devem abrir espaço para leituras múltiplas, para semioses múltiplas e para práticas sócio/interculturais múltiplas.

Portanto, com base na análise, suscito tais reflexões a fim de contribuir para a melhoria do MD, pois, na apresentação, Oliveira et. al. (2015) ressaltam que esperam sugestões e críticas ao material, para reeditá-lo sempre que necessário. As reflexões dispõem-se a enfatizar como as potencialidades de significação do texto multimodal contribuem para a construção de sentidos na língua-alvo. Desse modo, passo para a análise do Texto Multimodal 2, referente ao curso *on-line* de português para refugiados e migrantes.

4.3.2 Análise do Texto Multimodal 2

O curso *on-line* estreita as fronteiras do idioma e possibilita um relevante processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo, com muitas potencialidades de significação. A análise multimodal permite observar a lógica organizacional da *homepage*, por meio da GDV e da análise de *clusters* e analisar a trajetória de leitura da *homepage* para as *webpages* subsequentes. A *homepage* deste *website* tem peculiaridades que definiram a análise, pautando, principalmente, nas formas de apresentação/organização das ferramentas e dos objetos de ensino digitais, de modo que se pôde verificar as possibilidades de ensino-aprendizagem que o ambiente virtual propicia. Vejamos:

Figura 20 - Curso on-line de Português para Migrantes e Refugiados

Fonte: elaborada pela autora.

Ao analisar as categorias da GDV, é possível observar que, no tocante à **projeção e à saliência**, é evidenciado, em primeiro plano, de forma centralizada, o polegar direito nas cores da bandeira nacional. Na modalidade imagética, essa imagem é muito representativa, pois as impressões **digitais** são únicas em cada indivíduo e remetem a questões identitárias, em que muitos refugiados/migrantes saem dos seus países, em situação de vulnerabilidade, para recomeçarem no Brasil, e assim através não só da documentação, como também da língua, se considerarem brasileiro. Isso é reforçado na frase em destaque na cor azul, no canto superior esquerdo da tela, que registra: “Um país para chamar de seu”. Nessa perspectiva, também é possível evidenciar o destaque para o curso nas cores verde e amarelo, enquadradas em um balão de fala que remete a interação. Por fim, o enquadre, no canto inferior direito da página, chamando a atenção para a inscrição do curso.

A categoria dos participantes apresenta como **participantes representados** os refugiados/migrantes que se encontram no país e já adotaram o Brasil como seu país, a exemplo, o Juan Perez que assina o documento de identidade na imagem. Quanto aos **participantes interativos**, que dizem respeito aos receptores para os quais se dirige a mensagem, considero os alunos refugiados/migrantes que se interessam pelo curso, os usuários/*viewers* do texto.

As categorias que trabalham a disposição dos elementos à esquerda ou à direita do *layout* da página podem evidenciar o “dado”, localizado à esquerda, e refere-se ao que já é conhecido

pelo usuário, ou seja, a imagem de uma digital nas cores da bandeira, representando o documento de identidade. O “novo”, localizado à direita, refere-se a algo que o usuário deve ter mais atenção para conseguir se integrar a esse país, no caso, o curso de Português para Migrantes e Refugiados.

Quanto à categoria do **ideal e real**, também se refere à disposição dos elementos na página, mas em relação à margem superior e inferior. Como se observa na *homepage*, a parte superior revela o “ideal”, ou seja, o que é desejável fazer: o curso gratuito de português. Ao passo que a parte inferior, “o real”, refere-se à inscrição para iniciar o curso.

O ambiente analisado constitui-se em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Neto et al. (2013, p.144) ressaltam que, entre os objetivos de um AVA, está o de “fornecer ferramentas aos participantes de um curso, a fim de possibilitar o compartilhamento de informações e de materiais de estudo, a discussão de temas, a coleta e revisão de tarefas, a interação entre os usuários do AVA, além do registro de notas”. O curso *on-line* possibilita flexibilidade do ambiente educacional, com suas respectivas ferramentas digitais, vinculadas, ou não, a materiais didáticos impressos, que podem propiciar o letramento digital. Para uma análise mais aprofundada do curso, apresento a análise de *clusters* proposta por Baldry e Thibault (2006), tendo em vista a lógica organizacional da *homepage* após a realização da inscrição, como mostra na figura:

Figura 21 - Lógica organizacional do curso *on-line*

The screenshot shows the 'Universo EAD' student interface. The browser address bar is 'universoead.com.br/areadoaluno'. The header (Cluster 2) features the 'Universo EAD' logo and a user profile for 'Larisse' (Cluster 3) with options to 'Voltar para o site' and 'Logout'. A top navigation bar (Cluster 5) includes links for 'Cursos em andamento', 'Biblioteca Virtual', 'Pagamentos', 'Serviços solicitados', 'Downloads', and 'Declaração de Rendimentos'. A left sidebar (Cluster 4) contains sections for 'TCC', 'BIBLIOTECA', 'DOWNLOADS', 'MEUS PAGAMENTOS', and 'SERVIÇOS'. The main content area (Cluster 6) displays 'Meus cursos / Cursos em andamento (1)' with a course titled 'Língua Portuguesa para Migrantes e Refugiados'. Below this, there is a 'Documentos do Curso' section and a table of disciplines.

DISCIPLINA	PERÍODO	STATUS
Módulo 1 - Gramática e Linguagem na Língua Portuguesa		Iniciar Curso
Módulo 2 - Comunicação e Linguagem na Língua Portuguesa		Não liberado
Módulo 3 - Práticas Discursivas na Língua Portuguesa		Não liberado

Fonte: elaborada pela autora.

Destaco visualmente 6 *clusters* no curso *on-line* de Português para Migrantes e Refugiados. Ao fazer a inscrição, o usuário é conduzido ao ambiente de aprendizagem, denominado “área do aluno”, conforme o *cluster* 1 e, assim, é necessário logar como aluno (*cluster* 3) para realização do curso. O *design* do ambiente contribui para o acesso às ferramentas de informações que são disponibilizadas para acesso, sendo bastante intuitiva a navegabilidade. O *cluster* 2 consiste no papel que exerce a universidade, situando os cursos do Ensino a Distância (EAD) da Unicesumar. O uso das letras como projeção e saliência em destaque, azul e vermelho, em primeiro plano, e sua posição na parte superior esquerda em primeiro plano evidencia a marca UniversoEAD.

Os *clusters* 4 e 5 apresentam itens lexicais que representam atalhos para *webpages* subsequentes, estabelecendo uma ligação coesiva. Por exemplo, o item lexical “cursos em andamento” é um *link* em que o *viewers/*usuário é direcionado para os outros cursos que ele está fazendo na plataforma. A trajetória de leitura é não linear, pois o usuário pode explorar aleatoriamente o ambiente, portanto, devido a sua fácil navegabilidade, um usuário pouco letrado digitalmente compreende aos poucos o seu funcionamento. Desse modo, o ambiente contribui para o letramento digital dos usuários em fase inicial na *web*.

O *cluster* 6 apresenta informações à respeito do curso e as disciplinas que constituem o curso, divididas em três módulos: 1) Gramática e linguagem na língua portuguesa; 2) Comunicação e linguagem na língua portuguesa; 3) Práticas discursivas na língua portuguesa. Os módulos contemplam cinco unidades e todas contêm um livro em PDF e uma vídeo aula, assim as unidades são liberadas, conforme o acesso gradual das mesmas. Cada módulo só é liberado ao término do estudo das unidades e aprovação na avaliação proposta.

Nota-se que no curso há algumas limitações que implicam no aprendizado gradual, conforme é proposto nos módulos, pois o ambiente pode ser percebido como enfadonho e pouco motivador para os processos de aprendizagem. Há um *déficit* em relação a ferramentas de comunicação/interação, como, por exemplo, correio, bate-papo, fóruns de discussão, mural, portfólio, perfil, entre outros. O ensino EAD deve adotar estratégias de gerenciamento, comunicação e interação, para contemplar todo o processo de aprendizagem. Esse aspecto é importante, principalmente no que se refere ao ensino de línguas.

Outra observação refere-se à escolha dos conteúdos, que não levam em consideração as especificidades do público-alvo, conforme enfatizado nesta pesquisa. No primeiro módulo, o curso inicia-se com assuntos gramaticais descontextualizados, com foco na estrutura da língua. O material didático em PDF lembra um manual de gramática e não propõe reflexões acerca do uso da língua, o que pode desmotivar o estudante a continuar a aprender a língua portuguesa.

Figura 22 - Trajetória de leitura do Módulo 1

The figure consists of two screenshots of a Moodle course interface. The top screenshot shows the course overview page for 'Módulo 1 - Gramática e Linguagem na Língua Portuguesa'. Various elements are labeled with red boxes and numbers: 1 (URL), 2a (Univero EAD logo), 2 (course title), 2b (user profile), 3a (course title), 3b (module title), 3c (presentation area), 3c1 (lesson plan), 3c2 (unit 1), 4 (calendar), and 4a (calendar content). A red arrow points from the 'VIDEOAULAS UNIDADE 1' link in the 3c2 area to the bottom screenshot. The bottom screenshot shows the video lesson page for 'UNIDADE 1' with a red oval highlighting the video player area. The video player shows a woman presenting in front of a screen displaying 'Gramática e linguagem na língua portuguesa' and logos for Unicesumar and Fabiane Carniel.

Fonte: elaborada pela autora.

O *cluster* 3 é definido por uma trajetória horizontal, pois direciona o usuário para as unidades em PDF e para as videoaulas. A liberação ocorre de forma gradual, conforme o usuário vai estudando o material e assistindo as aulas disponíveis. Os *clusters* são inter-relacionados e são um exemplo de composição de duas modalidades: verbal e não-verbal, com o material em PDF que pode ser impresso, e a videoaula.

Repare-se que o Módulo 1 possibilita uma única trajetória de navegação. Para o letramento, a limitação desse ambiente constitui-se um problema no processo de ensino-aprendizagem. A falta de um tutor e de um ambiente mais flexível pode ser um obstáculo para o avanço no curso e, conseqüentemente, para a aquisição da língua. Vale ressaltar que o intuito nesta análise não se volta para a crítica ao curso, mas sim para propostas e reflexões, tendo em vista as especificidades do público-alvo.

A iniciativa em se ter um curso *on-line* de português para migrantes e refugiados é um avanço muito grande, no que se refere ao ensino de PBLAc. Proponho uma reflexão a respeito da organização do curso e do ambiente que promova mais integração e, conseqüentemente, acolhimento. Sugiro um ambiente mais interativo com ferramentas de comunicação e, também, a inversão dos módulos, começando com as práticas discursivas com ênfase em temáticas específicas para os refugiados/migrantes e, em especial, o trabalho com gêneros discursivos, de modo que a gramática apareça de forma contextualizada.

Segundo Rajagopalan (2003, p.41), “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela”. Nesse contexto, os cursos de PBLAc para migrantes e refugiados venezuelanos tornam-se ferramentas importantes no processo de integração social. Portanto, na Parte II deste capítulo, detenho-me na análise das entrevistas realizadas com os professores/coordenadores dos cursos presenciais para refugiados/migrantes venezuelanos oferecidos pelos centros de acolhimento e universidades públicas do Brasil.

PARTE II – Entrevistas com professores/coordenadores de cursos presenciais de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos

Nesta seção, analiso as práticas de letramento como prática social, dos discursos e de como ambos operam na reconstrução das identidades dos migrantes e refugiados venezuelanos nos cursos de PBLAc. Inicialmente, fiz o levantamento dos cursos oferecidos na região Norte, devido à proximidade com a fronteira, nas cidades de Roraima e Manaus. Posteriormente, identifiquei os cursos oferecidos em Brasília, Belo Horizonte e Araraquara, após o processo de interiorização dos venezuelanos. Os cursos de PBLAc para refugiados enfatizam as

necessidades mais urgentes do público-alvo, diferentemente dos demais cursos direcionados ao público de estrangeiros. Para Grosso (2010, p. 71), “a proficiência na língua-alvo ultrapassa a motivação turística ou acadêmica, interliga-se à realidade socioeconômica e político-cultural em que se encontra”.

4.4 OS CURSOS DE PBLAC PARA MIGRANTES E REFUGIADOS VENEZUELANOS

Os cursos de PBLAc para refugiados venezuelanos são oferecidos pelos centros de acolhimento e universidades. Alguns deles têm o apoio do ACNUR, da Caritas e de instituições religiosas e privadas. Todos são gratuitos e constituídos por professores voluntários. Vale ressaltar que muitos dos cursos enfrentam dificuldades relacionadas ao acesso dos refugiados, devido às precariedades financeiras e de transporte público. Nesse sentido, Costa e Taño (2017, p. 8) afirmam que:

Os cursos oferecidos pelos centros de acolhimento e universidades ou são gratuitos ou de menor custo para os alunos. Para que alguns cursos de PLAc possam acontecer, coordenadores dos projetos lançam campanhas de arrecadação virtual de verbas em plataformas de *crowdfunding* para, entre outros objetivos, custear o transporte dos alunos até o centro de acolhimento, garantindo a presença dos estudantes em sala de aula.

No que tange aos objetivos linguísticos dos cursos, o intuito é oferecer, a partir de um programa pedagógico específico para refugiados, aulas que contemplem as principais necessidades do dia a dia desse público-alvo, enfatizando o uso da língua em situações sociocomunicativas diversas, como: procurar um emprego, solicitar a regularização dos documentos, tirar uma carteira de trabalho, preencher um formulário da PF, entre outras. Assim, apresento no Quadro 14, as instituições de ensino que oferecem os cursos de PBLAc para migrantes e refugiados venezuelanos.

Quadro 14 - Instituições de ensino pesquisadas que oferecem cursos de PBLAc para migrantes e refugiados venezuelanos

Universidade Federal de Roraima – UFRR
Universidade Estadual do Amazonas - UEA
Universidade de Brasília – UnB ⁴⁸
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas – CEFET – MG
Universidade Estadual Paulista – Unesp

Fonte: elaborado pela autora.

No que diz respeito à escolha dessas instituições e dos participantes, inicialmente tive o primeiro contato com professores que eu conhecia e sabia que trabalhavam com refugiados. Depois, através das redes sociais, consegui alguns contatos de outros professores que também trabalham com esse público e, por meio de indicações, cheguei ao número de sete professores/coordenadores voluntários que atuam nesses cursos, em que temos dois doutores, quatro mestres e um especialista. Por questões éticas, os nomes desses/as professores/coordenadores serão resguardados.

A partir das seguintes perguntas: Quais as demandas em termos de refugiados hoje no Brasil? O que normalmente se considera no planejamento e na escolha de conteúdos para o ensino de PBLA? Há algum tipo de iniciativa voltada para a produção de MD para PBLAc? Os participantes foram convidados a levantar reflexões pertinentes que considerassem importante para a pesquisa.

Com base nas entrevistas, ficou evidente que os cursos estão situados em práticas de letramento (STREET, 1984; MAGALHÃES, 2008). Logo, o foco da pesquisa, inicialmente, centrou-se na investigação dos cursos, por entendermos que eles são construídos nos discursos, nas práticas sociais e nas interações com os demais atores sociais nos contextos em que se encontram (JUNIOR; SATO, 2014). Segundo Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 52) a ADC prioriza “o exame de situações sociais específicas, nas quais o discurso desempenha papel

⁴⁸ É importante ressaltar que no curso de acolhimento para refugiados oferecido pela UnB não há uma turma separada de venezuelanos, mesmo tendo um grande número desse público-alvo.

preponderante na produção, reprodução ou superação de desigualdades ou de relações de dominação”. Nessa perspectiva, pode-se falar tanto em mudança social, que resulta na transformação da realidade provocada pela intervenção de vários aspectos presentes em uma determinada conjuntura, como em mudança discursiva, que implica a transformação social advinda da intervenção discursiva. Podemos perceber a ênfase da língua enquanto discurso na entrevista da professora A. Vejamos:

[...] usamos uma metodologia que não é fixa e nem única, pois trabalhamos a língua enquanto discurso, enquanto necessidade do dia a dia deles, sempre pensando na relação social língua e cultura e questões interculturais, uma língua para o uso mesmo, ou seja, a língua como prática social nessa perspectiva discursiva, até mais do que comunicativa é discursiva. (Professora A)

É importante ressaltar que a relação entre mudanças social e discursiva é dialética e, assim, na mudança social poderíamos incluir aspectos como a situação dos refugiados venezuelanos no Brasil, pois a mudança social enfatiza alterações da conjuntura social. Nesse sentido, Vieira e Resende (2016, p.109) contribuem ao afirmar que, na conjuntura social, “está localizado o problema de cunho semiótico, assim como a prática particular em estudo. Isso inclui análise de relações dialéticas entre discurso e outros momentos”. A análise da conjuntura é de suma importância, pois garante a contextualização da análise discursiva. Então, apresento na subseção a seguir as demandas em relação ao contexto de ensino-aprendizagem de PBLAc para migrantes e refugiados venezuelanos no Brasil.

4.4.1 As demandas em termos de migrantes e refugiados venezuelanos hoje no Brasil

Nas entrevistas, é possível perceber que a demanda de refugiados venezuelanos aumentou em 2017, devido ao agravamento da crise econômico-social da Venezuela, ocasionando um grande fluxo migratório desse povo. Nesse momento, os cursos passam a receber um público heterogêneo, com baixa autoestima, vários níveis de escolaridade, de idades diversas e que, muitas vezes, por falta de dinheiro para o transporte público, desistem das aulas.

Desse modo, professores e coordenadores precisam driblar esses obstáculos, conforme relatado em alguns excertos.

[...] um problema é que eles estão numa situação de português de imersão e, além disso, estão refugiados e não querem estar nessa situação. Outra questão, é que são grupos heterogêneos e dificulta o ensino-aprendizagem da língua, então fizemos diferente esse ano (no ano passado era todo mundo junto) e separamos crianças, adolescentes e adultos. Fazemos um trabalho diferenciado com as crianças com um apoio de pedagogos. (Professora A)

O problema do transporte foi solucionado de uma forma, nesses três locais que temos aula, o aluno assina a presença, para ganhar o ticket da próxima aula. Então, se o aluno faltar ele não tem o passe dele para a próxima aula. Isso foi uma forma que encontramos para os alunos não desistirem por causa do transporte. (Professora F)

Sobre os diferentes níveis de escolaridade, problema que alguns professores/coordenadores relataram, vale tecer algumas considerações. Alguns alunos, principalmente de baixo nível escolar, não conseguem responder a demandas ligadas às práticas sociais do Brasil, como, por exemplo, elaborar um currículo, encontrar e compreender anúncios de emprego, entre outras práticas sociais. Tendo em vista essas barreiras, os professores buscam metodologias distintas para ensinar a língua-alvo.

[...] como o público é bastante diversificado, por exemplo, tem gente com pouco tempo no Brasil, uma semana, um mês ou vinte cinco anos, tem gente que sabe ler e escrever e, outros, que nunca foram à escola, têm engenheiros, enfermeiras, tem de tudo. Então procuramos sempre situações que façam eles se comunicarem tanto oralmente como pela escrita, por o e-mail, carta de apresentação e de compreensão textual de um anúncio, de um letreiro que são as práticas e os eventos de letramento que inserem eles socialmente. (Professora B)

O ensino da língua deve colaborar para promover a inserção social desses indivíduos, uma vez que o letramento está diretamente ligado à prática social da língua escrita, o que incluiu os processos sociais da leitura e da escrita (MAGALHÃES, 2012, p. 19). Nessa perspectiva, Rios (2010, p.173) afirma que “letramentos são compreendidos como atos socioculturais

concretos que são constituídos por no mínimo umas das seguintes atividades – escrita, leitura e conversa relacionada ao texto escrito”. Os professores D e C ressaltam que:

[...] no projeto as aulas de língua portuguesa são sempre vinculadas às práticas sociais. Então os letramentos ocorrem com vivências de uso, de acordo com as necessidades mais urgentes dos migrantes. Buscamos que eles entendam a língua em situações concretas (fazendo sentido), pautadas em práticas de letramento comum como saber cumprimentar, tirar um documento, saber pedir uma informação, etc. (Professor D)

Também trabalhamos essas situações reais do cotidiano como aula de currículo, como é que se fala tal termo aqui e como se fala tal termo em outras regiões. Utilizamos em nossas aulas muita música, tentando trabalhar as músicas de várias regiões, tanto sertanejo, samba, pagode, evangélica e a música regional que é o forró. Trabalhamos com textos da internet coisas atualizadas e assim vamos montando um pouquinho de cada coisa. (Professora C)

Desse modo, pode-se compreender que o objetivo dos cursos não é apenas ensinar conteúdos gramaticais e lexicais, mas propiciar aos alunos um ensino-aprendizagem significativo e eficaz da língua-alvo. É importante que se considere “a organização da vida social em torno de práticas, ações habituais da sociedade, traduzidas em ações materiais, em modos habituais de ação historicamente situados” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 35). Desse modo, o uso dos textos contribui para esse ensino significativo, pois eles são eventos sociais que causam efeitos e geram mudanças nas crenças, atitudes e valores (FAIRCLOUGH, 2003).

4.4.2 A escolha de conteúdos para o ensino de PBLAc para refugiados

Segundo Wodak (1999), o poder não deriva da linguagem, mas a linguagem pode ser usada para desafiar o poder, subvertê-lo, modificar sua distribuição no curto e no longo prazo, ou também para a manutenção de relação de poder. Nesse sentido, com base nas entrevistas, fica evidente que a escolha dos conteúdos, bem como a organização dos cursos e a elaboração dos materiais didáticos, são escolhidos conforme as necessidades do dia a dia que são demandadas para os refugiados. O objetivo dos cursos é oferecer um ensino que possa

efetivamente atender a essas demandas e a todas as especificidades desse contexto, conduzindo uma prática reflexiva e sujeita a mudanças, de acordo com os excertos:

[...] a escolha desses conteúdos é voltada para as atividades mais urgentes de uso pelos migrantes da língua e os módulos são apresentações do cotidiano como saúde, moradia, trabalho, e também inclui um pouco da cultura e da diversidade brasileira. A ordem de apresentação desses módulos é escolhida a partir do interesse e necessidade da turma. Esses módulos existem também em três níveis, de acordo com o desempenho na língua portuguesa, tem o acolher I, o acolher II e o III e esses dois últimos níveis, são um pouco mais desafiadores, por exemplo, nas questões trabalhistas com o intuito de discutirmos quais os direitos que os trabalhadores têm no Brasil, como tirar uma carteira de trabalho, como fazer um currículo, entre outros. (Professora B)

[...] tudo que eu estou falando serve tanto para dentro da sala de aula quando para fora da sala de aula, no sentido que posso ir para as práticas que estão ali, ou pensando fora da sala de aula. Então temos o objetivo de justamente que eles sejam donos das vozes deles e, muitas vezes, essa questão da voz dentro do letramento não significa dar voz, porque na verdade voz eles já têm, mas o que eles precisam é de visibilidade. E o objetivo do PLAc com relação à responsabilidade do professor é justamente a de ajudar esse aluno a compreender essa nova realidade essas particularidades sociais e culturais do Brasil, especificamente aqui de Belo Horizonte, da região de onde ele mora, nessa nova etapa da vida em que se encontra. (Professor D)

Nessa perspectiva, Fairclough (1989) afirma que a relação entre linguagem e sociedade é dialética. Ou seja, o discurso é moldado pela estrutura social, mas é também constitutivo dessa estrutura. Portanto, compreender o uso da linguagem como prática social resulta entender como um modo de ação historicamente situado é constituído socialmente, como, também, são constitutivos por identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crenças. Por isso, é importante trabalhar no ensino de PBLAc para refugiados além dos aspectos linguísticos, considerando também aspectos culturais e discursivos, conforme se pode observar na fala das professoras A e C.

O nosso curso tem desde temas gramaticais mais linguísticos, mais estruturais a temas culturais como essa questão de como fazer uma entrevista, a questão da diversidade do povo brasileiro, da comida brasileira, então assim vai perpassando por questões em duas perspectivas: de aspecto comunicativo discursivo e linguístico [...] (Professora A)

Atualmente, trabalhamos também a questão da festa junina, explicando a nível geral sobre o Brasil, mas depois, especificamos a cultura de Roraima, trabalhando a cultura roraimense e o seu estilo musical que é a roraimeira. (Professora C)

Sobre o ensino de gramática, todos os entrevistados enfatizaram que procuram não focar muito nesse aspecto, pois buscam atender às demandas e aos objetivos do ensino da língua em contexto de refúgio, como mencionado anteriormente.

[...] buscamos não carregar muito na gramática, pois vamos trabalhando a gramática conforme vamos vendo nos textos e aí vão surgindo perguntas e vamos explicando e desenvolvendo o conteúdo. (Professora C)

[...] partimos do básico como o som das letras, a fonética, questões para apresentar-se e agora tivemos que retomar essas questões no começo do ano, porque tinham três famílias novas e tivemos que retomar. Então, vamos trabalhando assim e não temos uma linearidade gramatical, então damos, por exemplo, passados regulares e irregulares junto com o futuro, de acordo o que estão usando no dia a dia e gêneros discursivos também, pois se precisam saber sobre como fazer um currículo vamos trabalhar currículo, vamos trabalhar como que é a entrevista, e, assim, vamos trazendo essas necessidades deles e, paralelamente, trabalhando muito com música em sala de aula, vídeos e gêneros variados. (Professora A)

Dessa maneira, percebe-se que esse contexto de ensino é específico e busca conduzir os alunos refugiados à autonomia, ao adquirirem a língua-alvo, de forma que eles sejam capazes de realizar atos que os ajudem a suprir as necessidades básicas e consigam movimentar-se nas diversas situações cotidianas da nova sociedade em que estão inseridos. Assim, os materiais didáticos contribuem com a função básica de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. De acordo Vilaça (2009, p. 07), deve ocorrer “de formas variadas para que a aprendizagem seja bem-sucedida e, se possível, rápida, prazerosa e significativa”.

4.4.3 A produção de MD de PBLAc para refugiados

A respeito dos materiais didáticos, observei nas entrevistas que, em geral, os cursos de PBLAc para refugiados adotam suas próprias metodologias e elaboram seus próprios materiais didáticos. Ferraz (2011, p. 129-130) afirma que “ao professor cabe, portanto, a tarefa de adaptar

e complementar o livro adotado com material didático para seu contexto específico”. Pode-se perceber isso na fala dos professores, como aponta os excertos que discorrem sobre as especificidades do contexto de ensino:

Inicialmente, em 2017, o projeto usava como base o livro do ACNUR para refugiados o *Pode Entrar: Português brasileiro para refugiadas e refugiados*. Depois passamos utilizar o livro didático *Muito Prazer*, dividia o Vol.1 em Básico, Intermediário e Avançado. Hoje, tendo em vista as especificidades desse contexto de ensino, complementamos nossas aulas com alguns materiais didáticos que elaboramos com base nas demandas trazidas pelos refugiados. (Professora C)

A gente não usa um livro base, a gente tem um acervo de livros, desde o *Intercultural, Bem-vindo, Falando e aprendendo o português, Fala Brasil*, desde livros mais tradicionais até o *Intercultural*, que eu conheço e é o que trabalha em uma perspectiva língua e abordagem mais diferenciada pela interculturalidade. Então, temos um acervo interessante. A princípio até utilizamos uma ou outra atividade desses materiais, mas elaboramos cada unidade às segundas-feiras, onde planejamos as aulas dos sábados de acordo com o que foi visto na semana anterior, o que eles trouxeram de demanda e o que vamos trabalhar no sábado seguinte de acordo com fio condutor do semestre e as especificidades dos refugiados [...] (Professora A)

De acordo com Sene (2017, p. 83), a questão do MD para refugiados é um entrave, pois “os materiais existentes não atendem ao contexto e aos objetivos de ensino da língua para acolhimento” e, assim, os professores têm a necessidade de elaborar MD de PBLAc para esse público-alvo específico. Em consonância com a autora, as entrevistas mostram que os MD de PBLAc para refugiados venezuelanos, normalmente, são elaborados considerando as especificidades do contexto de ensino que atenda às demandas e aos objetivos do ensino da língua-alvo.

Em relação às práticas de sala de aula e aos materiais didáticos, a gente foi desenvolvendo a partir do que eles tinham necessidade de usar imediatamente para sobreviver como pegar um ônibus, pedir uma informação, enfim para que haja interação nesses usos sociais e adequado também ao contexto deles. (Professor B)

No nosso material utilizamos textos atualizados que tiramos da internet, por exemplo, um texto sobre “greve das universidades por conta da educação”.

Então tínhamos textos atuais que o aluno vai escutar quando estiver na rua. [...] Ele começa um pouco mais voltado pra gramática, mas sempre pensando na língua em uso. Tanto que nos pequenos diálogos que nós criamos tem o “Tá” o “Tá bom” para eles aprenderem essa língua em uso, porque será ela que eles escutarão na rua. Trabalhamos os quadrinhos e depois eles vão se desenvolvendo para textos e diálogo maiores, em que a partir disso eles passam a produzir mais [...] (Professora F)

O material didático vem desde o início do projeto, pois o material do ensino para estrangeiros não serviria para o acolhimento, porque é outro objetivo outro público-alvo. O refugiado ele chegou aqui o que ele precisa? Ele precisa trabalhar! Então é um material voltado para as necessidades deles, mas não são as mesmas dos estrangeiros, são de sobrevivência. O material é todo dividido por módulos que não necessariamente precisam estar na mesma ordem. A ideia é que os alunos escolham as unidades/módulos, por exemplo, damos um papel e eles marcam o que eles gostariam de fazer. Então nós temos o módulo de apresentação, saúde, trabalho, diversidade cultural, entre outros. (Professora G)

Desse modo, é possível observar que o material de PBLAc para refugiados “diferencia-se dos manuais didáticos de português para estrangeiros por conter unidades temáticas centradas no refúgio e na reconstrução social” (COSTA; TAÑO, 2017, p. 8). Nas entrevistas, é perceptível também que há uma necessidade de reelaboração desses MD constantemente. Vejamos o relato da professora G:

Eles foram criados pelas primeiras professoras e até hoje alguém da equipe de professores, de vez em quando, mexe no material e estamos sempre aperfeiçoando e incluindo umas coisas, tirando outras que deu mais certo, tudo experimentado [...] também temos a colaboração do pessoal do design das turmas do design da universidade. Eles fizeram o desenho e a diagramação do material, procuraram economizar. Colocaram só duas cores (voltado pra nossa realidade). Então não são materiais cheios de cores, bonitos, pois a gente só pode imprimir preto e branco, então fizeram tudo pensando nisso [...] (Professora G)

A respeito desse apoio dos alunos de *design*, a professora segue o relato e enfatiza a importância de conhecermos os recursos semióticos na elaboração de MD, como as cores, as letras, as imagens, entre outros. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), é significativo inserir textos que combinem imagens, cores e *layouts* criativos, ou seja, textos multimodais.

Os alunos de design fizeram diferentes versões daquele material, por exemplo o módulo saúde, eles fizeram da maneira que eles achavam mais adequada

para o público-alvo, criou um personagem e apresentaram pra os professores. Inclusive eu fui assistir à apresentação deles e apresentaram porque eles fizeram isso, porque essa escolha de cores, é tudo pensado e a gente que trabalha com material deveria saber. Tudo tem que ser pensado o tamanho da letra, o tipo da fonte, a cor, tudo deve ser pensado para aquele público-alvo. É muito interessante o tanto que a gente não sabe nada de material [...] (Professora G)

Então, a combinação dos recursos semióticos comum em textos pode favorecer o processo ensino-aprendizagem de línguas. É muito importante saber como elaborar um material didático. Para Leffa (2003, p.15), a produção de material didático de ensino é “uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem”. Conforme o autor, deve envolver pelo menos quatro momentos: (1) análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e (4) avaliação.

4.4.4 Práticas de letramento: discursos e identidades

O letramento está diretamente ligado às práticas sociais, em que o usuário da linguagem é detentor de habilidades de escrita e leitura que contribuem para sua formação crítica (PASSARELI, 2011). Nessa perspectiva, conforme discutido no Capítulo 2, ao falarmos de letramento, estamos nos referindo a diversas linguagens e escritas, e também, a múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças (STREET, 1984). No conteúdo das entrevistas, é possível identificar uma ênfase no letramento crítico, em cujo contexto de ensino os alunos possam compreender as práticas sociais e construir novas formas de situar-se em sociedade (GEE, 1996). Vejamos:

[...] na verdade sempre é muito difícil falar de letramento porque são vários e vários conceitos. Mas especificamente o nosso grupo de professores tenta trabalhar com letramento crítico [...] porque a gente entende que o nosso contexto não está ligada somente a prática da alfabetização. É importante que esses sujeitos (os alunos) tenham garantido uma voz, inclusão social e uma visão crítica da própria realidade deles [...] Acho que tudo isso é muito importante para que eles possam questionar e transformar a vida deles. Acredito que o mais importante além do posicionamento questionador é o desenvolvimento dessa consciência crítica em todas as atividades da sala [...]

O letramento crítico pede uma leitura do mundo e do exercício de uma reflexão crítica e mais questionadora dessas realidades que eles vivem, das situações de vulnerabilidade, das posições que eles estão enquanto sujeito, na sociedade, na cidade, no próprio prédio onde eles moram, etc. (Professor D)

Conforme esclarece Gee (2000), o letramento crítico é um importante instrumento de atuação, em que atores podem romper barreiras impostas pelas estruturas sociais e superar-se em busca de novas configurações. O autor ressalta que letramento é um tipo de prática construída a partir de uma determinada linguagem elaborada para a mediação em atividades situadas, também construídas socialmente. Ou seja, práticas de letramento são compreendidas como um conjunto de práticas sociais, as quais podem ser inferidas de eventos mediados por textos escritos. O excerto da professora B esclarece como essas práticas são realizadas no contexto de ensino para refugiados.

[...] no projeto as aulas são sempre vinculados às práticas sociais. Então, os letramentos ocorrem com vivências de uso, de acordo com as necessidades mais urgentes dos migrantes. E a gente busca que eles entendam a língua em situações concretas, que façam sentido. Ou seja, pautadas em práticas de letramento comum, como por exemplo, saber cumprimentar, tirar um documento, saber pedir uma informação em relação às práticas de sala de aula [...] São esses tipos de letramento, que incluem também o letramento digital. (Professora B)

Sobre o letramento digital, Paiva (2008, p. 7) contribui ao afirmar que “a cada nova tecnologia, a escola, especialmente no ensino de línguas, busca inserir essa nova ferramenta nas práticas pedagógicas em uma tentativa de melhorar a mediação entre o aprendiz e a língua estrangeira”. Nessa perspectiva, nas entrevistas, foi possível evidenciar que alguns cursos buscam incentivar também o letramento digital, conforme os excertos das professoras B e C:

O letramento digital contribui para conseguirem tirar documentos, alugar moradia, procurar emprego, até agendar consulta pela internet. Então as aulas são complementadas com oficinas em que os professores e os participantes migrantes elaboram os currículos e simulam entrevista de emprego, palestras

de especialistas que são convidados e que oferecem, informações sobre cuidados com a saúde. Outro exemplo de práticas de letramento feito no módulo de saúde é que eles aprendem as partes do corpo logo no acolher I e para poder se expressar em uma consulta médica, em um módulo mais adiantado, já entram no site para tirar o cartão do SUS. (Professora B)

A prática que a gente tem eh muito baseada no cotidiano deles, por exemplo, pegamos uma notícia que saiu no jornal local (uma notícia de um venezuelano que estava fazendo uma horta num prédio abandonado onde morava). Então, a partir dessa notícia, fazemos uma gravação em áudio, depois colocamos para eles ouvirem nos computadores e fazemos perguntas de interpretação. Então, eles precisam escutar o áudio e responder nos formulários da Google, em que enviamos para cada e-mail e eles abrem o computador e fazem esse tipo de atividade. (Professora C)

O excerto da professora C também nos faz refletir que, ao falarmos de letramento, precisamos compreender que cada contexto sociocultural produz suas formas de conhecimentos, seja com maior ou menor grau de envolvimento com textos escritos (BORTONE, 2012). Nesse sentido, no contexto de pandemia alguns cursos tiveram que migrar para o ambiente on-line, conforme relatado por Fiorelli (2021, p. 103)

A recepção do projeto pelos alunos venezuelanos foi percebida como positiva por parte dos coordenadores e professores. A decisão de continuar o projeto PLAc no ano de 2020 foi necessária e de extrema importância para poder auxiliar linguística e afetivamente aos estudantes durante a crise sanitária da Covid-19. Dessa forma, em 2020, o projeto PLAc se tornou PLAc on-line e o grupo encarou mais um desafio de se organizar e ofertar o ensino e aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento de maneira on-line.

Desse modo, em um cenário em que a tela é o meio dominante, a escrita apresenta uma nova orientação e trajetória de leitura, com novas formas e função. Por isso, também é importante pensar em práticas de letramento digital. Hall (2003, p. 29) aponta que, “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis”. Assim, a ligação com a pluralidade cultural também se torna mais evidente nesse contexto de ensino, em que os sujeitos buscam emancipação social. Nesse sentido, o professor D ressalta que:

[...] vemos a língua como meio de emancipação social de reconstrução desses sujeitos, porque no contexto migratório eles percebem e nós também, que de todos os lados, independente do ângulo, as influências de grupos dominantes na sociedade, até porque o caso deles é um caso político que está relacionado com a geopolítica[...]. Então essa perspectiva crítica dá esse instrumento de libertação nessas relações de opressão que são bem características do mundo capitalista do Século XXI. (Professor D)

A concepção de letramento como prática social é diferente da situação em que a prática da palavra é reduzida a aprender a fazer algo por meio da repetição (BARTON, 2000). O professor D ainda enfatiza a importância do papel do docente nesse contexto específico de ensino-aprendizagem. Vejamos:

O professor funciona como uma ponte humana entre a língua e os novos conhecimentos que podem ser desenvolvidos em sala, revelando o papel de facilitador do professor [...] o professor tem a função de amenizar conflitos iniciais entre os alunos com o intuito de fazê-los refletir e perceber que essa língua é um instrumento de libertação para eles [...] Tentamos trabalhar dentro de sala de aula não só com questões culturais, mas também com essas questões de choques culturais, do social e também do jurídico, pois há a necessidade de conhecerem as próprias leis de imigração e de trabalho em sala de aula como prática de letramento. (Professor D)

Assim, é produtivo observar que, nas entrevistas analisadas, este trabalho aproxima-se, portanto, dos modos de significar os agentes sociais, suas identidades e o ensino-aprendizagem de PBLAc para refugiados, explicitados neste capítulo. Como uma consequência das mudanças sociais da modernidade, não se pode considerar apenas o conceito de identidade social, mas sim o resultado da soma das identidades, em que é necessária a adequação das novas exigências, que decorrem de um processo mais amplo de transformações sociais e dos discursos.

A ADC é o “fio condutor” que sustenta teórico-metodologicamente as discussões para o alcance dos objetivos desta pesquisa, a qual descreve, interpreta e explica a linguagem no contexto sócio-histórico. Ela objetiva a investigação e a mudança na vida social contemporânea. Assim, neste capítulo, foram utilizados pressupostos teórico-sociais que têm uma relação dialógica com a ADC, importantes para a compreensão de processos de mudanças sociais, discursivas, ideológicas e identitárias.

Em conclusão, apresento um quadro resumo dos principais aspectos levantados pelos professores nas entrevistas que são importantes para o planejamento de cursos e MD de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos.

Quadro 15 - Perspectivas de professores acerca do planejamento de cursos e MD de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos

1) demandas	- necessidades urgentes (...)
2) conteúdos	- segundo as necessidades urgentes no Brasil e específica
3) MD	- elaborado por cada projeto (pelo grupo que organiza)
4) prática de letramento	- visto como promotor da criticidade
5) papel do professor	- ponte / facilitador
6) visão sobre os alunos	- agentes sociais / identidades em transformação / (...)

Fonte: elaborado pela autora

As perspectivas dos professores evidenciadas no quadro resumo é muito importante para a elaboração da proposta de MD de PBLAc para migrantes/refugiados venezuelanos, apresentada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5 - ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA MIGRANTES/REFUGIADOS VENEZUELANOS: UMA PROPOSTA MULTIMODAL

A partir daquilo que você pesquisa, daquilo que você estuda, você pode contribuir para uma melhor compreensão dos problemas da sociedade. (ABAURRE, 2003, p. 17)

Neste capítulo, apresento a proposta de MD de PBLAc para migrantes/refugiados venezuelanos, a partir das análises dos materiais didáticos e entrevistas. Para tanto: a) descrevo a organização e a elaboração da Unidade Didática; b) apresento o referencial multimodal de elaboração de MD de PBLAc em que desenvolvo seis etapas de elaboração de MD de PBLAc com base em Ferraz (2011); c) apresento as etapas de referencial multimodal de elaboração de MD de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos, em que exponho uma proposta multimodal do MD elaborado, o qual possibilita a compreensão de como os recursos semióticos estão interrelacionados na proposta multimodal. Ressalto a importância da elaboração de MD's que promovam acolhimento, com a integração multimodal da página impressa com os recursos digitais, por exemplo, QR Code, videoaulas, aplicativos, redes sociais, entre outros. Nesta pesquisa, o MD é visto como instrumento de integração que facilita o ensino-aprendizagem da língua alvo.

5.1 ORGANIZAÇÃO E ELABORAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

No contexto de ensino-aprendizagem de PBLAc, é a prática docente, com a (re)elaboração de MDs, o elemento fundamental para uma oferta de ensino acolhedor que abranja todas as especificidades do público-alvo. Para Batista (2016, p. 71), além dos espaços formativos “[...] é necessário que o docente seja levado a produzir seu próprio material e faça uso de uma criticidade sensível aos anseios dos aprendentes envolvidos no processo de apropriação”. Desse modo, nesta seção, apresento uma perspectiva e uma proposta de organização, planejamento e elaboração de uma Unidade Didática com foco nas especificidades do ensino-aprendizagem de refugiados/migrantes venezuelanos.

Antes de apresentar a proposta de elaboração de MD, é importante retomarmos algumas questões básicas relativas à defasagem em relação a MDs de português para falantes de

espanhol e, também, para refugiados, foco desta pesquisa. Conforme citado anteriormente no Capítulo 4, as especificidades de ensinar português para falantes de espanhol passaram a ser cada vez mais discutidas no âmbito da Linguística Aplicada. Desde a década de 1980, já se discutia esse aspecto, mesmo centrado em questões gramaticais, como se pode evidenciar nos estudos de Lombello et. al. (1983, p. 127), que afirma que “um curso de português para falantes de espanhol deve realmente ser diferente dos cursos para outros estrangeiros”. Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009, p. 273) também corroboram chamando a atenção para a defasagem em relação a MD’s de português para falantes de espanhol “[...] a carência de materiais brasileiros específicos para o ensino de português para falantes de espanhol é a que mais nos chama atenção.” Segundo Simões et al. (2004, p. 20) há quatro razões para se discutir o ensino de português para falantes de espanhol:

Quadro 16– Especificidades de ensinar português para falantes de espanhol

1. O alto grau de compreensão da segunda língua, mesmo no início do aprendizado.
2. A fossilização prematura de uma interlíngua devido a seu alto poder comunicativo.
3. O processo de aprendizado muito mais rápido quando comparado ao daqueles falantes de outras línguas.
4. A necessidade de desenvolver a consciência metalinguística dos estudantes em relação às diferenças entre a sua língua materna e segunda língua.

Fonte: elaborado pela autora com base em Simões et al. (2004, p. 20).

Devido a todas essas especificidades apresentadas, é relevante discutir e trazer propostas de ensino para esse público-alvo. Nesse sentido, a autora Granier (2002, 2004) propõe metodologias específicas para o ensino de português para falantes de espanhol. Segundo a autora, é importante estabelecer uma conscientização das semelhanças e diferenças entre o português e o espanhol, evitando o risco de uma fossilização precoce com ênfase na oralidade. A autora propõe deixar a produção oral para uma segunda etapa da aprendizagem e começar com atividades de produção escrita e de uso significativo da língua. No entanto, julgo que a ênfase não deve ser apenas na oralidade e sim nas quatro habilidades (Ouvir, Falar, Ler e

Escrever) comunicativas integradas e a consciência linguística das especificidades e diferenças entre português e espanhol.

Para a proposta de elaboração MD de PBLAc para migrantes/refugiados venezuelanos, uso como base esse pressuposto das habilidades integradas, por acreditar na importância de dinamizar atividades que visem ao desenvolvimento das várias competências, em especial, a competência de uso na língua-alvo, tendo em vista as especificidades dos falantes de espanhol. É válido ressaltar que, de acordo com a perspectiva dos textos multimodais, compreendo as atividades de produção escrita que integram fala, escrita e imagem, conforme Kress e van Leeuwen (2006). As diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e, não, na relação dicotômica de dois polos opostos (MARCUSCHI, 2001).

O trabalho com gêneros relacionados a práticas discursivas e sociais, em atividades de produção escrita, oferecem elementos para o planejamento e a elaboração da unidade didática de PBLAc proposta nesta seção, direcionando às necessidades do público-alvo e ao letramento crítico. De acordo com Gee (2000), os atores sociais podem romper barreiras impostas pelas estruturas sociais e superarem-se em busca de novas configurações na sociedade. Para Júdice (2013, p. 151):

[...] o fazer linguístico do aprendiz, configurado em gêneros textuais elaborados com recurso a diversos tipos, realiza-se nas modalidades falada e escrita, nos registros formal e informal, em textos com suportes variados e tecidos em diferentes situações de interação. Escrever, na língua alvo, um relatório de pesquisa em um curso de pós-graduação ou fazer um relato oral para colegas em situação de conversação cotidiana envolve a percepção das peculiaridades da produção da escrita e da fala no contexto sociocultural em que se situa a ação de linguagem.

Os gêneros podem ser explorados em diferentes dimensões, e Júdice (2013, p. 148) ressalta a necessidade de se elaborar atividades de leitura e produção de textos que contemplem essas dimensões nos MD's de PBLAc. Segundo a autora, nos materiais mais recentes, “pode-se até observar a inclusão de certa variedade de gêneros, porém sua abordagem, nas atividades propostas aos aprendizes, não leva em conta as diferentes dimensões que deveriam ser exploradas.”

No que se refere às especificidades dos refugiados/migrantes, é possível observar, a partir das análises realizadas, que os poucos MD's disponíveis para esse público-alvo, muitas vezes, não atendem ao contexto e aos objetivos de ensino da língua para acolhimento. Sene (2017, p. 82) afirma que:

Os materiais didáticos de PLE, normalmente, são elaborados de maneira que atendam a um ensino generalizado de língua, dessa forma, não levam em conta as especificidades que cada contexto de ensino apresenta, não atendendo às demandas e aos objetivos do ensino da língua em contexto migratório.

Nesse cenário, com base nas entrevistas realizadas com coordenadores/professores de cursos de PBLAc, fica evidente a necessidade de se elaborar e reelaborar um material didático que melhor atenda aos seguintes aspectos: 1) conceito de língua de acolhimento; 2) contexto de ensino; 3) público-alvo (refugiados/migrantes); 4) focos de interesses e motivações que envolvem esse ensino/aprendizagem; 5) atividades que visem ao letramento crítico; 6) gêneros relacionados a práticas discursivas e sociais que atendam às necessidades dos refugiados/migrantes. Para Batista (2016, p. 85):

Ao produzir seu próprio material, o docente deixa de ser um reprodutor de livros didáticos e passa a ser um atuante por uma educação crítica ao pensar de maneira crítica e criativa atuações que venham aos anseios da comunidade escolar onde estiver inserido.

Desse modo, a Unidade Didática proposta nesta pesquisa constitui um conjunto de atividades dessa natureza, objetivando o ensino/aprendizado de português brasileiro como língua de acolhimento. A elaboração do material oferece um espaço de autonomia e criatividade ao professor. Contudo, não basta o desejo da produção de materiais, é importante um planejamento consistente. Para o planejamento de MD de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos, deve-se levar em consideração alguns aspectos, conforme aponta o quadro a seguir.

Quadro 17: Aspectos a serem considerados no planejamento de MD de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos

Necessidades comunicativas dos refugiados/migrantes

Anseios dos estudantes e da comunidade onde eles estão inseridos
Realidade sociocultural da comunidade
Fatores como questões de gênero, cor, sexualidade e nível linguageiro
Prospecção dos domínios pelos quais os alunos transitam, ao lerem e escreverem em sua própria língua e em outra(s) língua(s) estrangeira(s)
Habilidades e dificuldades que o aprendiz estrangeiro tem em sua língua nativa (e/ou em outra(s) língua(s) estrangeira(s) adquirida (s)) no tocante à compreensão e produção de gêneros de determinados domínios
Temáticas relacionadas a práticas sociais, com foco nos interesses e motivações dos refugiados/migrantes
Especificidades linguísticas entre línguas próximas

Fonte: elaborado pela autora baseado em Batista (2016) e Júdice (2013).

A etapa de planejamento é de suma importância para a elaboração de MD, e deve-se sempre levar em consideração os vários aspectos do ensino-aprendizagem, específicos das demandas do público-alvo, como é apresentado no quadro enfatizando as necessidades dos refugiados/migrantes. Para Judice (2013, p. 155), planejar e elaborar uma Unidade Didática resulta em, por parte do professor, “o empenho em fazer primeiramente uma prospecção dos interesses e necessidades dos alunos, objetivando uma seleção de gêneros relevantes para as atividades de compreensão e produção de texto [...]”. Nesse sentido, com base nas entrevistas com os professores/coordenadores de cursos de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos realizados para a pesquisa, é possível verificar a necessidade de se elaborar módulos/unidades temáticas. Segundo Barbosa e São Bernardo (2014, p 271), “a exploração de temas que sejam próximos à realidade em que vivem ou viveram os alunos pode facilitar a aquisição de uma língua estrangeira”.

A escolha dos temas baseou-se nos pressupostos de Adami (2009), que pesquisa sobre a formação linguística dos migrantes. Para o autor, o ensino-aprendizagem de língua em contexto de imigração deve contemplar quatro pontos: profissional, transacional, interpessoal e

mediática. Portanto, temas como trabalho, moradia, saúde, cotidiano, direitos humanos, diversidade e cultura são alguns temas muito utilizados nos cursos.

A concepção de Unidade Didática que é utilizado aqui refere-se a um conjunto de atividades articuladas e interrelacionadas que objetivam a produção eficiente de determinado gênero textual, relacionado a práticas discursivas e sociais, conforme às necessidades dos refugiados/migrantes venezuelanos. Essa concepção de Unidade Didática para a produção de gêneros discursivos aproxima-se do que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) chama de sequência didática para o ensino da expressão oral e escrita do francês. Dolz e Schneuwly (1998, p. 93) definem sequência didática como “um conjunto de módulos escolares organizados sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe.”

Na sequência didática, “as atividades são progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção dentro de um projeto de classe” (CRISTOVÃO, 2009, p. 306). Portanto, a concepção de sequência didática, apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e as semelhanças com o MD proposto nesta pesquisa residem, sobretudo, nas atividades com foco em um tema e a ênfase da produção escrita em determinado gênero, observando a sua função social centrada nas especificidades dos textos e práticas sociais, culminando em uma atividade final de produção textual.

Tendo em vista a finalidade do ensino-aprendizagem da língua de acolhimento, considero que a abordagem sociointeracionista apresenta-se como a mais adequada para o MD de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos, pois consiste na interação dos aprendizes, considerando os contextos socioculturais dos usos linguísticos. Segundo Ramos (2017, p. 43), “a meta a ser alcançada vai além do ato de comunicar, pois a língua é concebida na perspectiva da ação: quem fala age e provoca em seu interlocutor uma ação, estabelecendo, assim, o ato interacional”. A autora ainda afirma que o aspecto estrutural da língua é contemplado dentro de uma prática social. Ou seja, o aspecto gramatical é engajado na funcionalidade do texto é abordado nessa perspectiva, considerando-se a perspectiva do gênero, com seus discursos implícito ou explícito (RAMOS, 2017, p. 43). Para Batista (2016, p. 87):

A ausência de materiais didáticos adequados para os mais diversos públicos força os professores a criarem materiais baseados em livros e outros textos de ensino de outras línguas. Uma problemática a ser observada nessa prática é a

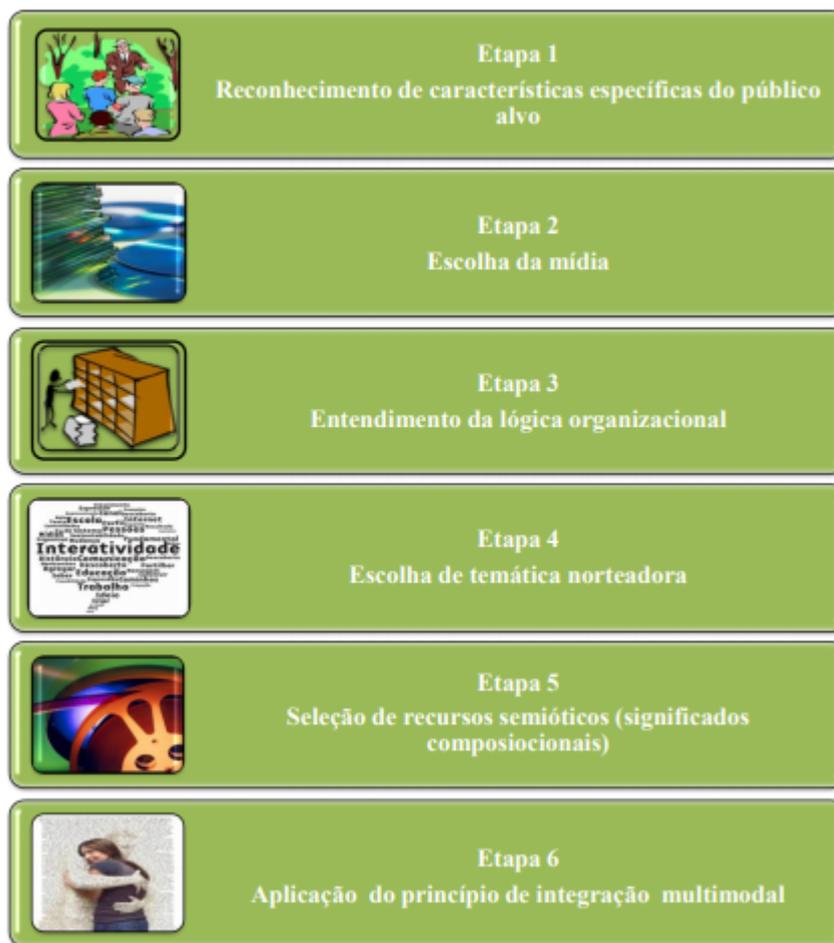
falta de cuidado com a metodologia empregada, visto que percebemos em alguns textos para a ensinagem de algumas línguas modernas europeias a proposição gramatical disfarçada de comunicativa, cujo maior interesse está na forma e não no uso real da língua. Tal característica reforça o ponto levantado recentemente acerca de um ensino normativo do português como língua materna.

Assim, no MD buscou-se propor atividades que sejam construídas nas instâncias da interação, exigindo, também, um conhecimento de mundo dos aprendizes envolvendo as dimensões social e cultural da língua, tendo em vista o letramento crítico e a autonomização. Para Nunan (1997) nem todos os aprendizes estão prontos para assumir atitudes autônomas, desse modo o autor estabelece alguns níveis a serem alcançados em busca da autonomização, como: conscientização, envolvimento, intervenção, criação e transcendência. Considerando que essa proposta pode ser adequada para o ensino de PBLAc para refugiado/migrantes venezuelanos, apresento o referencial multimodal de elaboração de MD de PBLAc com seis etapas importantes para a sua construção, a serem detalhadas na próxima seção.

5.2 REFERENCIAL MULTIMODAL DE ELABORAÇÃO DE MD DE PBLAc

Com base na pesquisa desenvolvida por Ferraz (2011), proponho um referencial multimodal de elaboração de MD de PBLAc para refugiados e migrantes venezuelanos. A autora propõe um referencial multimodal de desenvolvimento de mídias para o ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional. A autora elaborou seis etapas, conforme a figura a seguir.

Figura 23: Referencial Multimodal de Desenvolvimento de Mídias para o ensino de PBLA



Fonte: Ferraz (2011, p. 166).

De acordo Ferraz (2011, p. 165), a composição está assim organizada para “facilitar o entendimento e o alcance dos significados composicionais previstos na proposta de análise de textos multimodais”. Nessa perspectiva, utilizei essas etapas como base para criar a proposta de elaboração de MD de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos, conforme as demandas desse público. Vejamos:

Quadro 18: Proposta de MD de PBLAc para falantes de espanhol em contextos específicos

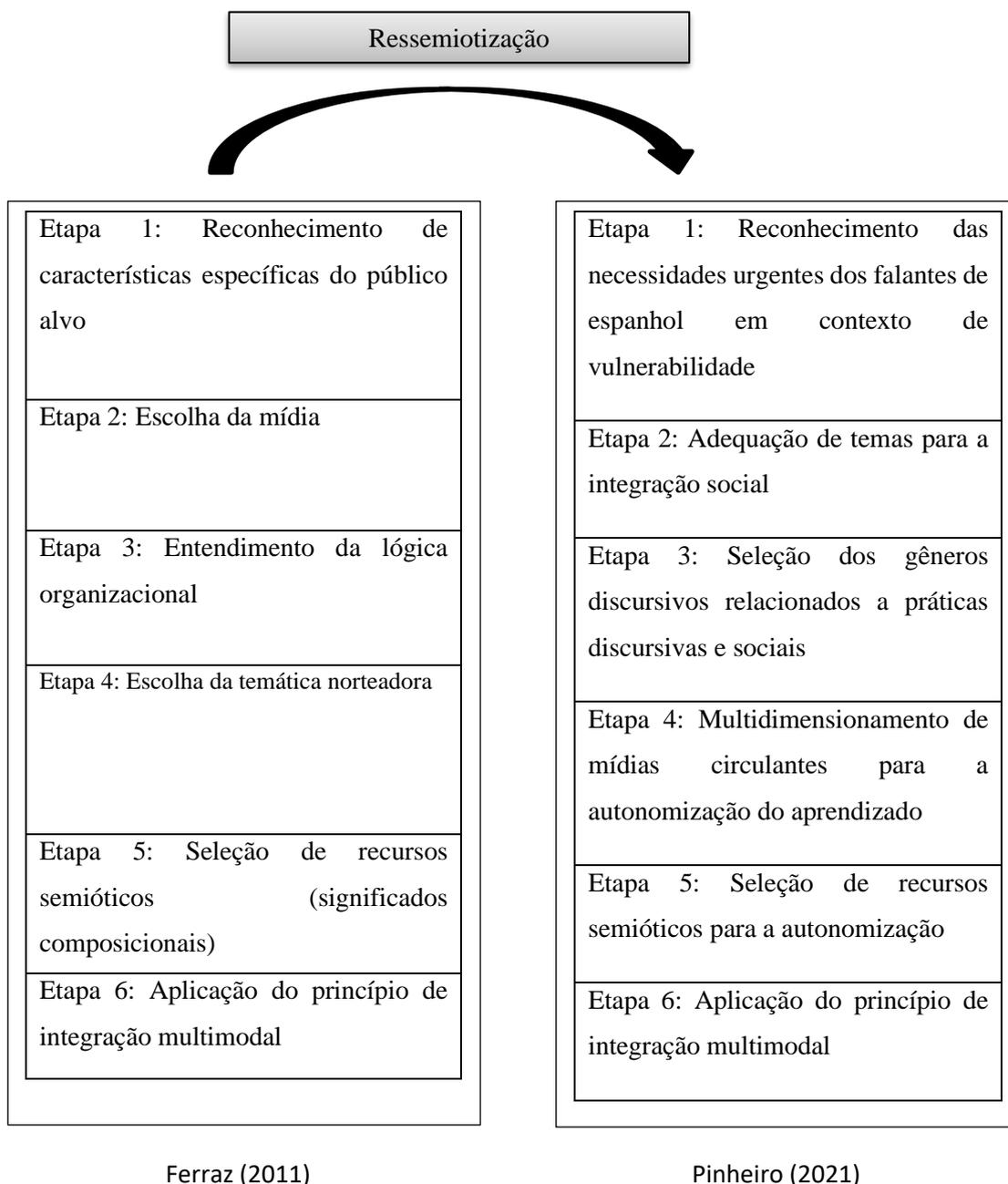
Etapa 1: Reconhecimento das necessidades urgentes dos falantes de espanhol em contexto de vulnerabilidade
Etapa 2: Adequação de temas para a integração social
Etapa 3: Seleção dos gêneros discursivos relacionados a práticas discursivas e sociais
Etapa 4: Multidimensionamento de mídias circulantes para a autonomização do aprendiz
Etapa 5: Seleção de recursos semióticos para a autonomização
Etapa 6: Aplicação do princípio de integração multimodal

Fonte: elaborado pela autora.

Essa proposta busca atender a demanda de ensino-aprendizagem dos refugiados/migrantes venezuelanos. Diferentemente do que propõe Ferraz (2011), a escolha da temática passa a ser a Etapa 2, pois, conforme visto anteriormente, a escolha de temas específicos para refugiados é muito importante para o ensino-aprendizagem desse público. Outro aspecto que difere da proposta da autora é a junção das Etapas 2 e 3, em que, atualmente, não é necessária a escolha de mídia, pois os recursos semióticos estão integrados e é possível integrar a página impressa e a *webpage*, com diferentes mídias, utilizando *Qrcode*. Por fim, foi acrescentada a Etapa 3 - Seleção dos gêneros discursivos relacionados a práticas discursivas e sociais – por acreditar que MD com base em gêneros discursivos podem ser planejados e desenvolvidos para o ensino da produção de texto multimodais (verbal e não verbal) na língua-alvo, em diferentes contextos.

A Figura elucidada a ressemiotização que foi realizada com base no referencial proposto por Ferraz (2011).

Figura 24– Ressemiotização do referencial multimodal



Fonte: elaborada pela autora.

Distante de considerar MD como manuais herméticos sobre os quais só resta seguir orientações, passo a considerá-lo sob uma perspectiva discursiva que propõe trazer para a aula diferentes aspectos temáticos que embasam a aprendizagem de uma língua e que propiciem o acolhimento. Nessa ótica, o MD pode se configurar como um reflexo da prática social da língua-alvo.

5.1.1 Etapas de Referencial Multimodal de elaboração de MD de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos: proposta multimodal

A **Etapa 1 - Reconhecimento das necessidades urgentes dos falantes de espanhol em contexto de vulnerabilidade** – consiste em identificar as especificidades do perfil do aprendiz. Nessa etapa, é importante fazer um diagnóstico em relação ao grau de conhecimento da língua e da cultura-alvo e a motivação dos alunos. Desse modo, o professor, também, pode identificar se os aprendizes apresentam, ou não, traços comuns em relação a nacionalidade, faixa etária, área de atividade, instrução formal e objetivos do aprendizado (JÚDICE, 2013). Isso se justifica pelo fato de muitos refugiados/migrantes encontrarem-se em situação de vulnerabilidade social e por enfrentarem uma conjunção de mudança abrupta, por estarem no país por diferentes motivos, configurando, assim, uma heterogeneidade no perfil.

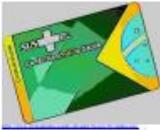
Apresento a seguir uma atividade que possibilita uma interação entre professor e alunos, a partir do texto não verbal.

Figura 25 - Texto multimodal 1: lendo imagens

1.1 Lendo Imagens

Observe as imagens e discuta:

1. Reconhece alguma das imagens?
2. Você sabia que elas estão relacionadas com os direitos dos refugiados no Brasil?



3. Quais outras informações você sabe a respeito dos direitos e deveres dos refugiados no Brasil?

Você sabia?

Ao protocolar solicitação de refúgio, imigrante assegura direitos como carteira de trabalho e atendimento pelo SUS



Fonte: elaborada pela autora.

A atividade indica perguntas sobre o tema para os alunos responderem oralmente, relacionadas com as imagens. Evidenciamos a inter-relação entre os recursos semióticos e como juntos eles produzem sentido. A metafunção ideacional é evidenciada, pois, através das perguntas, os alunos expressam suas percepções de mundo, refletindo a realidade na língua e favorecendo “letramentos”, como ressalta Street (1984), pois há a interação de diversas linguagens e escritas, e também, dos múltiplos níveis de habilidades.

Nesse contexto, na elaboração de MD de PBLAc, busca-se atender às necessidades primeiras do público-alvo, no que se refere aos contextos profissional, de saúde, de moradia, de interação e integração à sociedade brasileira. Por isso, fazer uma prospecção dos conhecimentos enciclopédicos e textuais dos aprendizes, verificando temas de seu interesse e observando quais

gêneros e tipos de textos dominam na língua de origem mostra-se relevante para a construção do planejamento do MD.

Considerando-se as especificidades desse público, deve-se entender de que modo ele envolve diretamente o conceito de identidade. A identidade é construída linguisticamente, sendo esse o protótipo das relações sociais, ou seja, a primeira matriz de identidade social do sujeito é a língua (GIDDENS, 2002). Segundo Fairclough (2003), os conceitos de discurso e de identidade estão alinhados, pois o discurso, um dos elementos da prática social, é visto como forma de ação, representação e identificação. Por isso, devido às especificidades do público-alvo que passa a conviver com outra realidade linguística/discursiva, adoto o conceito de língua de acolhimento, “ao considerar a interface emocional e subjetiva no processo de aprender e ensinar línguas” (SÃO BERNARDO, 2016, p.97).

Por tanto, essas constatações demonstram a relevância de se conhecer para quem o MD é elaborado. Nesse sentido, na seção de leitura e compreensão da Unidade Didática elaborada, busquei trazer um diálogo que ocorre no posto de triagem da ACNUR, o qual, segundo Bakhtin (1997), é um gênero primário, que são as formas genéricas básicas características de ampla gama de situações sociais encontradas na vida cotidiana.

Figura 27- Texto Multimodal 3: Especificidades linguísticas dos falantes de espanhol

1.4.3 Para falar

Já sabemos que o português e o espanhol são línguas próximas, porém há muitas diferenças na pronúncia. Em português, não são usadas algumas letras e dígrafos presentes no espanhol. Veja:

Letra	Português	Exemplos	Espanhol
Ç	Março açúcar pontuação		Marzo azúcar puntuación
NH	Espanhol Cozinha		Espanhol cocina
LH	Olho Detalhe		Ojo detalle
SS	Passar Possessão		Passar Posesión

A pronúncia de vogais e consoantes nem sempre é a mesma nos dois idiomas. Observe:

Vogais	Explicação
E	O som do "e" nem sempre é fechado, como em "você". Ele também pode ser aberto como "certo". Também ocorre som de "i" em fins de palavra, como por exemplo, "eli" (ao invés de "ele").
O	O som do "o" nem sempre é fechado, como no primeiro "o" de "ovô". Ele também pode ser aberto como "horas". Também ocorre som de "u" em fins de palavra, como por exemplo, "velu" (ao invés de "velho").

3. Ouça alguns substantivos e observe as pronúncias.

4. Escreva os substantivos ouvidos no exercício anterior e os separe conforme os dígrafos estudados.

Ç	NH	LH	SS

1.4.4 Para escrever

Muitas palavras que em espanhol se escrevem com H em português se escreve com F. Por exemplo: fomo (homo); fêmea (hembra); fizeram (hicieran); fijo (hijo).

Fonte: elaborada pela autora.

A tarefa fundamenta-se nos pressupostos de Granier (2002, 2004), que propõe uma metodologia específica para o ensino de português para falantes de espanhol, estabelecendo uma conscientização das semelhanças e diferenças entre o português e o espanhol. Assim, evita-se o risco de uma fossilização precoce. Em relação à **Etapa 2 - Adequação de temas para a integração social** – percebe-se a necessidade de se elaborar o MD específico para os refugiados/migrantes venezuelanos tratando-se de temas relevantes à situação em que vivem.

Segundo São Bernardo (2016, p. 102), correspondem a temas “que ajudam a resolver problemas urgentes enfrentados por eles/as, como: preparar currículo, entender como e onde tirar a carteira de trabalho, como fazer o cartão do SUS (Sistema Único de Saúde Pública), entre outros”. Os temas podem variar e a sequência didática também, de acordo com a urgência da necessidade do aprendiz, de modo que o professor faz as adaptações, tendo em vista o letramento. Ferraz (2011, p. 172–173) orienta:

[...] que para traçar um percurso gerativo de sentido que possibilite o tratamento de diferentes formas de expressão da linguagem em contextos específicos de uso, é necessário estabelecer limites organizacionais, entre eles o tema, descrito por Fairclough (2001) que norteará a mídia. Os questionamentos que surgem são: a. Qual a estrutura temática do texto e que suposições lhes são subjacentes? b. Os temas marcados são frequentes e, em caso positivo, quais são suas motivações? Esse tema pode ter fontes variadas, mas deve servir de fio condutor para o processo de ensino-aprendizagem.[...]

Desse modo, com base nas temáticas como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem, é importante que se inclua textos multimodais de diferentes gêneros e, ainda, informações de *sites* oficiais do governo brasileiro, *sites* de busca de emprego, *sites* de aluguel de imóveis. Também é preciso trazer informações relacionadas aos direitos e deveres dos cidadãos, direitos e proteção da mulher, estatuto da criança e do adolescente, entre outros. Nessa perspectiva, apresento o texto multimodal referente aos direitos humanos do Brasil, proposto no MD.

Figura 28 - Texto Multimodal 4: direitos humanos

Estes são direitos universais que protegem indivíduos e grupos contra ações que possam interferir em suas liberdades e dignidade. Veja o quadro com os direitos dos refugiados:

DIREITOS DOS REFUGIADOS NO BRASIL

TRABALHO
Os refugiados não podem ser devolvidos ao país de origem sem que tenham a possibilidade de trabalhar no Brasil.

SAÚDE
Os refugiados têm acesso aos serviços de saúde no Brasil.

EDUCAÇÃO
Os refugiados têm acesso à educação no Brasil.

DOCUMENTAÇÃO
Os refugiados têm acesso à documentação no Brasil.

NÃO SER DISCRIMINADO(A)
Ninguém pode ser tratado de forma diferente por causa de sua origem, raça, cor, sexo, idade, religião ou condição econômica. O Brasil é um país livre e democrático.

PRATICAR LIVREMENTE SUA RELIGIÃO
O Brasil é um país livre que respeita a liberdade de culto, religião e crença.

FLEXIBILIZAÇÃO NAS EXIGÊNCIAS PARA APRESENTAÇÃO DE DOCUMENTOS DO PAÍS DE ORIGEM
De acordo com o artigo 49 da Lei Brasileira de Migração, os refugiados brasileiros devem apresentar a documentação exigida para obter o reconhecimento de sua condição de refugiado.

NÃO SOFRER VIOLÊNCIA SEXUAL OU DE GÊNERO
No Brasil, homens e mulheres têm os mesmos direitos e são tratados de forma igualitária em todos os aspectos da vida. Não é permitido discriminar ou tratar de forma diferente por causa de gênero ou orientação sexual.

REUNIÃO FAMILIAR
Os membros do seu grupo familiar também poderão ser reunidos com você no Brasil, desde que estejam presentes em seu país de origem.

NÃO DEVOLUÇÃO
Os refugiados não podem ser devolvidos ao país de origem sem que tenham a possibilidade de trabalhar no Brasil.

LIVRE TRÂNSITO PELO TERRITÓRIO BRASILEIRO
Os refugiados têm acesso ao território brasileiro.

REUNIÃO FAMILIAR
Os membros do seu grupo familiar também poderão ser reunidos com você no Brasil, desde que estejam presentes em seu país de origem.

FIGUE LIGADO!

Para maiores informações sobre os direitos dos refugiados no Brasil e como solicitar os documentos, consulte a seção "Documentação" da Cartilha para Refugiados no Brasil elaborada pela ACNUR.

SCAN ME

Fonte: elaborada pela autora.

O professor precisa buscar fomentar reflexões a respeito das práticas discursivas e sociais em que os refugiados/migrantes estão inseridos. Pode-se observar que houve a ressemiotização do texto dos direitos humanos que está disponível na Cartilha para Refugiados elaborada pela ACNUR, característica tão inerente às práticas textuais e discursivas da internet. Nessa perspectiva, o texto original encontra-se no site da ACNUR, em que o *Qrcode* direciona o usuário/*viewer* para maior aprofundamento. Observa-se ainda que há uma integração dos recursos semióticos, como: letra (tamanho, formato), cores, imagens, *layout* e criação de imagens mentais presentes no texto multimodal.

A Etapa 3 - Seleção dos gêneros discursivos relacionados a práticas discursivas e sociais – propõe a inserção dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997) no MD de PBLAc para refugiados/migrantes, pois a leitura e produção de textos baseadas em gêneros, em princípio, propicia a prática social de leitura e possibilita maior expressão verbal (oral ou escrita) do aprendiz (DELL’ISOLA, 2009). Júdice (2013, p. 158) chama atenção para a escolha realística do gênero a ser trabalhado no MD, “não só em função dos conhecimentos prévios, necessidades, objetivos, e motivação do aluno, mas também da frequência e relevância de uso que o gênero pode ter em suas rotinas comunicativas na língua-alvo”. Ou seja, a língua precisa ser contextualizada em práticas discursivas, que se materializam em gêneros (TILIO, 2012, p. 205), como se pode verificar na atividade da seção de leitura e compreensão de texto denominada residência no Brasil.

Figura 29 - Texto Multimodal 5: residência no Brasil (notícia)

1.2.2 Residência no Brasil

 Leia a notícia que fala sobre os tipos de vistos que podem ser solicitados:

Brasil agiliza regularização de venezuelanos

Portaria regulamenta a autorização de residência no Brasil para pessoas de países de fronteira



O documento oficial detalha diversos procedimentos da nova Lei de Migração. Entre elas, a que regulamenta a autorização de residência no país, pelo prazo de dois anos, para pessoas de países que fazem fronteira com o Brasil. De acordo com o diretor do Departamento de Migrações, André Furquim, o imigrante beneficiado pela publicação poderá exercer atividade laboral no Brasil, nos termos da legislação vigente.

O documento também estabelece os procedimentos para solicitação de visto temporário e autorização de residência para fins de estudo. Essa modalidade de condição migratória será reconhecida ao imigrante que pretenda vir ao Brasil para realizar curso regular, estágio, intercâmbio de estudo ou intercâmbio de pesquisa. O prazo inicial de residência em tal situação será de até um ano, sujeito a prorrogações antes, até a conclusão das atividades que ensejaram a concessão do visto ou a autorização de residência.

Por fim, determina os procedimentos para pedidos de visto temporário e autorização de residência para fins de tratamento de saúde. Para receber o visto temporário para tratamento de saúde, o imigrante deve comprovar meios suficientes para custear o tratamento e a manutenção durante o período em que permanecer em território brasileiro.

Adaptado de <https://www.governo.br/pt-br/assessoria-imprensa/comunicacao>

 5. Assinale as alternativas corretas, conforme o texto:

I. A portaria refere-se a regulamentação e autorização de residência no Brasil:

- para estrangeiros.
- apenas para venezuelanos.
- para imigrantes e refugiados.
- para países que fazem fronteira com o país.

II. A autorização de residência para fins de estudo será reconhecida ao imigrante que:

- está no estágio há um ano.
- se formou em algum curso superior.
- faz intercâmbio de estudo todos os anos.
- pretende vir ao Brasil para realizar curso regular.

Fonte: elaborada pela autora.

A atividade propõe a leitura de uma notícia sobre os tipos de visto que podem ser solicitados. Vieira e Resende (2016) ressaltam que os gêneros discursivos são modos relativamente estáveis de agir e de se relacionar em práticas sociais, pois envolvem diretamente atividade, pessoas e linguagem. Desse modo, aqui também se pode observar que houve o processo de ressemiotização, haja vista o texto passar por um processo de didatização, com o intuito de atender as demandas do público-alvo.

Albuquerque (2017) afirma que, no contexto de PBLAc, o trabalho com gêneros deve ser fortemente vinculado às práticas sociais dos interlocutores. Baldry e Thibault (2006) conceituam gêneros como formas típicas de discurso que são usados de acordo com a situação de fala, sugerindo que a distinção que Bakhtin (1997) faz entre gêneros primários e secundários pode ser estendida para textos multimodais. O trabalho com esses textos propõe atividades de produção escrita em que o aluno passa a ser o protagonista no processo dinâmico de transformação e de produção de conhecimento (COPE; KALANTZI, 2008). Nesse sentido, outra tarefa proposta com gênero é a de “Interação, expressão e prática”, pela qual o aluno se expõe às particularidades do formulário.

Figura 30 - Texto Multimodal 6: interação, expressão e prática

1.5 Interação, expressão e prática

Formulário - É um documento onde são preenchidos os dados e informações que permite a formalização das comunicações, o registro e o controle das atividades das organizações, como empresas ou instituições do governo. Os dados a completar/preencher variam conforme o formulário. Temos vários tipos de formulários, como por exemplo, formulário de candidatura de emprego, formulário para abrir uma conta bancária, formulário para solicitação de refúgio, entre outros.

Nessa opção você coloca o seu nome conforme os seus documentos e no formulário também tem a opção de colocar o "Nome Social" (se aplicável) pessoas transsexuals, travestis (em geral) ou qualquer outro gênero preferem ser chamadas.

Nome de família, ou seja, nome recebido do pai e da mãe, que vem após o nome de batismo.

Outras opções de estado civil são: Solteiro (a); Casado (a); União Estável; Separado (a); Viúvo (a); Outro.

Caso possua mais de uma nacionalidade, liste todas.

CPF significa Cadastro de Pessoa Física e é um dos principais documentos para cidadãos residentes no Brasil. Pois, permite a uma série de facilidades, como o Sistema Público de Saúde (SUS), registro em instituições públicas de educação a abertura de contas em bancos e outros serviços. Os documentos necessários para ter o CPF sendo estrangeiro (a): documento de identificação válido no seu país de origem, ou RNE/CIE (Registro Nacional de Estrangeiro/Cédula de Identidade de Estrangeiro); Passaporte; Protocolo provisório.

Conjunto de dados (nome de rua, número de casa, prédio ou terreno etc.) que tornam possível a localização de um imóvel.

Preencha os dados corretamente	
Dados Pessoais	Endereço no País
Nome (a)	Endereço residencial
Sobrenome (s)	Endereço comercial
Nome do pai completo	Endereço
Nome de mãe completo	CEP
Sexo	Endereço residencial
Data de nascimento	Endereço comercial
Estado civil	Endereço
País de nascimento	Endereço
Cidade de nascimento	Endereço
País de nacionalidade	Endereço
Ocupação principal	Endereço
CPF	Endereço
E-MAIL	Endereço
TELEFONE	Endereço
ENDEREÇO	Endereço

Fonte: Adaptado de (FEITOSA et al., 2015).

Fonte: elaborada pela autora.

No tocante às práticas sociais dos refugiados/migrantes, os gêneros precisam ser escolhidos e selecionados conforme a frequência que eles precisam responder a perguntas e elaborá-las em variadas situações, preenchendo formulários, fichas e questionários:

[...] migrantes vão ao IMDH em busca de ajuda para conseguir trabalho, compreender sobre a relação de trabalho no Brasil, leis, direitos e deveres, documentação, etc. Além desses assuntos, procuravam também informação sobre moradia, inclusive com relatos de terem sido enganados pelos donos de imóveis, por não entenderem como funciona a locação de imóveis no Brasil, os valores e taxas a serem pagos como água, eletricidade, internet e o imposto IPTU e a necessidade de exigirem recibo do que pagavam como garantia. Questões relacionadas à saúde pública também eram recorrentes. As/os migrantes não sabem que têm direito à saúde pública, quais os documentos necessários para serem atendidas/os e onde consegui-los, onde procurar assistência médica, casos de emergência, exames médicos (SÃO BERNARDO, 2016, p. 107)

O texto multimodal do MD apresenta o gênero a ser estudado (formulário) e explica suas características em um enquadramento de destaque. A ênfase na organização do texto, como o tema e a estrutura global, é evidenciada, por isso nota-se a metafunção textual, conforme constato nos seguintes trechos: “É um documento onde são preenchidos dados e informações [...] [...] Temos vários tipos [...]”. Na outra página, que também compõe o texto multimodal, é proposta uma tarefa em que se observa a metafunção ideacional, pois, através do preenchimento do formulário, os alunos expressam suas percepções de mundo, refletindo a realidade na língua.

Figura 31 - Texto Multimodal 7: produção escrita

 Vamos praticar? Preencha o formulário com os seus dados.

RN - Departamento de Polícia Federal
Registro Nacional de Estrangeiros
Apostilamento de Estrangeiros
NOV/03.1.0.11

Preencha os dados corretamente:

Dados Pessoais	Entrada no País	Endereço Residencial	Endereço Comercial	Sexo Responsabilidade
Nome atual completo				
Nome anterior completo				
Nome do pai completo (-) Não informado				
Nome da mãe completo (-) Não informado				
Sexo	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino			
Data de nascimento				
Estado civil				
País de nascimento				
Cidade de nascimento				
País de nacionalidade				
Ocupação principal				
CPF				
E-MAIL				
TELEFONE				
ENDEREÇO				

1.5.1 Documentos

 **Vamos falar sobre documentação?** 

Os documentos assegurados por lei aos refugiados são o **Registro Nacional de Estrangeiros (RNE)**, **Cédula de Identidade do Estrangeiro (CIE)** e **Cadastro de Pessoa Física (CPF)**, a **Carteira de Trabalho (CTPS)** e um documento de viagem. Todos estes documentos têm a mesma validade que os documentos dos cidadãos brasileiros e demais estrangeiros em situação regular e devem ser obrigatoriamente aceitos por todas as instituições públicas e privadas do país.

Fonte: elaborada pela autora.

O enquadre na parte inferior da página aprofunda sobre a documentação, e o texto é apresentado em duas modalidades, verbal e não verbal. Antes da leitura verbal, o professor pode utilizar os ícones visuais para trabalhar o imaginário dos alunos em relação ao texto. Segundo Albuquerque (2017, p. 169-170), “o contato com gêneros textuais propicia ao estudante o acesso a diversas possibilidades de realização da língua, negociadas e construídas pelos sujeitos em plena atividade sociointeracional”. Os gêneros articulam experiência sociocultural, por isso, ao elaborar o MD, o professor precisa promover atividades que visem ao letramento e ao exercício reflexivo crítico.

A **Etapa 4 - Multidimensionamento de mídias circulantes para a autonomização do aprendizado** – refere-se à forma de organização do MD, podendo ser uma página impressa ou virtual, cujo *design* tem formas típicas de organização topo-inferior e esquerda-direita. Essa Etapa é muito importante para o processo de elaboração de MD de PBLAc, pois a lógica organizacional do MD pode ser fator determinante para o desenvolvimento de competências e habilidades na língua-alvo. As propostas pedagógicas com o texto multimodal precisam favorecer ou possibilitar a leitura de todos os recursos semióticos presentes nos textos. As atividades de leitura e de produção de texto necessitam contemplar todas as modalidades, verbal e não verbal, proporcionando atuação crítica e cidadã dos alunos (PINHEIRO, 2017). Vejamos uma proposta de tarefa com música:

Figura 32 - Texto Multimodal 8: Compreensão e interação

 1. Leia o trecho da música que o Conselho Nacional do Ministério Público lançou para celebrar os 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Essa é a música que todos deveriam saber a letra.
 Todo ser humano tem direito à propriedade.
 Ninguém pode ser mantido em escravidão ou servidão.
 Ninguém será submetido a tortura nem a tratamentos ou castigo cruel, irmãos.
 Nenhum casamento será válido sem o livre e pleno consentimento.
 Todo ser humano tem direito ao trabalho, a condições justas sem qualquer distinção.
 Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião, nem de riqueza, nascimento ou qualquer outra condição.
 Toda pessoa tem direito à instrução que desenvolva a personalidade humana e reforce o respeito aos seus direitos.
 [...]

Toda vítima de perseguição tem o direito de procurar asilo em outros países.
 Todos nós temos direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião ou convicção.
 Toda pessoa tem direito a recursos contra os atos que violem os direitos fundamentais.
 [...]
 Todos têm direito de deixar seu país e de voltar quando quiser.
 Todos têm direito a ter uma nacionalidade
 Todos têm direito à liberdade de reunião e de associação pacífica.
 Todos têm o direito à segurança social e à busca pelos direitos econômicos, sociais e culturais.
 Toda pessoa tem o direito de tomar parte no governo do seu país.
 A vontade do povo deve exprimir-se por meio de eleições legítimas.
 [...]

Karol Konka

 Veja o vídeo clipe da música completa!





<https://www.youtube.com/watch?v=...>

1. Explique o que você entendeu da música e da frase que está na campanha de celebração dos 70 anos da declaração universal dos direitos humanos.

Fonte: elaborada pela autora.

A Multimodalidade extrapola muitas possibilidades para se trabalhar com os diversos textos multimodais. No texto multimodal, podemos observar que a música proposta na tarefa, lançada pelo Conselho Nacional do Ministério Público para celebrar os 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, possui um papel socialmente significativo e explora várias semioses que estão integradas.

Primeiramente, a letra da música é apresentada e trabalha, diretamente, com questões identitárias, ideológicas e relações assimétricas de poder, com uma alta carga de criticidade. Em seguida, no topo inferior da página, é possível assistirmos ao vídeoclipe da música, através

do *Qrcode* e, ainda, discutir criticamente questões ideológicas a partir da campanha de divulgação que foi veiculada na mídia: “A música é uma linguagem universal. Os direitos humanos também. #sãoseusdieitos”. De acordo Fairclough (1989), o exercício do poder é cada vez mais realizado por meio da ideologia, sobretudo pela linguagem.

Assim, é possível analisar que a ressemiotização ocorre na tarefa, pois destaca as semioses sem o foco somente na modalidade verbal, mas em outras modalidades não verbais, tais como imagem, música, gesto, entre outras (IEDEMA, 2003). Nessa perspectiva, a música, ao sair de seu suporte original para compor um MD, costuma receber ilustração, áudio, comando e proposta pedagógica, conforme a tarefa.

De acordo com Baldry e Thibault (2006, p. 7), “em qualquer texto, sempre haverá alguns padrões esperados e previsíveis e outros inesperados”. Ou seja, recursos semióticos em conjunto contribuem para a construção de significados em textos. Atualmente, o analógico e o digital se misturam, pois, em uma página impressa com a trajetória de leitura linear, pode-se acrescentar um link (através do *Qrcode*), o qual transporta o estudante para o ambiente digital para assistir um vídeo, por exemplo, a proposta da tarefa apresentada. Vale ressaltar que a escolha da mídia deve atender as demandas do público-alvo. Ferraz (2011, p. 170) aponta que:

[...] uma elaboração criteriosa de mídias requer atenção especial aos recursos potenciais de significação, razão que reforça o entendimento da lógica organizacional por meio da previsão de trajetórias possíveis a serem traçadas pelo viewer/usuário. Nesse sentido, a escolha lexical dos hyperlinks, dos ícones, dos símbolos, das cores, da trajetória horizontal ou da vertical em diferentes mídias define a forma e o emprego dos recursos semióticos.

A lógica organizacional possibilita abordagem multimodal de ensino, pois os recursos semióticos que são utilizados na elaboração do MD podem levar o aluno à construção de sentidos diferentes, tendo em vista o gênero e o suporte que integram. Assim, para se desenvolver um trabalho de leitura e escrita adequado e interessante para os alunos, é importante que o professor esteja atento às potencialidades de significação dos recursos semióticos, bem como a trajetória de leitura e a lógica organizacional do texto multimodal inserido no MD.

A **Etapa 5 - Seleção de recursos semióticos para a autonomização** - refere-se aos elementos verbais e não verbais típicos de cada semiose que devem compor o texto multimodal no MD de PBLAc, por exemplo, cor e forma inerente à imagem; tamanho e tipo da letra inerente à escrita. Desse modo, o percurso gerativo de sentido dos textos multimodais está de acordo à integração dos recursos semióticos que podem apresentar diferentes perspectivas de representação dos significados. Vejamos:

Figura 33 - Texto Multimodal 9: usos da língua

Olá, pessoal! Tenho mais uma dica para vocês! No uso do pronome, o espanhol mantém a 2ª pessoa do singular, equivalente em português a tu, forma pouco usada no Brasil, onde se usa a 3ª pessoa (você, vocês) também como 2ª pessoa.

Exemplos: Tu eres estudante (Tu es estudante ou, preferencialmente, Você é estudante). Faustos são estudantes (Vós sois estudantes ou, preferencialmente, Vocês são estudantes).

IMPORTANTE: "A gente" aparece com muita frequência na fala do cotidiano e é utilizado para expressar a mesma ideia que "nós", porém sua conjugação acontece no singular.

Ex. A gente trabalha todos os dias.

14.3 Para usar

O brasileiro utiliza muito a linguagem coloquial no dia a dia. É uma linguagem mais informal usada na conversação.

Leia os diálogos em que Maria e Ana são recebidas no Brasil.

Situação 1

Situação 2

Na conversação...

Observe na situação 1 que usamos "vão" no lugar de "estão". Também usamos "tá" no lugar de "está" e "tô" no lugar de "estou", conforme a situação 2.

Observe que o **você** do português equivale ao **tú** do espanhol e o **senhor, a senhora** do português equivale ao **usted** do espanhol.

Fonte: elaborada pela autora.

É possível observar que o texto multimodal da página apresenta situações de uso da língua e, para compor significados, utiliza os diferentes recursos semióticos, como: letra (tamanho, formato, negrito), cores, imagens, fotografias, ritmo, *layout* e criação de imagens mentais presentes no texto multimodal. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), os recursos semióticos presentes em um texto constroem, de maneira conjunta, significados sociais. Por isso, na elaboração de MD, é muito importante atentar-se para como os recursos semióticos estão dispostos na página e como eles interagem para produzir significados.

Ao elaborar o MD, o professor precisa estimular os conhecimentos linguístico-discursivo, visual, espacial, digital e, sobretudo, buscar desenvolver o pensamento reflexivo e crítico do aluno, permitindo que o discente seja protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem. Alvarez (2015) afirma que:

Ensinar línguas requer um conjunto de conhecimentos, atitudes, habilidades, hábitos e competências. Diante dessa necessidade, a formação inicial deveria focar o trabalho em atividades que promovessem o uso efetivo de uma língua prática, autêntica, real e verdadeira, para o desenvolvimento de todos os conhecimentos necessários à comunicação real do professor em sala de aula, não se esquecendo dos conteúdos linguísticos indispensáveis para a atuação. (ALVAREZ, 2015, p. 235).

Um texto multimodal integra diferentes recursos semióticos, como elementos visuais, espaciais e linguísticos, em vários níveis de organização textual, e os diversos tipos de recursos são combinados na construção de significados. Para Ferraz (2011, p. 174), a disposição dos recursos semióticos não é aleatória, “quando um produtor faz sua escolha, são levados em conta o público alvo, o suporte em que será veiculado, os interlocutores, enfim, as condições de produção”. Portanto, é muito importante considerá-los para a compreensão do todo.

A Etapa 6 - Aplicação do princípio de integração multimodal – refere-se às formas como a seleção de diferentes recursos semióticos estão relacionadas, pois um texto multimodal integra diferentes recursos semióticos, como elementos visuais, espaciais e linguísticos, em vários níveis de organização textual, e os diversos tipos de recursos são combinados na construção de significados. Vale ressaltar que a forma como os recursos estão intergradados

podem ter maneiras complexas através de diferentes níveis de organização (BALDRY E THIBAUT, 2006). Vejamos:

Figura 34 - Texto Multimodal 10: integração e prática

1.3.2 O Alfabeto

Depois de ter visto alguns cumprimentos e saudações que o auxiliarão a interagir em uma situação de apresentação pessoal, conheça o alfabeto da língua portuguesa (constituído de 26 letras, sendo 5 vogais e 21 consoantes) e veja a pronúncia das letras.

 2. Escute o alfabeto em português.

O alfabeto

A	B	C	D	E	F	G
H	I	J	K	L	M	N
O	P	Q	R	S	T	U
V	W	X	Y	Z		



Observe que o espanhol e o português têm algumas diferenças na pronúncia, como por exemplo, palavras como **banco**, **onda**, **mundo**, **coração**, **avião** que no português possuem som anasalado. Assista o vídeo para saber mais!

Já ouviu falar na palavra **soletrar**? Saber soletrar é dizer o nome de cada letra do alfabeto e isso poderá ajudá-lo em alguns momentos, por exemplo, ao preencher formulários para informar como é a escrita do seu nome ou quando você precisa se fazer compreender corretamente.

 1. Pratique a pronúncia das letras e tente soletrar o seu nome e sobrenome.

1.3.3 Direitos

Vamos falar mais sobre direitos? É direito e dever de todo cidadão denunciar violações aos direitos humanos. Infelizmente, não é difícil presenciar situações em que pessoas com deficiência, crianças, idosos, populações em situação de rua, migrantes e refugiados, por exemplo, tenham violados os seus direitos fundamentais.

10 de dezembro
DIA INTERNACIONAL DOS
DIREITOS HUMANOS



<https://www.un.org/br/inicio.php?2018-12-10%20de%20dezembro-20-ano-de-declaracao-internacional-dos-direitos-humanos>

Fonte: Elaborada pela autora.

Repare-se que os *clusters* que contém a página do MD estabelecem a lógica organizacional e a trajetória de leitura linear, de acordo com o princípio de integração dos recursos semióticos empregados. Os recursos semióticos, como cor e forma inerente à imagem; tamanho e tipo da letra inerente à escrita, áudio, recurso visual, entre outros funcionam juntos no texto na forma

como são combinados, pois há harmonia entre as semioses verbal e não verbal. Baldry e Thibault (2006) afirmam que:

[...] enquanto todas as páginas são, por definição, multimodal, algumas são mais obviamente multimodais do que outras, combinando recursos semióticos tradicionais, tais como linguagem e layout com recursos mais "modernos", como cor e fotografias. Sob a influência da tecnologia, a informática, em particular, esses desenvolvimentos têm acelerado a tal ponto que, nos últimos anos, a nossa concepção de página mudou significativamente. (BALDRY E THIBAUT, 2006, p. 58, tradução nossa).

A página impressa integra muitos recursos de construção de significado e tem formas típicas de organização, com potencialidades de significação. Por isso, o princípio de integração deve ser considerado de forma sistemática em um processo de reflexão crítica sobre a própria prática de produção de textos na contemporaneidade (FERRAZ, 2011, p. 177).

Desse modo, a proposta de elaboração de MD de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos, ponto central desta pesquisa, apresenta uma leitura linear e evidencia a importância de haver diferentes semioses que se interrelacionam, como, por exemplo, as cores, as imagens, a disposição dos elementos, o enquadramento, a moldura, o primeiro e o segundo planos, tamanho e forma das letras, entre outros recursos semióticos. Essas semioses (e não outras) são mobilizadas no MD para atrair a atenção dos participantes interativos (leitores/*viewers*), os alunos, diferentemente do texto original, conforme a ressemiotização proposta por Iedema (2003). Desse modo, observa-se que significados mudam de contexto para contexto.

O foco das tarefas está na leitura e no gênero, propondo atividades de interpretação e escrita. Então, os aspectos visuais possibilitam uma discussão inicial sobre os gêneros estudados, como o diálogo, a música, o formulário e os documentos (identidade, CPF, RNE), despertando um leitor crítico e aproximando-o de situações concretas de leitura e escrita. Os aspectos composicionais do texto em relação à página do MD ressaltam as dimensões materiais. De acordo com Iedema (2003), sua visão alternativa favorece a lógica sócio-processual que rege como materiais significados mutuamente, transformando um ao outro. Portanto, o contexto sociointeracional em que o aluno é inserido favorece o ensino-aprendizagem e a aquisição da

língua-alvo, em aulas com foco em temas importantes e emergentes aos refugiados/migrantes venezuelanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção do debate acerca da elaboração de MD de PBLAc torna-se urgente, no cenário da linguística aplicada, uma vez que a demanda de migrações vem crescendo no Brasil. O ensino-aprendizagem de PBLAc está, cada vez mais, preocupado em colaborar para que migrantes/refugiados construam processos de reconstrução identitária por intermédio do letramento. Desse modo, torna-se extremamente relevante desenvolver ações pedagógicas para um ensino contextualizado de acolhimento, voltado para as práticas sociais cotidianas desse público-alvo.

O objetivo geral desta tese, alcançado em sua completude, era o de analisar estratégias de elaboração de MD de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos, visando à integração social desse público-alvo. De igual modo, os objetivos específicos foram contemplados, uma vez que, em um primeiro momento, analisei como os textos multimodais presentes nos MD's de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos refletem as práticas sociais discursivas da língua-alvo, levando em conta o entendimento da lógica organizacional e a integração de recursos semióticos da página impressa e da *webpage* de um curso *on-line*. No segundo momento, com base nos dados gerados através das entrevistas, analisei como a elaboração e a oferta de cursos e de materiais para refugiados/migrantes venezuelanos pode promover a integração social. Por fim, no terceiro momento, apresentei uma proposta discursiva multimodal de elaboração de materiais didáticos para o ensino de PBLAc que possibilita promover a inserção dos refugiados/migrantes venezuelanos nas práticas sociais vigentes no Brasil.

O trabalho multimodal sistematizado mostra-se de grande relevância para a escolha e a elaboração de MD's condizentes com as demandas da atualidade, com ênfase na mudança social. Chegar a essa constatação exige o desenvolvimento de uma reflexão teórica quanto à compreensão de processos de mudança social, o que demanda, por sua vez, uma reflexão crítica diante de práticas de letramento, no que concerne ao letramento crítico, poderosa ferramenta de atuação, por meio da qual atores podem romper barreiras impostas pelas estruturas sociais

(GEE, 2000). Desse modo, retomo, aqui, um resumo de cada capítulo para então fazer algumas considerações sobre os resultados alcançados nesta tese.

No Capítulo 1, apresentei os contextos situacional e cultural necessários para a compreensão da proposta teórico-metodológica desta tese. Por entender que a pesquisa perpassa, necessariamente, o conhecimento do contexto e suas particularidades, foi apresentada a conjuntura latino-americana, traçando um panorama político e social. Nesse capítulo, enfatizei as ações de políticas educacionais bilaterais dos ensinos de português e de espanhol como Língua Adicional no MERCOSUL. E, ainda, na esfera das políticas linguísticas, evidenciei a reciprocidade e as parcerias bilaterais entre o Brasil e os países-membros e associados do bloco. Em relação às migrações venezuelanas, foi possível discutir algumas ações do governo brasileiro para o recebimento desses venezuelanos, os quais fogem das situações de miséria e de perseguição política e se encontram no Brasil em contexto de refúgio.

No Capítulo 2, explanei sobre as três teorias metodológicas que foram a base para a sustentação de uma análise dos dados sob a perspectiva crítica. Para a descrição e interpretação dos dados, ancorei-me nas sustentações teóricas da Análise do Discurso Crítica, da Teoria Social de Letramento e da Multimodalidade. Apresentei os pressupostos teóricos da ADC propostos por Fairclough (2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999), que permitem aos sujeitos o fortalecimento na sociedade por meio dos estudos de linguagem e de ideologia. Para a ADC, a linguagem passa por um processo de reconfiguração que integra às novas práticas sociais e aos modelos já existentes. Assim, foi discutido que linguagem e poder estão ligados intrinsecamente a significados, as questões dos gêneros discursivos, e que o objetivo da ADC não é descritivo, mas desvelar questões relacionadas ao poder. Por isso, busquei refletir sobre a noção de discurso como prática social, pois ele é produto e produtor de uma situação histórico-social.

Ainda no capítulo 2, evidenciei a articulação entre a TSL e a ADC, pois as identidades se constroem, indivíduos recriam seus espaços e possibilitam a manutenção ou transformação de práticas a partir dos significados produzidos nos eventos de letramento. Desse modo, foi discutido como as identidades se constroem e recriam seus espaços, possibilitando a manutenção ou transformação de práticas sociais. Os estudos de letramento mostraram-nos que, através do olhar analítico, podemos perceber relações assimétricas de poder vivenciadas

pelos refugiados/migrantes, comportamentos estereotipados, preconceituosos e que reforçam as estruturas de dominação (BORTONE, 2014). Por isso, salientei com base na teoria que os diferentes letramentos, em especial o letramento crítico na língua-alvo, são poderosas ferramentas de atuação a falar, pensar, agir e posicionar-se de uma forma particular (JUNIOR; SATO, 2014).

Para fechar a tríade teórica, amparei-me na Teoria da Multimodalidade, mais uma perspectiva em ADC, que define linguagem verbal e não verbal também levando em consideração o aspecto social, conforme ressaltado no capítulo. A ADC concentra-se na realização linguística do texto e a Multimodalidade compreende os diferentes modos de representação que compõem esse texto (VIEIRA; MACEDO, 2018). Sobre esse cenário, discuti que o texto multimodal não deve ser analisado de forma aleatória, por isso sugeri uma análise de MD de teorias combinadas com base nas categorias da GDV (KRESS e van LEEUWEN, 2006); Análise de *Clusters* (BALDRY e THIBAUT, 2006); Ressemiotização (IEDEMA, 2003). A análise combinada possibilitou constatar a interação dos recursos semióticos entre a semiose verbal e não verbal, e, também, observar como esse texto multimodal é ressemiotizado.

No Capítulo 3, apresentei a metodologia da pesquisa de natureza qualitativa. Os caminhos metodológicos foram planejados para alcançar os objetivos desta pesquisa, tendo em vista a integração social e o acolhimento dos refugiados/migrantes venezuelanos ao apredenderem o português brasileiro. Inicialmente, apresentei o estado da arte em pesquisas relacionadas ao ensino-aprendizagem de PBLAc e suas perspectivas teóricas. Ressaltei a triangulação teórica e os diferentes métodos de investigação para o levantamento e análise de dados, gerando maior coesão e articulação das ideias trabalhadas. Assim, com o intuito de aprofundar o estudo em questão, realizei entrevistas semiestruturadas e análise documental de MD de PBLAc, o que permitiu explorar os resultados de forma mais detalhada, elucidando aspectos inerentes da pesquisa.

No Capítulo 4, a análise do *corpus* documental permitiu-me discutir sobre os textos multimodais inseridos no MD de PBLAc. Inicialmente, fiz um levantamento dos últimos MD's de PBLA publicados, impressos e *on-line*, e discuti sobre aspectos multimodais do analógico e do digital na área. O capítulo ressalta as novas formas de situar-se em sociedade a partir dos MD's e cursos de PBLAc oferecidos aos refugiados/migrantes venezuelanos. Ele foi dividido

em duas partes, na Parte I analisei o texto multimodal do MD intitulado *Pode Entrar: Português brasileiro para refugiadas e Refugiados* (OLIVEIRA et. al., 2015) e averigui que as questões propostas pela atividade estavam em conformidade com a proposta da multimodalidade, pois foi possível evidenciar a interação entre os modos semióticos verbais e não verbais para a composição de sentidos pretendida pelo texto. Também analisei o texto multimodal do curso *on-line* de PBLAc oferecido pela UNICESUMAR, onde foi possível observar a organização do curso e do ambiente virtual, identificando a não promoção da integração e, conseqüentemente, o acolhimento, que é tão necessário para os refugiados. Assim, sugeri um ambiente mais interativo com ferramentas de comunicação e que as aulas começassem com as práticas discursivas com ênfase em temáticas específicas para esse público.

Na Parte II do Capítulo 4, com base nas entrevistas realizadas com professores/coordenadores de cursos de PBLAc, fiz uma análise das práticas de letramento como prática social dos discursos e de como ambos operam na reconstrução das identidades dos migrantes e refugiados venezuelanos nos cursos. Desse modo, foi possível perceber que os cursos de PBLAc enfatizam as necessidades mais urgentes do público-alvo, diferentemente dos cursos para estrangeiros. As aulas são temáticas e trabalham o uso da língua em situações sociocomunicativas.

Por fim, no Capítulo 5, apresentei uma proposta multimodal de Unidade Didática de PBLAc. Inicialmente ressalté a importância da organização e do planejamento para elaborar uma Unidade Didática com foco nas especificidades do ensino-aprendizagem de refugiados/migrantes venezuelanos. Desse modo, com base na pesquisa de Ferraz (2011), elaborei seis etapas como referencial multimodal de elaboração de MD de PBLAc, a saber: Etapa 1) Reconhecimento das necessidades urgentes dos falantes de espanhol em contexto de vulnerabilidade; Etapa 2) Adequação de temas para a integração social; Etapa 3) Seleção dos gêneros discursivos relacionados a práticas discursivas e sociais; Etapa 4) Multidimensionamento de mídias circulantes para a autonomização do aprendiz; Etapa 5) Seleção de recursos semióticos para a autonomização; Etapa 6) Aplicação do princípio de integração multimodal. Essa proposta buscou atender a demanda de ensino-aprendizagem dos refugiados/migrantes venezuelanos, com vistas estabelecer significativas práticas de letramento.

A partir da teoria e da metodologia escolhidas, no intuito de tecer considerações finais consistentes, retomo as três questões de pesquisa inicialmente propostas, para apresentar as respostas às perguntas que serviram de base estrutural para esta tese.

Se/Como os textos multimodais presentes nos MD's de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos refletem as práticas sociais discursivas da língua-alvo?

Primeiramente, é importante destacar que o enfoque multimodal visa transpor o ensino relacionado apenas à modalidade verbal e concentra-se na textualidade, nas origens sociais, na produção do texto e na sua leitura (VIEIRA, 2007). Os textos multimodais utilizam mais de um recurso semiótico na sua construção textual, e a lógica organizacional refere-se à organização de uma página impressa ou virtual, que em seu *design* tem formas típicas de organização topo-inferior e esquerda-direita, conforme apresentado anteriormente. Desse modo, a lógica organizacional do MD pode ser fator determinante para o desenvolvimento de competências e habilidades na língua-alvo.

A análise do texto multimodal inserido no MD *Pode entrar: Português brasileiro para refugiadas e Refugiados* (OLIVEIRA et. al., 2015), revelou que a lógica organizacional poderia possibilitar maior abordagem multimodal de ensino, pois os recursos semióticos utilizados contribuem para a construção de sentidos, tendo em vista o gênero e o suporte que o integram. No entanto, o texto multimodal analisado não favorece nem possibilita a leitura de todos os recursos semióticos presentes no texto. Algumas das atividades propostas, tanto de leitura quanto de produção de texto, proporcionam pouca atuação crítica e cidadã por parte dos estudantes.

No Texto 1, foi possível identificar que a proposta de leitura enfatiza o gênero discursivo (formulário), e os recursos semióticos são interdependentes, pois há relação funcional que define a trajetória de leitura linear e vertical da página. Na análise, vemos múltiplas articulações

na construção do sentido e significados em relação ao texto multimodal, porém não são explorados, tendo em vista o letramento crítico.

No texto analisado, evidenciamos que a atividade de produção de texto realiza-se pelo mero preenchimento de lacunas e, assim, não são exploradas todas as potencialidades de significação das práticas sociais. Segundo Acosta e Resende (2014, p. 148), “em ADC, a atividade de produção de textos (em sentido amplo) é tanto um modo de representação da experiência no mundo quanto um modo de identificação e de ação do indivíduo em relação ao seu mundo e a outras pessoas”. Portanto, para desenvolver um trabalho de leitura e escrita adequado e interessante de PBLAc, é importante que o professor esteja atento aos fenômenos discursivos das práticas sociais, pois elas são compostas de várias formas de ação, de pessoas, de relações sociais e institucionais, tecnologias, tempos e espaços, linguagem e outras formas de semiose (FAIRCLOUGH, 2003). Além do formulário, utilizado por entidades oficiais, órgãos públicos ou Instituições que fazem parte do nosso cotidiano, a lição articula outros gêneros específicos, como CPF, RG, certidão, entre outros, que poderiam ser melhor explorados não apenas segundo a organização estrutural ligada à função textual, mas, sobretudo, deveriam ser ligados à macrofunção relacional.

No que se refere à composição visual da página no texto analisado, foi possível identificar a integração de recursos semióticos através das cores, fotografias, imagens, letras, layout da página e símbolos, porém esses recursos não são articulados na proposta pedagógica do texto. Assim, a análise do texto multimodal 1 permite-nos compreender que o professor, ao elaborar MD, precisa promover trabalho multimodal efetivo por meio de intervenção crítica, estimulando os estudantes ao conhecimento linguístico-discursivo, visual, espacial, digital e, sobretudo, o pensamento reflexivo e crítico, permitindo que o aluno seja protagonista do seu processo de aprendizagem (PINHEIRO, 2017).

Sabe-se que os percursos gerativos de sentido são vários e determinados de acordo com o interesse do produtor dos signos, e os percursos propostos ao usuário/viewer são aprendidos, descobertos e revelados (FERRAZ, 2011). Na análise do texto multimodal 2, evidenciamos que no curso *on-line* de Português para refugiados/migrantes a trajetória de leitura é linear, mesmo tendo a lógica organizacional dinâmica da internet. O curso *on-line* possibilita flexibilidade do ambiente educacional, com suas respectivas ferramentas digitais, vinculadas, ou não, a

materiais didáticos impressos. No entanto, há algumas limitações que implicam no aprendizado gradual.

Conforme evidenciou-se nas análises, o curso foi proposto em módulos, e o AVA não estabelece interação e, conseqüentemente, acolhimento para os alunos. Assim pode ocasionar em um ambiente pouco motivador. A falta de ferramentas de comunicação/interação, como, por exemplo, correio, bate-papo, fóruns de discussão, mural, portfólio e perfil torna-se difícil em todo o processo de aprendizagem.

O material do curso é liberado gradativamente conforme as tarefas, as avaliações são realizadas e a escolha dos conteúdos não considera as especificidades dos refugiados e migrantes, conforme enfatizado nesta pesquisa. A estrutura gramatical é o foco no primeiro módulo, e o material didático em PDF lembra um manual de gramática. A trajetória de leitura é horizontal, direcionando o usuário para as unidades em PDF e para as videoaulas e as duas modalidades verbal e não-verbal são inter-relacionadas.

Na análise observou-se que o Módulo 1 possibilita uma única trajetória de navegação, e para o letramento, a limitação desse ambiente constitui-se um problema no processo de ensino-aprendizagem. A falta de um tutor e de um ambiente mais flexível pode ser um obstáculo para o avanço no curso e, conseqüentemente, para a aquisição da língua. Portanto, sugeri que seria importante propor reflexões acerca do uso da língua e das práticas sociais, bem como reestruturar a organização do curso e do ambiente, buscando promover mais a integração e, conseqüentemente, o acolhimento com ferramentas de comunicação.

Segundo Alvarez (2015, p. 235), “a formação inicial deveria focar o trabalho em atividades que promovessem o uso efetivo de uma língua prática, autêntica, real e verdadeira, para o desenvolvimento de todos os conhecimentos necessários à comunicação”. Desse modo, a análise dos textos multimodais levou-me a observar que faltam mais propostas de atividades de leitura e de escrita que enfatizem textos multimodais e gêneros discursivos, que integram outras linguagens, e estimulem os novos modos de significar, de fazer sentido e de fazer circular discursos na sociedade atual. Cabe ao professor trabalhar o letramento crítico e as práticas sociais discursivas, bem como questões concretas do cotidiano dos alunos que podem envolver um trabalho interdisciplinar.

Essa constatação levou-me à segunda pergunta de pesquisa:

Como a elaboração e a oferta de cursos e de materiais para refugiados/migrantes venezuelanos pode promover a integração social?

As entrevistas realizadas com os professores e coordenadores dos cursos presenciais para refugiados/migrantes venezuelanos mostrou que os objetivos linguísticos dos cursos é o de oferecer, a partir de um programa pedagógico específico para refugiados, aulas que contemplem as principais necessidades do dia a dia desse público-alvo, com ênfase no uso da língua em situações sociocomunicativas diversas. Foi possível perceber também a ênfase da língua enquanto discurso, que discute questões de identidade e de mudança social, que implica a transformação social advinda da intervenção discursiva.

Em relação às demandas em termos de migrantes e refugiados venezuelanos hoje no Brasil, constatamos que os cursos passam a receber um público heterogêneo, com baixa autoestima, vários níveis de escolaridade, de idades diversas e que, muitas vezes, por falta de dinheiro para o transporte público, desistem das aulas. Nesse cenário, os cursos não ensinam apenas conteúdos gramaticais e lexicais, mas propiciam aos alunos um ensino-aprendizagem da língua-alvo significativo e eficaz. É importante que se considere a organização da vida social em torno de práticas e de ações habituais da sociedade (RESENDE; RAMALHO, 2006).

A escolha de conteúdos para o ensino de PBLAc para refugiados, bem como a organização dos cursos e a elaboração dos materiais didáticos, é determinada conforme as necessidades do dia a dia, que são demandadas para os refugiados. Nas análises, percebemos que os cursos buscam oferecer um ensino que atenda a essas demandas e a todas as especificidades dos refugiados, conduzindo uma prática reflexiva e sujeita a mudanças. A respeito da produção de MD de PBLAc para refugiados, observamos que os cursos adotam suas próprias metodologias e elaboram seus próprios materiais didáticos. O professor adapta e complementa o livro adotado com material didático para seu contexto específico (FERRAZ, 2011).

Sobre as práticas de letramento: discursos e identidades, ficou evidente uma ênfase no letramento crítico, em cujo contexto de ensino os alunos possam compreender as práticas sociais e construir novas formas de situar-se em sociedade (GEE, 1996). Vale ressaltar que, nas entrevistas, foi possível evidenciar que alguns cursos buscam incentivar também o letramento digital. A partir das análises dos MD's e das entrevistas, confirmou-se a importância do trabalho sistematizado com ênfase nos modos de significar os agentes sociais, suas identidades e o ensino-aprendizagem de PBLAc para refugiados/migrantes, explicitados nesta tese. Desse modo, passo agora para a resposta da terceira e última pergunta de pesquisa.

Como uma proposta discursiva multimodal de elaboração de materiais didáticos para o ensino de PBLAc possibilita promover a inserção dos refugiados/migrantes venezuelanos nas práticas sociais vigentes no Brasil?

A proposta de elaboração de MD para refugiados/migrantes venezuelanos contribui para um ensino significativo que vê a língua como meio de emancipação social, de reconstrução dos sujeitos, com vistas ao letramento crítico. No MD, a língua precisa ser compreendida em situações concretas, que façam sentido, baseadas em práticas de letramento, como: saber cumprimentar, tirar um documento; saber pedir uma informação.

Nesse sentido, as aulas devem ser vinculadas às práticas sociais. Então, no MD os letramentos ocorrem com vivências de uso, de acordo com as necessidades mais urgentes dos refugiados/migrantes. No que se refere às especificidades desse público-alvo, deve-se buscar elaborar propostas de atividades que atendam ao contexto e aos objetivos de ensino da língua para acolhimento.

Atualmente, para a elaboração de MD de PBLAc, é necessária a adequação das novas exigências, que decorrem de um processo mais amplo de transformações sociais e dos discursos. A proposta de MD desta pesquisa utiliza a ADC como o “fio condutor” que a sustenta teórico-metodologicamente, em que descreve, interpreta e explica a linguagem no contexto sócio-histórico. A TSL e a Teoria da Multimodalidade têm pressupostos teórico-sociais com

uma relação dialógica com a ADC, por isso elas são importantes para a compreensão de processos de mudanças sociais, discursivas, ideológicas e identitárias.

Desse modo, os parâmetros para elaboração de MD de PBLAc para refugiados/migrantes venezuelanos considera a abordagem da comunicação como social. Os textos multimodais produzem sentidos e têm muitas potencialidades de significação. O uso da língua nos diferentes contextos sociocomunicativos é muito importante no contexto de aprendizado e precisa ser estimulado. Então, a concepção sociointeracionista de ensino de língua é a mais adequada para a elaboração de MD, levando em consideração a interação e a inserção da língua em práticas sociais.

Nessa perspectiva, a proposta de elaboração de MD de PBLAc para refugiados/migrantes busca conduzir os alunos refugiados à autonomia, ao adquirirem a língua-alvo, de forma que eles sejam capazes de realizar atos que os ajudem a suprir as necessidades básicas. Outro aspecto relevante é o incentivo para que os aprendizes consigam movimentar-se nas diversas situações cotidianas da nova sociedade em que estão inseridos, em que os gêneros discursivos podem ser explorados em diferentes dimensões. Assim, os materiais didáticos contribuem com a função básica de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem de forma variada e, se possível, prazerosa e significativa (VILAÇA, 2009). Fiorelli et al. (2021, p. 92) afirmam que

Além dessa necessidade emergencial, a aquisição dessa língua também se torna importante para que esses sujeitos (imigrantes e refugiados) à medida que vão aprendendo a língua-alvo e conhecendo as práticas socioculturais que envolvem essa língua, possam se sentir afetivamente acolhidos e fortalecidos para se inserirem com mais autonomia na sociedade que os recebe.

O trabalho sistematizado de leitura e produção escrita com diferentes gêneros em MD é muito importante para o ensino e aprendizagem dos refugiados/migrantes venezuelanos. A proposta de elaboração do material oferece um espaço de autonomia e de criatividade ao professor. Espero que, com essa contribuição social, futuros MD's de PBLAc refugiados/migrantes venezuelanos venham a ser desenvolvidos e aplicados para que, gradativamente, a sala de aula, promova práticas sociais transformadoras.

Devido a todas essas especificidades apresentadas, é relevante discutir e trazer propostas de elaboração de MD de PBLAc. Como agenda futura, sugiro a avaliação da Unidade Didática

“Direitos Humanos”, elaborada nesta pesquisa, que pode ser realizada de maneira formal e informal. Segundo Leffa (2003), o objetivo da pilotagem é mostrar o que pode permanecer e o que precisa ser melhorado, e isso só é possível quando o material é testado com o público-alvo para o qual se destina. Portanto, a pesquisa apresenta tema muito relevante para a área do ensino de PBLAc.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, B. In: *Conversas com Linguistas*. Parábola, São Paulo, 2003.

ACNUR. DECLARAÇÃO DO BRASIL - Um Marco de Cooperação e Solidariedade Regional para Fortalecer a Proteção Internacional das Pessoas Refugiadas, Deslocadas e Apátridas na América Latina e no Caribe. Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9866.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2019.

ACNUR. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Protegendo-Refugiados-no-Brasil-e-no-Mundo_ACNUR-2018.pdf. Acesso em: 15 mai. 2019.

ACNUR. Stein: A resposta brasileira aos refugiados e migrantes venezuelanos é referência para outros governos. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2019/03/29/stein-resposta-brasileira-refugiados-migrantes-venezuelanos/>. Acesso em: 15 mai. 2019.

ACNUR. ACNUR no Brasil. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/acnur-no-brasil/>. Acesso em: 15 mai. 2019.

AGUILERA JIMÉNEZ, D.; RODRIGUES, J. M. *Diccionario Trilingüe del Mercosur: guaraní-español-portugués y español-guaraníportugués*. Asunción: Colección Oro, v. 1. 2011.

AKBERG, M. *Aprendizagem de uma língua próxima: português para falantes de espanhol*. Tese de Doutorado. Departamento of Spanosh, Portugueses and Latin American Studies. Stockholm University, 2002.

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: RAMOS, A. A. L. LIMA, R. *Mobilidades linguístico-culturais* [recurso eletrônico]: reflexões epistêmicas para o ensino. Brasília, DF; Rio de Janeiro, RJ: Makunaíma, 2020.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes Editores, 1995, p. 13-21.

_____. Questões de Interlíngua de Aprendizes de Português a Partir ou com a Interposição do espanhol (língua Muito Próxima) In: SIMÕES et. al. *Português para Falantes de Espanhol*. Campinas: Pontes, 2004.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. Tradução de Maria Laura V. de Castro. Introdução crítica de José Augusto Albuquerque. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985 [1969]. p. 53-107.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. Dados sobre o refúgio no Brasil. Disponível em <<http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas/dados-sobre-refugio-no-brasil/>>. Acesso em 12 jun. 2019.

ANTUNES, I. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (Orgs.). *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. M. E. G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1997].

BAUER, Martin W; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMAN, Z. *A arte da vida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

_____. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BALDRY, A. & THIBAUT, P. J. Introduction: multimodal texts and genres. In: BALDRY, A. & THIBAUT, P. J. *Multimodal Transcription and Text Analysis: a multimedia toolkit and coursebook*. Equinox: London, 2006. p. 1-56.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Cambridge, Mass.: Brackwell, 1994.

BARTON, D. & HAMILTON, M. *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge: London; 1998

BARTON, D. et al. *Situated literacies: reading and writing in context*. London and New York: Routledge, 2000.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.

BATISTA, M. dos R. Planejamento de materiais didáticos de português brasileiro como língua adicional: lacunas e desafios. In: SÁ, R. L. de; GUEDES, S. R. (Orgs.). *Português para falantes de outras línguas: materiais didáticos, formação de professores e ensino de gramática*. Vol. 3, Campinas: Pontes Editores, 2016.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística Geral II*. Tradução de Eduardo Guimarães [et al]. Campinas: Pontes, 1989.

BEZERRA, F. A. S. Lendo a imagem dinâmica em uma análise multimodal da representação da mulher no filme *Sex and the City*. In: ALMEIDA, D. B. L.(Org.). *Novas perspectivas em análise visual: do texto ao contexto*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

BHASKAR, Roy, "General Introduction", in M. Archer et alii (eds.), *Critical Realism: Essential Readings*. London/New York: Routledge, 1998.

BLOOME, D.; CARTER, S. P.; CHRISTIAN, B.M.; OTTO, S.; SHUART-FARIS, N. *Discourse Analysis and the Study of Classroom Language and Literacy Events: A Microethnographic Perspective*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2005.

BÓGUS, L., FABIANO, M. L. *O Brasil como destino das migrações internacionais recentes: novas relações, possibilidades e desafios*. Ponto e Vírgula - PUC SP, 18, 2015, p. 126-145.

BORTONE, M. E. *Letramento e Competências: construindo novos paradigmas na escola*. Araguaína: Entreletras, v. 3, n. 2, 2012, p. 192-203.

_____. *A abordagem dos gêneros como estratégia para a leitura proficiente*. Letramentos, discursos midiáticos e identidades: São Paulo: Novas perspectivas, 2014.

BRANDÃO, C. Diversidade linguística no ensino de Português como Língua Adicional (LA). In: SILVA, F. C. O., VILARINHO, M. M. O. (Orgs.). *Diálogos em Português Brasileiro como Língua Adicional*. Universidade Aberta do Brasil, UAB, UnB, 2017.

BRASIL. *DECRETO Nº 50.215, DE 28 DE JANEIRO DE 1961*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50215-28-janeiro-1961-389887-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 mai. 2019.

BRASIL. *DECRETO Nº 6.975, DE 7 DE OUTUBRO DE 2009*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6975.htm. Acesso em: 09 abr. 2019.

BRASIL. *Escola do trabalhador*. Disponível em: <https://ead.escoladotrabalhador.gov.br/course/view.php?id=7>. Acesso em: 10 jul. 2019.

CARPES, J. *Foca no Português para Estrangeiros* - Um apanhado de materiais relacionados ao ensino/aprendizagem de PLE, PL2, PLH, PFOL, PLA. Disponível em: <http://www2.iel.unicamp.br/matilde/2017/06/portais-e-blogs/>. Acesso em 16 abr. 2019.

CARVALHO, O. L. de S. Aspectos da Identidade Brasileira em Livros Didáticos de Português para Estrangeiros: um estudo lexical. *Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades* (UnB). Brasília, v. 1, 2008, p. 1-15.

CARVALHO, F. D. S. *Procurando o fim do arco-íris*: elaboração de um material para o ensino de línguas próximas. Brasília: Dissertação de Mestrado. 102 p. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Universidade de Brasília, 2012.

CARVALHO, Simone da Costa. *Políticas de Promoção Internacional da Língua Portuguesa: ações na América Latina*. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n 51, v. 2, 2012, p. 459-484.

CASTLES, S. *Globalização, Transnacionalismo e Novos Fluxos Migratórios*. Dos Trabalhadores convidados às Migrações Globais. Lisboa: Fim de Século Edições, p. 7-73, 2005.

COMITÊ NACIONAL PARA OS REFUGIADOS - CONARE. Sistema de Refúgio brasileiro Desafios e perspectivas. Disponível em http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Sistema_de_Refugio_brasileiro. Acesso em 12 jun. 2019.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais*. 7 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburg: Edinburg University, 1999.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes Editores, 1999.

CORDER, S. P. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1981.

COSTA, E. (Des)encontros entre a não criminalização das migrações na lei nº 13.445 e o português como língua de acolhimento (PLAc). In: ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. da S. (org.). *Português, Língua Estrangeira e suas interfaces*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

COSTA, E.; TAÑO, R. Ensino de Português como Língua de Acolhimento a Migrantes e Refugiados em São Paulo. *Revista CBTecLE*. São Paulo, v. 1, n. 2, 2017.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências Didáticas para o Ensino de Línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

CRUZ, I. S. *Português Língua de Acolhimento: reflexões sobre avaliação*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, 117p. Universidade de Brasília, 2017.

DE SÁ, E. M.; COSTA, E. J. *PLAc, abordagem comunicativa e letramento crítico: pontos de convergência para a inclusão de práticas digitais no contexto brasileiro de ensino-aprendizagem*. *Letras & Letras*, v. 34, n. 1, p. 95-121, 2018.

DESCHAMPS, J-C.; MOLINER, P. *A identidade em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-41.

DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. Uma análise panorâmica de livros didáticos de Português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 265-304.

DELL'ISOLA R. L. P. Gêneros textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: o que falta? In: DIAS R., CRISTOVÃO V. L. P. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de letras, 2009. p. 99-120.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF Éditeur. (Didactique du Français), 1998.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada), 2004.

DURÃO, A. B. de A. B. *Análisis de Errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de português; prólogo Emilio Ridruejo. -2 ed. Mod. – Londrina: Eduel, 2004.*

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. New York: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992. *Discurso e mudança social*. Coord. Da trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Analysing Discourse: textual analysis for social reseach*. London: Routledge, 2003.

_____. *Language and Globalization*. London and New York: Routledge, 2006.

FERRAZ A. J. Multimodalidade e Formação Identitária: o Brasileiro em Materiais didáticos de Português Língua Estrangeira (PLE). In: VIEIRA, J. A. (et. al.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 109-145.

_____. *A Multimodalidade no Ensino de Português como Segunda Língua: novas perspectivas discursivas críticas*. 2011. 200f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, 2011.

_____. *Multimeios no Ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional: entre o analógico e o digital, parâmetros multimodais para elaboração de material didático*. In: SILVA, F. C. O., VILARINHO, M. M. O. (Orgs.). *Diálogos em Português Brasileiro como Língua Adicional*. Universidade Aberta do Brasil, UAB, UnB, 2017.

FERREIRA, Itacira Araújo. *Português/ Espanhol — fronteiras lingüísticas que devem ser delimitadas*. In: CUNHA, Maria Jandyra e SANTOS, Percília. (Orgs.). *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*. 1ª ed. Brasília: EDUnB, 1999, v. 1, p. 49-57.

FERREIRA, P. I. M. *O ensino-aprendizagem do Futuro do Conjuntivo para/por hispanofalantes*. Porto: Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2012, 133 p. Tese de Doutorado.

FERNANDEZ, S. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 3ª ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FIGLIOLI et. al. *O Ensino de Português Língua de Acolhimento (PLAC) para Venezuelanos no Interior Paulista: trajetória e perspectiva*. In: ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. da S. (org.). *Português, Língua Estrangeira e suas interfaces*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

FOUCAULT, M. Nietzsche, Freud, Marx. In: FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 40-55.

_____. *Microfísica do poder*. Tradução e Organização de Roberto Machado. 1. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 296p.

FOWLER, R. et al. *Language and control*. London: Routledge & Kegan Paul. 1979.

GASS, S. M.; SELINKER, L. *Second language acquisition: an introductory course*. London: Routledge, 3 ed. 2008.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W. & GASKELL, G. G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GEE, J. *Social linguistics and literacies*. London: Falmer Press, 1990/1996, 218 p.

_____. Discourse and sociocultural studies reading. In: KAMIL, M.L. et al. *Handbook of Reading Research*, 2000.

GERBASE, D. *Português para estrangeiros*. Disponível em: <http://deboragerbase.blogspot.com/2012/11/expresoes-de-cortesia.html>. Acesso em: 21 mai. 2019.

GIDDENS, A. A trajetória do Eu. In: *Modernidade e Identidade*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2002.

GIMENEZ, T. Prefácio. In: DIAS R., CRISTOVÃO V. L. P. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 7-10.

GONZÁLEZ, V. A. *Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2)*. 2015. 170 f., Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GRANNIER, D. M. Uma proposta heterodoxa para o ensino de Português a falantes de espanhol. In: JÚDICE, N. *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto, 2002, p. 1-12.

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

GÜNTHER, Hartmut. (2006) Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa. Esta é a questão? *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol.22, n.2, p.201-210, Universidade de Brasília.

HALL, S. *Da diáspora*. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. 9ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional Grammar*. 2 ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold, 1978.

HEMAIS, B. J. W. Práticas pedagógicas no ensino de inglês: integrando gêneros discursivos e multimodalidade. In: HEMAIS, B. J. W. (Org.). *Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas: Pontes, 2015.

HODGE, R., KRESS, G. *Social semiotics*. London: Polity Press, 1988.

IEDEMA, R. *Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice*. New South Wales, Sydney, Austrália: Sage Publications, 2003.

IOM. *World Migration Report 2020*. Disponível em: <https://www.iom.int/wmr/chapter-1>. Acesso em: 09 abr. 2019.

IOM. *World Migration Report 2020*. Disponível em: <https://www.iom.int/wmr>. Acesso em: 09 abr. 2019.

JEWITT, C. *The routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge, 2009.

JEWITT, C.; OYAMA, R. Visual Meaning: a Social Semiotic Approach. In: van LEEUWEN, T.; JEWITT, C. (Eds.). *Handbook of Visual Analysis*. London: SAGE Publications, 2007.

IVO, E. A. O. *O Letramento de Adultos na Empresa: Uma forma de legitimar a alienação ou uma questão de sobrevivência?* Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Brasília, p. 232. 2013.

JUNIOR, J. R. L. B. E SATO, D. T. B. Discursos, identidades docentes e letramentos na inclusão de pessoas com deficiência. In: OTTONI, M. A. R.; LIMA, M. C. de. (Org.) *Discursos, Identidades e Letramentos: abordagens da Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 192-253.

JÚDICE, N. Módulos didáticos para grupos específicos de aprendizes estrangeiros de português do Brasil: uma perspectiva e uma proposta. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIN, L. (Orgs.). *Materiais didáticos para ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

JENSEN, K.B.; JANKOWSKI, N.M. (eds.). *Metodologias cualitativas de investigación en comunicación de masas*. Barcelona: Bosch, 1993, 324 p.

KELLERMAN, E. *Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere?* Annual Review of Applied Linguistics, v.15, p.125-150, 1995.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2000.

_____. Introduction: the Grammar of Visual Design. The Semiotic Landscape: language and visual communication. In: KRESS, G. e van LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge, [1996] 2006. p.1-42.

LABOV, W.; FANSHEL, D. *Therapeutic discourse*. New York: Academic Press. 1977.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas In: *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 1 ed. Pelotas: Educat, 2003, v.1, p. 13-38.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPV, 1986.

MACHADO, I. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin conceitos-chave*. 4ª ed. São Paulo: Contextos, 2007, p. 151-166.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MAGALHÃES, I. *Discursos e identidades de gênero na alfabetização de jovens e adultos e no Ensino Especial*. Calidoscópio, v. 6, n. 2, 2008.

_____. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *Discursos e práticas de letramento*. Pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 17-68.

MANZINI, E. J. *A entrevista na pesquisa social*. São Paulo: Didática, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: eduel, 2003. p.11-25.

MARCUSHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAROUN, C. R. G. O texto multimodal no livro didático de português. In: VIEIRA, J. A. (et. al.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 77-107.

MENDES, K. L. *Português língua estrangeira: uma análise do livro didático*. Dissertação de Mestrado. Salvador: Programa de pós-graduação em Letras e Linguística. Universidade Federal da Bahia, 2006, 69 p.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-TOTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola editorial, 2005, p.81-106.

MOHR, D. *Português para hispanofalantes no CELIN: uma alternativa para o ensino de gêneros escritos*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, 2007, 102 p.

MONTEIRO, L. M. T. Multimodalidade na sala de aula de língua inglesa e aquisição lexical. In: HEMAIS, B. J. W. (org.) *Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas: Pontes, 2015.

MORELO, Rosângela. Linguística de Fronteira. *Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira: educando para uma cidadania ampla*. 2011. Disponível em <<http://seminariogelf.blogspot.com.br/p/linguistica-de-fronteira.html>> Acesso em 19 abr. 2019

NETO, A. T.; THADEI, J. et al. Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, R. (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C.H. (Orgs.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.285-306.

NUNAN, D. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: BENSON, P. e VOLLER, P. (Orgs.) *Autonomy and independence in language learning*. Harlow: Pearson, 1997.

OLIVEIRA, J. F. et al. *Português do Brasil pra refugiados e refugiadas: Pode Entrar*. São Paulo. Material digital, 2015. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Entrar.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019

OLIVEIRA, G. M. *O lugar das línguas: A América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia*. Synergies Brésil, 2010. p. 21-30. Disponível em <http://ressources-cla.univ-comte.fr/gerflint/BresilSPECIAL1/gilvan.pdf>. Acesso 19 abr. 2019.

ONU. *ONU: número de refugiados e migrantes venezuelanos chega a 3 milhões*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-numero-de-refugiados-e-migrantes-venezuelanos-chega-a-3-milhoes/>. Acesso em: 09 abr. 2019.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. *A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas*. Congresso Brasileiro de Hispanistas, San Pablo. Associação Brasileira de Hispanistas. V. 2, 2002.

PASSARELLI, L. M. G. Leitura e produção textual. In: ANDRADE, R. J. (Org.). *Avaliação de competência na educação básica: um marco referencial para a prática*. São Paulo: Moderna, 2011.

PATARRA, N. L. (Org). *Emigração e imigração internacionais no Brasil contemporâneo*. Campinas: FNUAP. 2 ed. 2006.

PATARRA, N. L.; BAENINGER R. *Migrações Internacionais, Globalização e Blocos de Integração Econômica - Brasil no Mercosul*. Trabalho apresentado no I Congresso da Associação Latino-Americana de População - ALAP. Caxambu- MG, 2004.

PACHECO, D. G. L. C. *Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro. Programa de pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006, 335 p.

PAIVA, V. L. M. de O. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS R., CRISTOVÃO V. L. P. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-56.

_____. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*. 2008. Disponível em <http://www.veramenezes.com/techist.pdf> Acesso em 11 jun. 2019.

PÊCHEUX, M. *Language, Semantics, and Ideology*. New York: St. Martin's Press. 1982.

PETROVA, Galina. Fatores lingüístico-culturais no ensino de línguas tipologicamente distantes. In: SANTOS, Percília e ALVAREZ, Maria Luísa Ortiz (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 87-100.

PINHEIRO, L. L. S. *Muito Além das Palavras: Análise de textos multimodais em livros didáticos de espanhol*. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

POTTER, J.; WETHERELL, M. *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour*. London, England: Sage. 1987.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMOS, A. A. L. Princípios teórico-metodológicos em práticas pedagógicas de Português Brasileiro como Língua Adicional – PBLA. In: SILVA, F. C. O., VILARINHO, M. M. O. (Orgs.). *Diálogos em Português Brasileiro como Língua Adicional*. Universidade Aberta do Brasil, UAB, UnB, 2017.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. *Análise do discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, V. de M. Análise de Discurso Crítica: Reflexões teóricas e epistemológicas quase excessivas de uma analista obstinada. In: RESENDE, V. de M.; REGIS, J. F. da S. (Orgs.). *Outras perspectivas em análise de discurso crítica*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

RIOS, G. Letramento, discurso e gramática funcional. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. Brasília, 2010, v.11, n.2, p.167-183.

_____. Considerações sobre letramento, escolarização e avaliação educacional. In: RESENDE, V; PEREIRA, F. (Orgs.). *Práticas socioculturais e discurso: Debates Transdisciplinares*. Covilhã: LabCom Books, 2010, p.77-108.

_____. Discursos-de-letramento: aplicações da análise de discurso crítica e dos novos estudos do letramento para a educação. In: VIEIRA, V. e RESENDE, V. (orgs.) *Práticas Socioculturais e Discurso: Debates transdisciplinares em novas reflexões*. Covilhã: LabCom Livros, 2014, p. 95-112.

RODRIGUES, B. C. *Ensino de português como língua adicional para hispanofalantes: uma proposta de material didático para ensino de leitura e escrita em níveis iniciais*. Monografia. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013, 67 p.

ROCHA, N. A. *O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje*. Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação – ISSN 1981-9943 Blumenau, v. 13, n. 1, p. 101-114, jan./abr. 2019

SÃO BERNARDO, M. A. de. *Português como Língua de Acolhimento: um estudo com migrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126>. Acesso em: 09 de abr. 2019.

SANTOS, Percília. O Ensino de Português para Falantes de Espanhol: teoria e prática. In: CUNHA, M. J. e SANTOS, P. (Orgs.). *Tópicos em Português língua estrangeira*. Brasília: EDUnB, 2002, p. 141-155.

SANTOS, D.; SILVA, G. V. *Bons Negócios: Português do Brasil para o mundo do trabalho*. São Paulo: Disal, 2013.

SCARAMUCCI, M. V. R. *A área de português para falantes de espanhol no Brasil*. Simpósio de ensino de português para falantes de espanhol – SEPFE. 2013

SENE, L. S. *Materialidades e objetivos para o ensino de Português como Língua de Acolhimento: um estudo de caso*. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics (IEAL)*, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.

_____. & LAKSHAMAN, U. Language transfer and fossilization: the multiple effects principle. In: SELINKER, L. *Language Transfer in Language Learning*. Revised Edition Philadelphia, 1992.

SILVA, D. E. G. A ética na pesquisa: reflexões sobre metodologia na coleta de dados. In: VIEIRA, J. A.; SILVA, D. E. G. (org.). *Práticas de análise do discurso*. Brasília: Plano Editora Oficina Editorial do Instituto de Letras UnB, 2003. p. 161-171.

SILVA, F. C. O. A representação da raça negra no Brasil ideologia e identidades. In: VIEIRA, J. A.; BENTO, A. L. (Orgs.). *Discurso, Identidade e Gênero*. Brasília: Movimento, 2015.

SILVA, W. M. Livros Didáticos: fomentadores ou inibidores da automatização? In: DIAS R., CRISTOVÃO V. L. P. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 57-78.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Rosane; ROSSI, Albertina. Ensino da pronúncia de português como segunda língua: considerações sobre materiais didáticos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 4, n. 7, agosto de 2006. ISSN 1678-8931. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 02 de set. de 2016.

SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, R. M. *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press. 1975.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. M. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, W.; BAENINGER, R. *Perfil Migratório Brasileiro: Parte I- Introdução e Análise Relativa à migração Interna no Brasil*. Organização Internacional para as Migrações. 2009.

SOUSA, M. M. *Foca no Português para Estrangeiros - Um apanhado de materiais relacionados ao ensino/aprendizagem de PLE, PL2, PLH, PFOL, PLA*. Disponível em: <http://www2.iel.unicamp.br/matilde/materiais-didaticos/>. Acesso em 16 abr. 2019.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

_____. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: University Press, 1993.

_____. *Ethnographic perspectives*. Ed. Literacy and Development. Routledge: London; 2001.

_____. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003.

_____. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial. 2014.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. C. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Editorial Paidós, 1987. 344p.

TOSATTI, N. M. *O aspecto funcional dos gêneros textuais em livros didáticos para ensino de português como segunda língua*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009, 114 p.

TONHATI, T., ARAUJO, D., MACEDO, M. *A inserção dos estrangeiros no mercado de trabalho formal segundo a RAIS – 2010 (RELATÓRIO)*, 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN DIJK, T. *El discurso como estructura y proceso: estudios sobre el discurso: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000.

_____. Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society*, v. 4., 1993, p. 249-283.

_____. Discourse and the denial of racism. *Discourse & Society*, v.3, n.1, p. 87-118, 1992.

VAZ, C. M. *Tintim por tintim: um material didático de português para falantes de espanhol com foco nas expressões idiomáticas*. Dissertação de Mestrado. Brasília. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013.

VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: VIEIRA, J. A. (et. al.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 9-33.

VIEIRA, J. A.; MACEDO, D. S. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. In: BATISTA Jr. J. R. L. et. al. (Org.). *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018, p. 49-77.

VIEIRA, M. E. *Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os migrantes bolivianos em São Paulo*. São Paulo: s.e., 2010. 179 p.

VIEIRA, V.; RESENDE, V. de M. *Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa*. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

VILAÇA, M. L. C. *O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis*. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

VYGOTSKY, Lev S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WODAK, R.; MEYER, M. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Trad. Tomás Fernández Aúz y Beatriz Eguiba. Barcelona: Gedisa, 2009.

WODAK, R. et al. *The discursive construction of national identity*. Edinburgh: University Press, 1999.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

Disponível em: <http://laboport2.blogspot.com/>. Acesso em: 21 mai. 2019.

Disponível em: <https://carioca-languages.com/blog/>. Acesso em: 21 mai. 2019.

Disponível em: <https://programadelinguasestrangeiras.wordpress.com/category/menu-de-linguas/portugues-para-estrangeiros/>. Acesso em: 21 mai. 2019.

Disponível em: <https://brasileirinhos.wordpress.com/>. Acesso em: 21 mai. 2019.

Disponível em: <http://www.brasilemmente.org/>. Acesso em: 21 mai. 2019.

Disponível em: <http://www.lip.unb.br/graduacao/cursos>. Acesso em 05 de Abr. de 2019.

Disponível em: <http://dapp.fgv.br/entenda-qual-o-perfil-dos-migrantes-venezuelanos-que-chegam-ao-brasil/>. Acesso em: 07 nov. 2019.

Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/estrangeiros> Acesso em: 20 de abr. 2020.

Disponível em: <https://brazil.iom.int/news/oim-e-unicesumar-oferecem-curso-de-portugu%C3%AAs-online-e-gratuito-para-migrantes-e-refugiados-no> Acesso em 01 de ago. de 2021.

Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/migracao> Acesso em: 20 de ago. de 2021.

Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2020/08/brasil-reconhece-condicao-de-refugiado-de-quase-oito-mil-venezuelanos> Acesso em: 20 de ago. de 2021.

Disponível em: <https://migramundo.com/o-viajante-poema-de-moises-antonio/> Acesso em: 20 de ago. de 2021.

Disponível em: <https://noticias.r7.com/prisma/r7-planalto/em-2020-38-mil-venezuelanos-sao-reconhecidos-refugiados-no-brasil-04092020> Acesso em: 20 de ago. de 2021.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Material Didático de Português Brasileiro para Migrantes e Refugiados Venezuelanos: desdobramentos multimodais, discursivos e integradores de línguas em contato”, de responsabilidade de Larisse Lázaro Santos Pinheiro, estudante de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é desenvolver estratégias de elaboração de material didático de Português Brasileiro como Língua Adicional (PBLA) baseadas no referencial teórico triangulado em Multimodalidade, Letramento e Análise de Discurso Crítica para atender movimentos migratórios no Brasil, especificamente, os venezuelanos, visando à integração social desse público-alvo. Com o intuito de responder o objetivo geral elencou-se os seguintes objetivos específicos: a) Analisar como a elaboração e oferta de cursos e materiais para migrantes e refugiados venezuelanos pode promover a integração social, sob a perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC); b) Observar o que determina a escolha temática dos conteúdos para o estudo de PBLA para migrantes e refugiados venezuelanos no Brasil; c) Propor um modelo de elaboração de materiais didáticos triangulado em multimodalidade-letramento-ADC aplicada ao ensino de PBLA que promova a inserção e o conhecimento por parte de migrantes e refugiados hispanofalantes nas práticas sociais vigentes no Brasil. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. Espera-se com esta pesquisa que as estratégias de elaboração de material didático de PBLA atenda às demandas dos cursos de PBLA para migrantes e refugiados venezuelanos, visando à integração social desse público-alvo.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 98102 2065 ou pelo e-mail larisselazaro@hotmail.com. A equipe de pesquisa

garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de artigos e material didático específico para migrantes e refugiados venezuelanos, elaborados pela pesquisadora, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

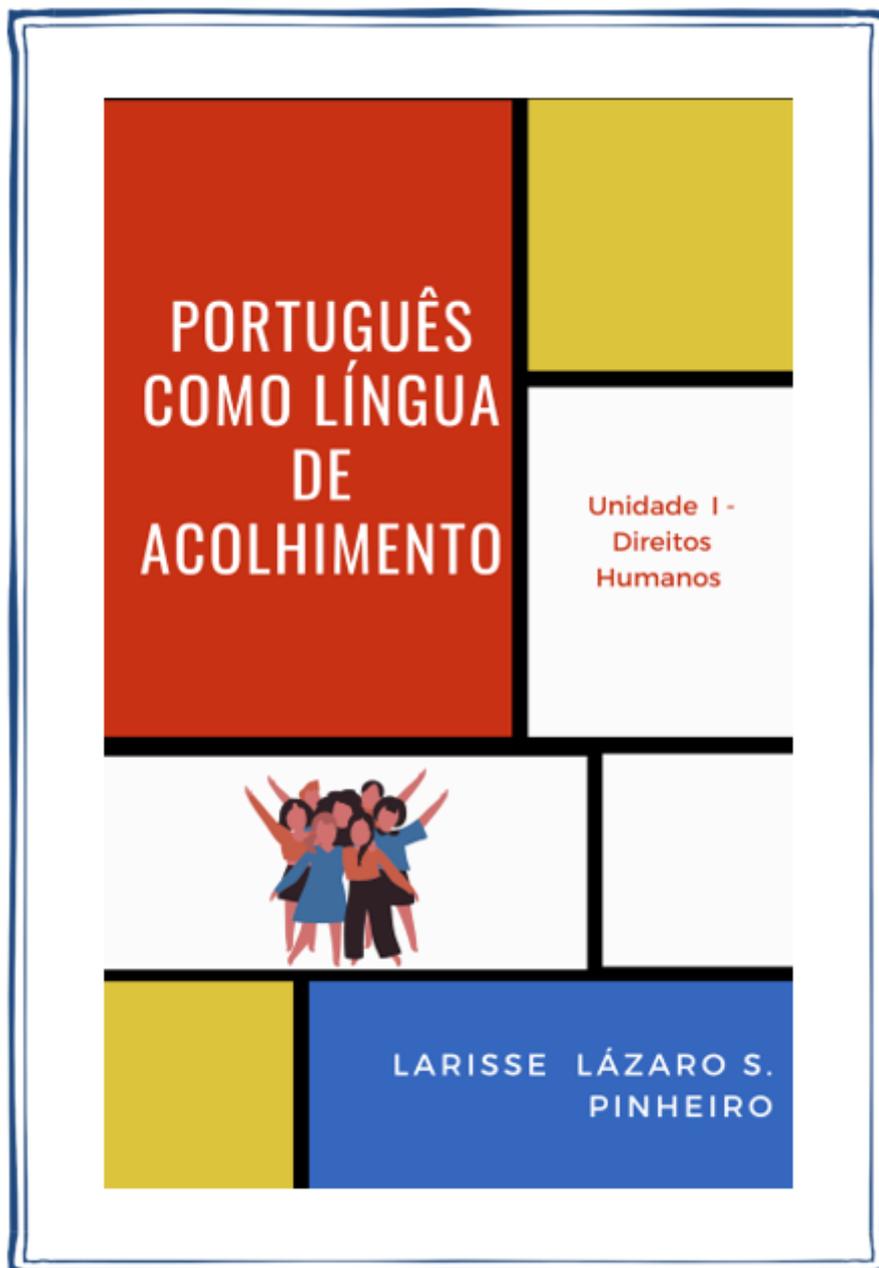
Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE B- UNIDADE DIDÁTICA



1 Direitos Humanos

1.1 Lendo imagens

- 1.2.1 Para ler e compreender - Posto de triagem da ACNUR;
- 1.2.2 Quem sou eu?
- 1.2.3 Residência no Brasil

1.3 Indo além

- 1.3.1 Cumprimentos e apresentações
- 1.3.2 O Alfabeto
- 1.3.3 Direitos

1.4 Por dentro da língua

- 1.4.1 Verbos no presente do indicativo
 - 1.4.1.1 Pronomes pessoais
- 1.4.2 Para usar Usos coloquiais do verbo ESTAR
- 1.4.3 Para falar Dígrafos e pronúncia
- 1.4.4 Para escrever Palavras com a letra F

1.5 Interação, expressão e prática: formulários

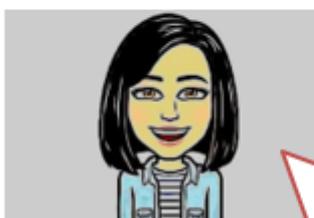
- 1.5.1 Documentos

ÍCONES

Este material proporciona o desenvolvimento das habilidades de leitura, fala, escrita e audição. As atividades são representadas por meio de um ícone diferente de acordo com o tipo de habilidade exigida:

	Atividade de audição;
	Atividade de conversação;
	Atividade de escrita;
	Atividade de leitura
	Atividade de vídeo
	Saiba mais! São apresentadas curiosidades sobre a língua portuguesa.

1 DIREITOS HUMANOS



Olá! Tudo bem? Sou a Lari e estarei acompanhando você nessa lição. Vamos começar os nossos estudos? Ao finalizar esta lição, você deverá ser capaz de:

- Ler e interpretar diálogos;
- Saber dizer quem é você;
- Saber apresentar-se às pessoas e apresentar o colega;
- Compreender a pronúncia das letras do alfabeto em português;
- Discutir sobre os direitos humanos e direitos dos refugiados;
- Aprender as diferenças do espanhol para o português de pronúncia entre alguns dígrafos e letras;
- Compreender os usos dos verbos no Presente do Indicativo e do pronomes pessoais;
- Preencher formulários;
- Solicitar documentos.



Estou muito animada para começarmos a estudar. Escolhi esse tema para a primeira lição devido a sua relevância. Os direitos humanos são essenciais a todos, independente de sua condição social, raça, etnia, nacionalidade, sexo, gênero, orientação sexual, idade, idioma, opinião política, condição física, opção religiosa ou qualquer outra variação. Entenda mais nessa lição por que os direitos humanos são importantes.

1.1 Lendo Imagens



Observe as imagens e discuta:

1. Reconhece alguma das imagens?
2. Você sabia que elas estão relacionadas com os direitos dos refugiados no Brasil?



3. Quais outras informações você sabe a respeito dos direitos e deveres dos refugiados no Brasil?



Você sabia?

Ao protocolar solicitação de refúgio, imigrante assegura direitos como carteira de trabalho e atendimento pelo SUS





Responda as seguintes perguntas:

1. Quem é Nelson?
2. Quais os direitos que os refugiados tem no Brasil em relação ao trabalho?
3. Explique com suas palavras sobre os direitos dos refugiados a educação.
4. Assinale V (verdadeiro) ou F (falso) para as seguintes afirmativas:
 - a) Os refugiados podem ser atendidos em alguns hospitais e postos de saúde públicos.
 - b) O acesso às instituições de ensino superior é realizado apenas através de programas de ingresso especiais para refugiados.
 - c) No Brasil é proibido o trabalho de menores de 14 anos, o trabalho escravo e a exploração sexual.

1.2.1 Quem sou eu?



Diego acabou de chegar ao Brasil é residente temporário e está um pouco confuso com o visto. Leia o diálogo.



Esse tipo de visto se aplica a quem sofre perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas no país de origem. O documento também é concedido a quem vem de países onde há violação de direitos humanos.

1.2.2 Residência no Brasil



Leia a notícia que fala sobre os tipos de vistos que podem ser solicitados:

Brasil agiliza regularização de venezuelanos

Portaria regulamenta a autorização de residência no Brasil para pessoas de países de fronteira

O documento oficial detalha diversos procedimentos da nova Lei de Migração. Entre elas, a que regulamenta a autorização de residência no país, pelo prazo de dois anos, para pessoas de países que fazem fronteira com o Brasil. De acordo com o diretor do Departamento de Migrações, André Furquim, o imigrante beneficiado pela publicação poderá exercer atividade laboral no Brasil, nos termos da legislação vigente.

O documento também estabelece os procedimentos para solicitação de visto temporário e autorização de residência para fins de estudo. Essa modalidade de condição migratória será reconhecida ao imigrante que pretenda vir ao Brasil para realizar curso regular, estágio, intercâmbio de estudo ou intercâmbio de pesquisa. O prazo inicial de residência em tal situação será de até um ano, sujeito a prorrogações anuais, até a conclusão das atividades que ensejaram a concessão do visto ou a autorização de residência.

Por fim, determina os procedimentos para pedidos de visto temporário e autorização de residência para fins de tratamento de saúde. Para receber o visto temporário para tratamento de saúde, o imigrante deve comprovar meios suficientes para custear o tratamento e a manutenção durante o período em que permanecer em território brasileiro.

Adaptado de <https://www.fortuna.com.br/news/brasil-agiliza-regularizacao-de-venezuelanos>



5. Assinale as alternativas corretas, conforme o texto:

- I. A portaria refere-se a regulamentação e autorização de residência no Brasil:
 - a) para estrangeiros.
 - b) apenas para venezuelanos.
 - c) para imigrantes e refugiados.
 - d) para países que fazem fronteira com o país.

- II. A autorização de residência para fins de estudo será reconhecida ao imigrante que:
 - a) está no estágio há um ano.
 - b) se formou em algum curso superior.
 - c) faz intercâmbio de estudo todos os anos.
 - d) pretende vir ao Brasil para realizar curso regular.

1.3 Indo além

1.3.1 Cumprimentos e Apresentações

E aí! Tudo bem? Agora nós vamos estudar os cumprimentos e apresentações em Português. Temos cumprimentos formais, mas os brasileiros também gostam de usar cumprimentos mais informais. Você, certamente, irá perceber isso no dia a dia. Então vamos entender isso, veja só o exemplo com duas situações:

<p>➤ Situação 1 = Formal João: Oi Paulo! Tudo bom! Paulo: Olá João! Tudo bem sim, e você?</p>	<p>➤ Situação 2 = Informal João: Fala aí, cara! Beleza? Paulo: E aí João! Tudo beleza.</p>
--	---

Veja mais exemplos no quadro:

Cumprimentos e apresentações



1. Crie um diálogo com o seu colega, conforme o exemplo:

Obs. Pode ser formal ou informal.

OI / OLÁ!
Tchau!
BOM DIA
BOA TARDE
BOA NOITE.

COMO VAZ?
E AÍ?
TUDO BOM?
TUDO BELEZA?

MUITO PRAZER!
O PRAZER É MEU!
IGUALMENTE!

COMO/ QUAL É O SEU NOME?
COMO VOCÊ SE CHAMA?

ME CHAMO...
O MEU NOME É...
SOU O/A...

Pedro: Olá! Qual o seu nome?
Maria: Olá! O meu nome é Maria.
Pedro: Muito prazer! Me chamo Pedro.
Maria: O prazer é meu!



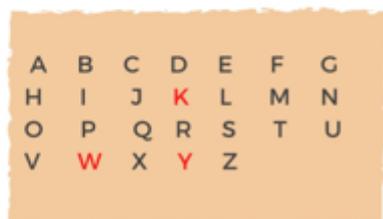
Você gosta de abraços? Eu amo abraçar! No Brasil, de modo geral, as saudações e despedidas podem vir acompanhadas de gestos e alguns são comuns, independente da situação, se formal ou informal, demonstrando receptividade e educação. Por exemplo, entre conhecidos é comum dar abraços ou beijos no rosto. Em situações que exijam maior grau de formalidade, pode-se saudar ou despedir-se com um aperto de mão ou apenas na forma oral: Bom dia! ou Adeus!.

1.3.2 O Alfabeto

Depois de ter visto alguns cumprimentos e saudações que o auxiliarão a interagir em uma situação de apresentação pessoal, conheça o alfabeto da língua portuguesa (constituído de 26 letras, sendo 5 vogais e 21 consoantes) e veja a pronúncia das letras.

-  2. Escute o alfabeto em português.

O alfabeto



Observe que o espanhol e o português têm algumas diferenças na pronúncia, como por exemplo, palavras como banco, onda, mundo, coração, avião que no português possuem som nasalado. Assista o vídeo para saber mais!

Já ouviu falar na palavra soletrar? Saber soletrar é dizer o nome de cada letra do alfabeto e isso poderá ajudá-lo em alguns momentos, por exemplo, ao preencher formulários para informar como é a escrita do seu nome ou quando você precisa se fazer compreender corretamente.

-  1. Pratique a pronúncia das letras e tente soletrar o seu nome e sobrenome.

1.3.3 Direitos

Vamos falar mais sobre direitos? É direito e dever de todo cidadão denunciar violações aos direitos humanos. Infelizmente, não é difícil presenciar situações em que pessoas com deficiência, crianças, idosos, populações em situação de rua, migrantes e refugiados, por exemplo, tenham violados os seus direitos fundamentais.



<https://www.unicef.org/brasil/dia/2018/12/10/10-de-dezembro-10-anos-da-declaracao-internacional-dos-direitos-humanos/>

Estes são direitos universais que protegem indivíduos e grupos contra ações que possam interferir em suas liberdades e dignidade. Veja o quadro com os direitos dos refugiados:

DIREITOS DOS REFUGIADOS NO BRASIL

TRABALHO

SAÚDE

EDUCAÇÃO

DOCUMENTAÇÃO



NÃO SER DISCRIMINADO(A)

Ninguém pode ter seus direitos restringidos em razão da cor de sua pele, pelo fato de ser mulher ou criança, por sua orientação sexual, por sua situação social, por suas condições econômicas ou por suas crenças religiosas. O racismo é considerado crime no Brasil.

RESIDÊNCIA PERMANENTE

Os refugiados reconhecidos no Brasil poderão solicitar a residência permanente após 4 (quatro) anos da data do reconhecimento da sua condição de refugiado.

LIVRE TRÂNSITO PELO TERRITÓRIO BRASILEIRO



REUNIÃO FAMILIAR

Os membros do seu grupo familiar também poderão ser reconhecidos como refugiados no Brasil, desde que estejam presentes em território brasileiro.

NÃO DEVOLUÇÃO

Os refugiados não podem ser devolvidos ou expulsos para um país onde a sua vida ou integridade física estejam em risco e em hipótese alguma serão devolvidos para o seu país de origem.

PRATICAR LIVREMENTE SUA RELIGIÃO

O Brasil é um país laico que assegura a plena liberdade de culto, religião e crença.

FLEXIBILIZAÇÃO NAS EXIGÊNCIAS PARA APRESENTAÇÃO DE DOCUMENTOS DO PAÍS DE ORIGEM

De acordo com o artigo 43 da Lei Brasileira de Refúgio, as instituições brasileiras devem considerar a dificuldade dos refugiados para obter e apresentar documentos emitidos em seus países de origem ou representações consulares e diplomáticas.

NÃO SOFRER VIOLÊNCIA SEXUAL OU DE GÊNERO

No Brasil, homens e mulheres têm os mesmos direitos e toda forma de violência em razão do gênero ou orientação sexual é crime. A mulher vítima de violência tem o direito a receber assistência médica e formalizar sua denúncia através do telefone 180 ou em delegacias de polícia especializadas em atendimento à mulher.





Para maiores informações sobre os direitos dos refugiados no Brasil e como solicitar os documentos, consulte a seção "Documentação" da Cartilha para Refugiados no Brasil elaborada pela ACNUR.



Você já ouviu falar em Apátridas?

Apátridas são pessoas que não têm nacionalidade de nenhum país por motivos diversos: desde a falta de reconhecimento de uma etnia específica dentro de um território a restrições da extensão da cidadania entre pais e filhos.



No Brasil, pessoas reconhecidas como apátridas são protegidas pela **Lei de Migração de 2017**, o que dá direito a viver no país como outros migrantes regularizados, inclusive podem **tirar documentos e trabalhar**. Além disso, essas pessoas **podem requerer a nacionalidade brasileira** após dois anos.

Para apátridas, o procedimento da naturalização devem cumprir outros requisitos como: Comprovar capacidade de comunicação em língua portuguesa; Ter bons antecedentes; Não ter condenação criminal.

Agora que você estudou a importância dos direitos humanos e está ciente dos seus direitos, observe que os verbos são empregados em alguns direitos que você acabou de ler. Por exemplo, na frase “O Brasil é um país laico.” O verbo destacado na frase é o verbo SER, lembrando que a palavra “laico” significa que você pode praticar livremente sua religião!

Então, vamos estudar os verbos? Vamos começar nossos estudos com os verbos no presente do indicativo.

1.6 Por dentro da língua

Você sabia que a estrutura verbal do português é semelhante ao do espanhol? As mudanças às vezes ocorrem apenas na nomenclatura e em pequenas alterações fonéticas, principalmente na pronúncia e entonação.

1.4.1 Verbos no Presente do Indicativo

Vamos começar com os verbos no presente do indicativo. Esse tempo verbal é utilizado para falar sobre o cotidiano ou rotina. Também serve para falar sobre fatos que não dependem da indicação de tempo físico. Veja a tirinha do Armandinho:



<http://www.uma.mec.gov.br/letras/letras/letras-armandinho-na-ua>

Observe que o Armandinho faz algumas reflexões sobre as nossas diferenças e semelhanças como seres humanos. Veja que os verbos SEPARAR, UNIR, TER e ESCOLHER são verbos que estão conjugados no presente.

Perceba que os verbos em português possuem três terminações AR, ER e IR similares ao espanhol.



1. Leia o trecho da música que o Conselho Nacional do Ministério Público lançou para celebrar os 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Essa é a música que todos deveriam saber a letra.

Todo ser humano tem direito à propriedade.

Ninguém pode ser mantido em escravidão ou servidão.

Ninguém será submetido a tortura nem a tratamentos ou castigo cruel, irmãos.

Nenhum casamento será válido sem o livre e pleno consentimento.

Todo ser humano tem direito ao trabalho, a condições justas sem qualquer distinção.

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião, nem de riqueza, nascimento ou qualquer outra condição.

Toda pessoa tem direito à instrução que desenvolva a personalidade humana e reforce o respeito aos seus direitos.

[...]

Toda vítima de perseguição tem o direito de procurar asilo em outros países.

Todos nós temos direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião ou convicção.

Toda pessoa tem direito a recursos contra os atos que violem os direitos fundamentais.

[...]

Todos têm direito de deixar seu país e de voltar quando quiser.

Todos têm direito a ter uma nacionalidade

Todos têm direito à liberdade de reunião e de associação pacífica.

Todos têm o direito à segurança social e à busca pelos direitos econômicos, sociais e culturais.

Toda pessoa tem o direito de tomar parte no governo do seu país.

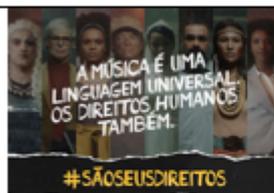
A vontade do povo deve exprimir-se por meio de eleições legítimas.

[...]

Karol Konka



Veja o vídeo clipe da música completa!



<http://ndh.mt.gov.br/mdb-mt/ter-nacional/ao-70-anos-como-lancamos-na-br-em-celebracao-aos-70-anos-da-declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>



1. Explique o que você entendeu da música e da frase que está na campanha de celebração dos 70 anos da declaração universal dos direitos humanos.



1. Agora, responda as perguntas:

a) Porque é importante que as pessoas saibam dos direitos humanos?

b) Dos direitos apresentados na música quais os que te chamam mais atenção?

c) Quais os verbos no presente do indicativo que aparecem na música?

Você percebeu que o verbo TER aparece várias vezes na música? Ele é um verbo irregular muito utilizado e é conjugado da seguinte forma:

Pronomes	Ter
Eu	Tenho
Você/ A gente	Tem
Ele/Ela	Tem
Nós	Temos
A gente	Tem
Vocês	Têm
Eles/Elas	Têm

Observe que o que diferencia o singular (você/ a gente) do plural (vocês/ eles (as)) é o acento (^), mas a pronúncia é a mesma como podemos observar na música.

Ex: Todo ser humano **tem** direito à propriedade.
 Todos **têm** direito de deixar seu país e de voltar quando quiser.

1.4.1.1 Pronomes pessoais

Vejamos outros verbos que são muito utilizados no dia a dia. Observe os pronomes que acompanham os verbos. Eles são utilizados para indicar a pessoa que fala, a pessoa com quem se fala, de quem se fala ou sobre o que se fala. Por isso, são chamados de pronomes pessoais.

Pronomes	Ser	Estar	Ir
Eu	Sou	Estou	Vou
Você	E	Está	Vai
Ele/Ela	E	Está	Vai
Nós	Somos	Estamos	Vamos
A gente	E	Está	Vai
Vocês	São	Estão	Vão
Eles/Elas	São	Estão	Vão

ATENÇÃO: O pronome **TU** é usado em algumas regiões do Brasil e o pronome **VÓS** é usado em textos mais antigos. Ex: Tu **és** muito importante. / Vós **sois** privilegiados.



Olá, pessoal! Tenho mais uma dica para vocês! No uso do pronome, o espanhol mantém a 2ª pessoa do singular, equivalendo em português a **tu**, forma pouco usada no Brasil, onde se usa a 3ª pessoa (**você, vocês**) também como 2ª pessoa.

Exemplos: Tú eres estudiante (Tu es estudante ou, preferencialmente, Você é estudante). Vosotros sois estudiantes (Vós sois estudantes ou, preferencialmente, Vocês são estudantes).

IMPORTANTE: “A gente” aparece com muita frequência na fala do cotidiano e é utilizado para expressar a mesma ideia que “nós”, porém sua conjugação acontece no singular.

Ex. A gente trabalha todos os dias.

L4.2 Para usar

O brasileiro utiliza muito a linguagem coloquial no dia a dia. É uma linguagem mais informal usada na conversação.



Leia os diálogos em que Maria e Ana são recebidas no Brasil.

Situação 1



Situação 2



Na conversação...

Observe na situação 1 que usamos “vão” no lugar de “estão”. Também usamos “tá” no lugar de “está” e “tô” no lugar de “estou”, conforme a situação 2.

Observe que o **você** do português equivale ao **tú** do espanhol e o **senhor, a senhora** do português equivale ao **usted** do espanhol.

Vamos praticar o que estudamos?



Atividade

1. Substitua o sujeito por pronomes pessoais e coloque o verbo na forma correta.

- a) Fábio e eu () _____ contentes.
 b) Diego () _____ venezuelano.
 c) Cecília () _____ 25 anos.
 d) Maria e Ana () _____ no Brasil.
 e) Ana e sua filha () _____ no Brasil há 1 ano.

2. Escreva um pequeno texto no presente utilizando todos os verbos do quadro.

Ser	Ir
Ter	Chamar
Estar	Morar
Chegar	Estudar

3. Leia a campanha sobre os Direitos Humanos e responda as perguntas:



<http://br.sistemas.com/inkob@br.blicidade/>

a) Explique a relação entre a imagem e o texto "Todos têm direito a ter direitos".

b) Porque o verbo TER na frase tem um acento circunflexo (^).

1.4.3 Para falar

Já sabemos que o português e o espanhol são línguas próximas, porém há muitas diferenças na pronúncia. Em português, não são usadas algumas letras e dígrafos presentes no espanhol. Veja:

Letra	Exemplos	
	Português	Espanhol
Ç	Março açúcar pontuação	Marzo azúcar puntuación
NH	Espanhol Cozinha	Espanhol cocina
LH	Olho Detalle	Ojo detalle
SS	Passar Possessão	Passar Posesión

A pronúncia de vogais e consoantes nem sempre é a mesma nos dois idiomas. Observe:

Vogais	Explicação
E	O som do "e" nem sempre é fechado, como em "você". Ele também pode ser aberto como "certo". Também ocorre som de "i" em fins de palavra, como por exemplo, "eli" (ao invés de "ele").
O	O som do "o" nem sempre é fechado, como no primeiro "o" de "vovô". Ele também pode ser aberto como "horas". Também ocorre som de "u" em fins de palavra, como por exemplo, "velhu" (ao invés de "velho").



3. Ouça alguns substantivos e observe as pronúncias.



4. Escreva os substantivos ouvidos no exercício anterior e os separe conforme os dígrafos estudados.

Ç	NH	LH	SS

1.4.4 Para escrever

Muitas palavras que em espanhol se escrevem com H em português se escreve com F. Por exemplo: forno (horno); fêmea (hembra); fizeram (hicieran); figo (higo).

1.5 Interação, expressão e prática

Formulário – É um documento onde são preenchidos os dados e informações que permite a formalização das comunicações, o registro e o controle das atividades das organizações, como empresas ou instituições do governo. Os dados a completar/preencher variam conforme o formulário. Temos vários tipos de formulários, como por exemplo, formulário de candidatura de emprego, formulário para abrir uma conta bancária, formulário para solicitação de refúgio, entre outros.

Nessa opção você coloca o seu nome conforme os seus documentos e no formulário também tem a opção de colocar o "Nome Social" (se aplicável) pessoas transexuais, travestis (em geral) ou qualquer outro gênero preferem ser chamadas.

Nome de família, ou seja, nome recebido do pai e da mãe, que vem após o nome de batismo.

Outras opções de estado civil são: Solteiro (a); Casado (a); União Estável; Separado (a); Viúvo (a); Outro.

Caso possua mais de uma nacionalidade, liste todas.

Preencha os dados corretamente				
Endereço Padrão	Endereço de Rua	Endereço Institucional	Endereço Comercial	Endereço Residencial
Nome (4)	JOSE			
Sobrenome (5)	González Pérez			
Nome do pai completo	Carlos José Pérez			
Nome da mãe completo	Angel González			
Sexo	<input checked="" type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Outro	
Data de nascimento	30/01/1981			
Estado civil	Casado			
País de nascimento	Venezuela			
Cidade de nascimento	Caracas			
País de nacionalidade				
Ocupação principal	Professor			
CPF	094.505.165-07			
E-MAIL	josegonzalez@gmail.com			
TELEFONE	(61) 99993-0000			
ENDEREÇO	QNM 27 Área Especial 1 QNM 28 - Ceilândia, Brasília			

CPF significa Cadastro de Pessoa Física e é um dos principais documentos para cidadãos residentes no Brasil. Pois, permite a uma série de facilidades, como o Sistema Público de Saúde (SUS), registro em instituições públicas de educação a abertura de contas em bancos e outros serviços. Os documentos necessários para ter o CPF sendo estrangeiro (a): documento de identificação válido no seu país de origem, ou RNE/CIE (Registro Nacional de Estrangeiro/Cédula de Identidade de Estrangeiro); Passaporte; Protocolo provisório.

Conjunto de dados (nome de rua, número de casa, prédio ou terreno etc.) que tornam possível a localização de um imóvel.

Fonte: Adaptado de (FEITOSA et al., 2015).



Vamos praticar? Preencha o formulário com os seus dados.


PF - Departamento de Polícia Federal
Registro Nacional de Estrangeiro
 Apendamento de Estrangeiro
 Versão 1.0.12

Preencha os dados corretamente

Dados Pessoais	Entrada no País	Endereço Residencial	Endereço Comercial	Termo Responsabilidade
Nome atual completo				
Nome anterior completo				
Nome do pai completo (...) Não declarado				
Nome da mãe completo (...) Não declarado				
Sexo	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino			
Data de nascimento				
Estado civil				
País de nascimento				
Cidade de nascimento				
País de nacionalidade				
Ocupação principal				
CPF				
E-MAIL				
TELEFONE				
ENDEREÇO				

1.5.1 Documentos



Vamos falar sobre documentação?



Os documentos assegurados por lei aos refugiados são o **Registro Nacional de Estrangeiros (RNE)**, **Cédula de Identidade do Estrangeiro (CIE)** o **Cadastro de Pessoa Física (CPF)**, a **Carteira de Trabalho (CTPS)** e um documento de viagem. Todos estes documentos têm a mesma validade que os documentos dos cidadãos brasileiros e demais estrangeiros em situação regular e devem ser obrigatoriamente aceitos por todas as instituições públicas e privadas do país.



Olá! O solicitante de refúgio que teve a sua condição de refugiado reconhecida pelo Brasil tem o direito de obter o Registro Nacional de Estrangeiros e solicitar a emissão da Cédula de Identidade de estrangeiros (CIE), documento de identidade dos estrangeiros no Brasil, como nós já vimos. A emissão e a renovação do CIE são feitas em qualquer unidade da Polícia Federal. Fique ligado em como tirar a CIE.

Como Tirar RNE ou Identidade de Estrangeiro?

- **1º passo** - acessar o site da **Polícia Federal**, acessar a página do departamento de **Regularização para Estrangeiro** além de preencher o formulário eletrônico, após, finalmente salvar e imprimir o formulário.
- **2º passo** - após o preenchimento e impressão do formulário eletrônico, é acessar o calendário no site da Polícia Federal, agendar na data de sua preferência de acordo com a disponibilidade de atendimento no posto da Polícia Federal mais próximo de sua residência que emita o RNE.
- **3º passo** - emitir e efetuar o pagamento da taxa (primeira via R\$ 204,77 e processamento e avaliação de pedidos de autorização de residência R\$ 168,13).

Importante: Será necessário informar o código de solicitação impresso no cabeçalho do formulário no dia do atendimento.

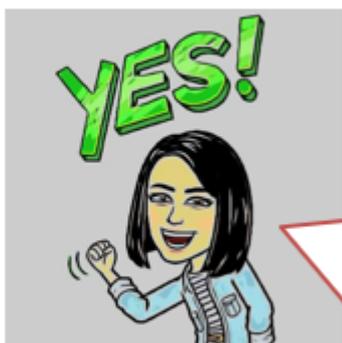
ATENÇÃO:

CRNM - é o **Registro Nacional Migratório**, trata-se do mesmo documento que RNE ou Registro Nacional de Estrangeiro. A Polícia Federal alterou o nome do documento há pouco tempo, no ano de 2019, sendo assim, muito em breve a nomenclatura "RNE" não será mais utilizado.

 Vamos praticar? Preencha a Cédula de Identidade de estrangeiros com os seus dados:

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL	
CÉDULA DE IDENTIDADE DE ESTRANGEIRO	
RNE:	CLASSIFICAÇÃO: VALIDADE:
NOME:	
PREFACÃO:	
NACIONALIDADE:	DATA DE NASCIMENTO: DD/AA/YY
NATURALIZAÇÃO:	DATA DE ENTRADA:
ORGÃO EMISSOR:	VIA: 1
	DATA DE EXPIRAÇÃO:

Resumindo



Parabéns! Você concluiu com sucesso essa lição! Nela estudamos como podemos nos apresentar e saudar as pessoas de forma formal e informal no Brasil. Também vimos o alfabeto e algumas diferenças entre a pronúncia do português e do espanhol com palavras com Ç, NH, LH e SS. Estudamos mais sobre a língua portuguesa e vimos os verbos no Presente do Indicativo e os pronomes pessoais. Além de estudar os usos coloquiais do verbo ESTAR. Por fim, vimos sobre os formulários que, muitas vezes, são difíceis de preencher, principalmente na hora de fazer documentos.

Para aprender e não esquecer todos os conteúdos estudados faça os exercícios complementares da lição e não se esqueça de fazer a sua **autoavaliação!**

**DISQUE
DIREITOS
HUMANOS**

100

Anexos

ANEXO A – COMITÊ DE ÉTICA

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MATERIAL DIDÁTICO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA MIGRANTES E REFUGIADOS VENEZUELANOS: desdobramentos multimodais, discursivos e integradores de línguas em contato

Pesquisador: Larisse Pinheiro

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 35768919.7.0000.5540

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Patrocinador Principal: Instituto de Ciências Humanas/UNB

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.412.065

Apresentação do Projeto:

O estudo proposto busca desenvolver estratégias de elaboração de MD de PBLA baseadas no referencial teórico multimodal para atender movimentos migratórios no Brasil em situação de refúgio, especificamente os venezuelanos, visando à integração social. Assim, procura-se responder às seguintes questões de pesquisa: 1) Frente aos movimentos migratórios para o Brasil, citando os venezuelanos, como a elaboração e oferta de cursos e materiais para esse público pode promover a integração social? 2) O que determina a escolha temática dos conteúdos para o estudo de PBLA para migrantes e refugiados hispanofalantes no Brasil? 3) A proposta multimodal aplicada ao ensino de PBLA promove o letramento nas práticas sociais vigentes? A metodologia é de natureza qualitativa em que se privilegiam a interpretação e a reinterpretação de dados, em que o campo de análise será observado de várias maneiras, por várias perspectivas teóricas. Nesse sentido, será utilizada nesta pesquisa triangulação teórica, de métodos e de dados, a fim de promover uma maior articulação das ideias. Com o intuito de aprofundar o estudo em questão, serão utilizados distintos métodos, como: levantamento de livro didático, análise documental de MD de PBLA e entrevista semiestruturada. Para a seleção do corpus desta pesquisa, os focos serão: livro didático para refugiado; Website de PBLA para hispanofalante; entrevista com professores/coordenadores de cursos de PBLA para migrantes e refugiados venezuelanos. A base teórica da pesquisa é centrada na Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2006)

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

Continuação do Parecer: 4.412.085

entre outros, na Teoria da Semiótica Social/Multimodalidade (KREES; van LEEUWEN, 2001, 2006) e na Teoria Social do Letramento (TSL) (STREET, 1984, 2001), (BARTON, 1994), (BARTON E HAMILTON, 1998). As análises permitem reflexão sobre o trabalho dos textos multimodais com práticas de letramento no MD de PBLA para refugiados, demonstrando as especificidades inerentes a esse contexto de ensino-aprendizagem, com vistas à reflexividade crítica e às necessidades mais urgentes do público-alvo.

Objetivo da Pesquisa:

Como objetivo primário, a pesquisadora pretende desenvolver estratégias de elaboração de MD de PBLA baseadas no referencial teórico triangulado em Multimodalidade, Letramento e Análise de Discurso Crítica para atender movimentos migratórios no Brasil, especificamente os venezuelanos, visando à integração social desse público-alvo. Como objetivos secundários, • Analisar como a elaboração e a oferta de cursos e materiais para migrantes e refugiados venezuelanos podem promover a integração social, sob a perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC). • Observar o que determina a escolha temática dos conteúdos para o estudo de PBLA para migrantes e refugiados venezuelanos no Brasil. • Propor um modelo de elaboração de materiais didáticos triangulado em multimodalidade letramento- ADC aplicada ao ensino de PBLA que promova a inserção e o conhecimento por parte de migrantes hispanofalantes nas práticas sociais vigentes no Brasil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: "A sua participação na pesquisa poderá ter algum desconforto psicológico ao responder a entrevista em relação a questões sensíveis, tais como dificuldades em aprender, barreiras com a língua e dificuldades em morar no Brasil, no entanto você tem o direito de desistir e de parar de responder a entrevista a qualquer momento, sem nenhuma implicação na coleta de dados". Benefícios: "Essa pesquisa tem uma forte relevância social, permitindo um olhar atento às concepções de língua, ensino e aprendizagem na área de língua portuguesa para migrantes e refugiados venezuelanos. Vale ressaltar que um dos possíveis desdobramentos é, sobretudo, colaborar com futuras pesquisas sobre material didático de PBLA e, conseqüentemente, estimular o desenvolvimento de produção de novos materiais didáticos específicos para migrantes e refugiados".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares. A pesquisadora evidencia reflexão posterior ao primeiro parecer.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

Continuação do Parecer: 4.412.065

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora forneceu todos os termos de apresentação obrigatória. Sobre os aceites institucionais, a pesquisadora afirma: " Os centros de acolhimento têm os professores como voluntários e responsáveis pelos cursos. Como essa demanda é muito recente ainda não há uma institucionalização desses cursos, por isso a importância da pesquisa".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares e este projeto foi aprovado pelo CEP/CHS.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1480746.pdf	06/11/2020 16:14:12		Aceito
Outros	JustificativaTermoAceite.pdf	06/11/2020 16:12:11	Larisse Pinheiro	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAATUALIZADO6.pdf	06/11/2020 16:10:28	Larisse Pinheiro	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	RESPOSTAOPARECERCONSUBSTANCIADODOCEP.pdf	25/08/2020 18:23:09	Larisse Pinheiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPARAMIGRANTESEREFUGIADOS.pdf	25/08/2020 18:22:14	Larisse Pinheiro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	27/07/2020 11:27:05	Larisse Pinheiro	Aceito
Brochura Pesquisa	3INSTRUMENTODECOLETADEDADOS.pdf	22/07/2020 00:57:00	Larisse Pinheiro	Aceito
Brochura Pesquisa	1CARTADEENCAMINHAMENTO.pdf	22/07/2020 00:56:27	Larisse Pinheiro	Aceito
Brochura Pesquisa	4TERMODEACEITEINSTITUCIONALATUALIZADO.pdf	22/07/2020 00:52:50	Larisse Pinheiro	Aceito
Brochura Pesquisa	5CURRICULOLATTES.pdf	22/07/2020 00:49:27	Larisse Pinheiro	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSRSTOVERSAO2.pdf	09/07/2020 00:00:45	Larisse Pinheiro	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
 Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
 UF: DF Município: BRASÍLIA
 Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 4.412.065

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 20 de Novembro de 2020

Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** oep_chs@unb.br

ANEXO B – ENTREVISTAS COM PROFESSORES/COORDENADOS DE CURSOS DE PBLAc**Professor A**

Dúvidas e aí vai mudando uma das questões que a gente que que é um problema mas num problema diferencial com relação a português em estrangeira.... porque na verdade tá numa situação de português de imersão né eles além de estar de imersão tem a questão de estarem de não se estarem refugiados que não querer estar muitos deles no e tem a questão de serem grupos heterogêneos então que que a gente faz a gente esse ano que o ano passado era todo mundo junto eram três famílias então era criança adolescente..... esse ano a gente trabalha diferenciado a gente trabalha nas crianças separado com duas ou três bolsistas e que tenham apoio de alguém da pedagogia ou quem já trabalhou com criança colaborando no trabalho com as criança né se os adultos juntos em outra sala..... a gente tem esse diferencial né entãocom relação a a gente usa uma metodologia assim não é fixa não é única a gente trabalha a língua enquanto discurso enquanto necessidade do dia a dia para o dia a dia deles né sempre pensando na relação social língua e cultura e questões interculturais uma língua para o uso mesmo a língua como prática social nessa perspectiva discursiva mesmo até mais do que comunicativa é discursiva..... exatamente muito bome os temas que vocês trabalham eh..... a gente então assim esse ano que o ano passado a gente teve que a partir do básico do som fonética de questões de apresentar-se e agora a gente teve que retomar essas questões no começo do ano porque tinham três famílias novas a gente retomou e a gente vai trabalhando assim a gente não tem uma linearidade gramatical então a gente dá por exemplo passado regulares e irregulares junto com o futuro de acordo o que estão usando no dia a dia e gêneros discursivos também então se precisa de currículo vamos trabalhar currículo vamos trabalhar como que é a entrevista então a gente tá trazendo essas necessidades dele a gente trabalha muito com música em sala de aula.....legal música..... vídeos, músicas, muitos gêneros variados então..... a gente tem desde temas gramaticais mais linguísticos, mais estruturais a temas culturais como essa questão eh de como fazer uma entrevista vai entender mas essa questão da diversidade do povo brasileiro da

comida brasileira então assim vai passando questões aspectos comunicativo discursivos e linguístico eh comunicativo discursivos né essas duas perspectivas

Sobre a avaliação.....assim toda aula a gente dá sempre uma tarefa pra eles trazerem essa tarefa pra trabalharem na aula nunca deixando de trazer as dificuldade deles que eles tiveram naquela semana seja no linguístico no cultural no fonético fonológica seja de acordo as necessidades que eles tiveram.... eu estou falando das aulas dos adultos..... das crianças já é outra específica..... porque eu fico com os adultos quem fica ali já fica mais com as crianças e a ananda e eu não fico com as criançasmas com as crianças por exemplo eles tiveram um dia que fizeram trabalhar a questão das frutas..... que legal..... a gente pediu uma verba pro centro de línguas a gente fez uma compra importante de frutas o instrutor pra sala de aula eh fez o tátil a nomeação eles prepararam uma salada de fruta e depois as crianças servir frutas no lanche para os pais....olha que legal muito interessantecê não trabalha com mídias nós eu eu conheci o trabalho de vocês porque eu fiz mestrado com a lígia né e aí ela postou no facebook as fotos desse projeto tem o nome e o..... projeto vocês professores opa problema eu deixa eu ver se eu acho que porque isso queria te falar que esse ano eu cheguei aqui o projeto na pasta esse ano a gente conseguiu eh eh institucionalizar o projeto junto com a prefeitura deixa eu acho que é mais fácil entrar no meu e-mail.....

Dúvidas e aí vai mudando uma das questões que a gente que que é um problema mas num problema diferencial com relação a português em estrangeira.... porque na verdade tá numa situação de português de imersão né eles além de estar de imersão tem a questão de estarem de não se estarem refugiados que não querer estar muitos deles no e tem a questão de serem grupos heterogêneos então que que a gente faz a gente esse ano que o ano passado era todo mundo junto eram três famílias então era criança adolescente..... esse ano a gente trabalha diferenciado a gente trabalha nas crianças separado com duas ou três bolsistas e que tenham apoio de alguém da pedagogia ou quem já trabalhou com criança colaborando no trabalho com as criança né se os adultos juntos em outra sala..... a gente tem esse diferencial né entãocom relação a a gente usa uma metodologia assim não é fixa não é única a gente trabalha a língua enquanto discurso enquanto necessidade do dia a dia para o dia a dia deles né sempre pensando na relação social língua e cultura e questões interculturais uma língua para o uso mesmo a língua como prática social nessa perspectiva discursiva mesmo até mais do que comunicativa é

discursiva..... exatamente muito bome os temas que vocês trabalham eh..... a gente então assim esse ano que o ano passado a gente teve que a partir do básico do som fonética de questões de apresentar-se e agora a gente teve que retomar essas questões no começo do ano porque tinham três famílias novas a gente retomou e a gente vai trabalhando assim a gente não tem uma linearidade gramatical então a gente dá por exemplo passado regulares e irregulares junto com o futuro de acordo o que estão usando no dia a dia e gêneros discursivos também então se precisa de currículo vamos trabalhar currículo vamos trabalhar como que é a entrevista então a gente tá trazendo essas necessidades dele a gente trabalha muito com música em sala de aula.....legal música..... vídeos, músicas, muitos gêneros variados então..... a gente tem desde temas gramaticais mais linguísticos, mais estruturais a temas culturais como essa questão eh de como fazer uma entrevista vai entender mas essa questão da diversidade do povo brasileiro da comida brasileira então assim vai passando questões aspectos comunicativo discursivos e linguístico eh comunicativo discursivos né essas duas perspectivas

“A gente não usa um livro base, a gente tem um acervo de livros, desde o Intercultural, Bem-vindo, Falando e aprendendo o português, Fala Brasil livros o tradicionais até o Intercultural que eu conheço é o que trabalha em uma perspectiva língua e abordagem mais diferenciada pela interculturalidade temos um acervo interessante. A principio a gente até pega uma ou outra atividade desses materiais, mas a gente elabora cada unidade às segundas-feiras, do meio dias à duas, aproximadamente, quem coordena é a Carolina (aluna de doutorado), onde planejamos as aulas dos sábados de acordo com o que foi visto na semana anterior, o que eles trouxeram de demanda e o que vamos trabalhar no sábado seguinte de acordo com fio condutor do semestre....” a gente faz todo dia me até as tuas economias parabéns muito bom mais tirando na carolina que tá fazendo doutorado e onde a gente planeja as aulas do sábado cronograma geral mas todo candidato na segunda de acordo que o que eles trouxeram e o que a gente vai trabalhar no sábado segundo depois daquele chegando torto semestre entendi então também as demandas elas vão surgindo né ou não ser imagino que cinco dúvidas e aí vai mudando muitas questões que a gente tinha um problema mas num problema...

“um diferencial do português língua estrangeira de imersão... eles além de estarem em aprendendo em uma situação de imersão, tem a questão de estarem refugiados e não querer estar (muitos deles) e tem a questão de ser grupos heterogêneos. Então esse ano separamos,

adultos, crianças e adolescentes (porque no ano passado era todo mundo junto) e temos um apoio de pedagogos também...”

eles tão espero vocês no grupo que a gente faz a gente era uma cadeira todo mundo criança esse ano a gente tem o apoio da pedagogia ou quem já trabalhou com morango eu trabalho com as crianças preço especial então com relação a gente usa uma metodologia sem o que não é única a gente trabalha a linguagem porque o discurso enquanto refere do dia a dia a dia deles né sempre pensando na real uso mesmo a língua como pra achar social nessa perspectiva se possível nessa exatamente muito bom e os temas que vocês trabalham eh a gente então assim esse ano porque o ano passado partindo do sono da fonética de questões de apresentar esse podcast e agora eles tem que retomar as pressões no começo do ano porque tinham que retomou e a gente vai trabalhando assim a gente não tem uma realidade então a gente tá aprendendo passar puro de causado no dia a dia e discursivos também trabalhar comigo vamos trabalhar minha entrevista música muito gêneros variados então a gente tem desde tê-las gramaticais mas isso só estruturais apenas culturais como essa questão eh do de como fazer uma diversidade com a comida brasileira passando questões comunicativo discursivos linguístico eh aplicativos conselho uma paleta pra eles eles trouxeram pra trabalhar num fechando de trazer deles que estiveram naquela semana seja no linguíça cultural eu falei lógico seja de acordo adultos das crianças já é outra espécie ali e já fica mais pra crianças e a nanda e eu fico com as crianças mas com as crianças tiveram a gente teve uma verba pro centro de línguas a gente fez uma compra com a nomeação eles prepararam uma salada de fruta e depois olha que legal muito interessante tá mais bonito nós eu conheci o trabalho de vocês que eu fiz mestrado com a lígia né e aí ela postou no facebook as fotos desse projeto do tem um nomeo projeto.

Grande com a prefeitura que envolva vários projetos sem ó lucro projeto ou seja é um acordo é um minuto específica um acordo específico do projeto maior do prefeito neto do português tem acolhimento para venezuela pode o tema aditivo tá ótimo esse teu objetivo é o que ficou oficialmente cadastrado como não é o que o clube que a gente fez oficialmente cadastrado e no nosso projeto qual a prefeitura após é a institucionalização né ok e aí até já já estamos no final vai amar e já com o problema de ti então ótimo que é eu vou anexar essas informações uma pasta que e já fica vou salvar na mesa uh-huh entrada já te mando depois eu esse é qual é o

campeão e o de araraquara pais de ciências letras campos de araraquaraem são paulo tá tendo várias vários projetos né.

“O problema do transporte foi solucionado de uma forma, nesses três locais que temos aula, o aluno assina a presença lá no local, que é para ganhar o ticket da próxima aula. Então se o aluno faltar ele não tem o passe dele para a próxima aula.”

Professor B

Então... você precisa saber sobre práticas de letramento no ensino de português como língua de acolhimento né bemno projeto acolher as aulas de língua portuguesa elas são sempre vinculados às práticas sociaisEntão os letramentos eles ocorrem com vivências de uso, de acordo com as necessidades mais urgentes dos imigrantes. E a gente busca que eles entendam a língua em situações Concretas (fazendo sentido) ...pautadas em práticas de letramento comum saber cumprimentar tirar um documento saber pedir uma informação em relação às práticas de sala de aula e aos materiais didáticos a gente foi desenvolvendo a partir do que eles tinham necessidade de usar imediatamente para sobreviver como pegar um ônibus pedir uma informação enfim para que haja interação nesses usos sociais e adequado também ao contexto deles..... como o público é bastante diversificado Tem gente com um pouco tempo no Brasil uma semana um mês e tem como ano 25 tem quem sabe ler e escrever e tem quem nunca foi à escolané Tem Engenheiros enfermeiras tem de tudo então procuramos sempre situações que façam ele se comunicar tanto oralmente como pela escrita como o e-mail carta de apresentação e de compreensão textual de um anúncio de um letreiro que são as práticas e os eventos de letramento que insere eles socialmente e a escolha desses conteúdos ela é voltada para as atividades mais urgentes de uso pelos imigrantes da língua né e os módulos são apresentação cotidianos saúde moradia trabalho e também inclui um pouco da cultura e da diversidade brasileira e a ordem de apresentação desses modos é escolhida a partir do interesse e necessidade da turma esses módulos existem também em três níveis de acordo com o desempenho na língua portuguesa né tenho acolher um o acolher dois e o três e esses níveis 2 e 3 Eles são um pouquinho mais desafiadores por exemplo nas questões trabalhistas que direito tem os trabalhadores no Brasil como tirar uma carteira de trabalho como fazer um currículo são

esses tipos de letramento que incluem também o letramento digital e já que para tirar esses documentos em alugar moradia procurar emprego até agendar consulta são também pela internet né Então as aulas são complementados com oficinas e palestras de especialistas que são convidados e que oferecem também voluntários e os participantes os imigrantes eles eram os currículos e simulam entrevista de emprego São informados sobre cuidados com a saúde e por exemplo nos módulos saúde eles aprendem as partes do corpo logo no acolher 1 e para poder se expressar em uma consulta médica em um módulo mais adiantado já entra no site para tirar o cartão do SUS e assim por diante é isso que você precisava saber

A avaliação é continua durante as aulas e para passar de um nível para outro o aprendiz deve saber o que consta no programa. Por exemplo: saber as lições básicas como cumprimentar, se despedir, pedir um alimento e escrever coisas básicas; tirar um cartão do SUS, a carteira de trabalho, ...; participar de uma entrevista, etc. cabe a cada professor avaliar o desenvolvimento de acordo com o nível. Eles fazem provas escritas e avaliação oral para mudar de nível e precisam de no mínimo 75% de presença.

“Então as aulas são complementados com oficinas e palestras de especialistas que são convidados e que oferecem também voluntários e os participantes os imigrantes eles eram os currículos e simulam entrevista de emprego São informados sobre cuidados com a saúde e por exemplo nos módulos saúde eles aprendem as partes do corpo logo no acolher 1 e para poder se expressar em uma consulta médica em um módulo mais adiantado já entra no site para tirar o cartão do SUS e assim por diante é isso que você precisava saber”

Professor C

A prática que a gente tem eh muito baseada no cotidiano deles népor exemplo a gente pega uma notícia que saiu no jornal aqui néa gente tem até vou até te mandar uma fotoeh tipo uma notícia de um venezuelano que tava fazendo uma horta num prédio abandonado onde ele tava morando ...então a partir dessa dessa reportagem a gente grava ela em áudio aí coloca pra eles ouvirem né no nos computadores e a partir daí a gente faz perguntas de interpretação né aonde que esse venezuelano morava o que ele fez para mudar e tal na sua opinião assim né essas perguntas de interpretação e aí eles escutam também o áudio e

respondem no nos formulários que a gente prepara né pela pela Google formulários e aí a gente envia pra pra cada e-mail e eles abrem o computador e fazem esse tipo de atividade a gente conversa sobre o tema é assim sempre baseado no cotidianopor exemplo agora pelo menos a gente trabalha também a questão da festa junina né eh explicando a nível geral assim do brasil mas depois a gente eh especifica muito também aqui a questão da de roraima a gente trabalha também a cultura roraimense eh ao estilo musical que é a roraimeira a gente assim que pelo menos que eu oriento que as as monitoras façam sempre a gente trabalha e essas situações reais do cotidiano é aula de currículo né comé que se fala tal termo aqui tal termo em outras regiões que mais muita música a gente tenta trabalhar as músicas de várias regiões tanto sertanejo samba pagode evangélica e a música também daqui né regional que é forró que é e assim com textos da internet coisas atualizadas também a gente vai montando um pouquinho de cada coisa.

Não não tem não tratando também de carregar muito na na gramática né tô trabalhando gramática conforme vão vamos vendo os os textos e aí eles vão surgindo perguntas aí a gente vai explicando desenvolvendo bem bacana.

“A prática que a gente tem eh muito baseada no cotidiano deles népor exemplo a gente pega uma notícia que saiu no jornal aqui néa gente tem até vou até te mandar uma fotoeh tipo uma notícia de um venezuelano que tava fazendo uma horta num prédio abandonado onde ele tava morandoentão a partir dessa dessa reportagem a gente grava ela em áudio aí coloca pra eles ouvirem né no nos computadores e a partir daí a gente faz perguntas de interpretação né aonde que esse venezuelano morava o que ele fez para mudar e tal na sua opinião assim né essas perguntas de interpretação e aí eles escutam também o áudio e respondem no nos formulários que a gente prepara né pela pela Google formulários e aí a gente envia pra pra cada e-mail e eles abrem o computador e fazem esse tipo de atividade a gente conversa sobre o tema é assim sempre baseado no cotidiano”

Por exemplo agora pelo menos a gente trabalha também a questão da festa junina né eh explicando a nível geral assim do brasil mas depois a gente eh especifica muito também aqui a questão da de roraima a gente trabalha também a cultura roraimense eh ao estilo musical que é a roraimeira a gente assim que pelo menos que eu oriento que as as monitoras façam sempre a gente trabalha e essas situações reais do cotidiano é aula de currículo né comé que se fala tal termo aqui tal termo em outras regiões que mais muita música a gente tenta trabalhar as músicas

de várias regiões tanto sertanejo samba pagode evangélica e a música também daqui né regional que é forró que é e assim com textos da internet coisas atualizadas também a gente vai montando um pouquinho de cada coisa.

Não não tem não tratando também de carregar muito na na gramática né tô trabalhando gramática conforme vão vamos vendo os os textos e aí eles vão surgindo perguntas aí a gente vai explicando desenvolvendo bem bacana.

Professor D

Então vou tentar responder um pouco aqui o que você me perguntou tá bom.... na verdade sempre é muito difícil falar de letramento porque são vários e vários conceitos ou vários tipos de conceitual que é o letramento né especificamente aqueles CEFET tanto no grupo de CEFET contra um grupo com os venezuelanos que eu te falei a gente tenta trabalhar com letramento crítico né Principalmente com as ideias e experiências do Paulo Freire embora o nosso contexto que está sendo elaborado para essa questão a gente tenta a gente conhece as teorias e é o que a gente tenta aplicar né porqueporque a gente entende que o nosso contexto não basta só uma questão que está ligada somente a prática da alfabetização né é importante que esses sujeitos são os alunos tenham garantido o que para eles uma voz, inclusão social e uma visão crítica da própria realidade deles néAcho que tudo isso é muito importante para que eles possam que questionar e transformar a vida deles que eu acho que é o mais importante não e sem esse posicionamento questionador o desenvolvimento dessa consciência crítica em todas as atividades da sala né independente do tipo de atividade que é o objetivo seria se não se não fazem seria um pouco não sei..... o que seria talvez e ineficaz.... né o Que Nós pensamos a gente parte dessa desses pilares da dessa crítica social né das ideias de Paulo Freire das teorias pós-estruturalistas também, porque que a gente tá vendo a língua ali como meio de emancipação social de reconstrução desses sujeitos néporque a gente no contexto migratório a gente percebe eles percebem nós percebemos de todos os lados independente do ângulo essas influências de grupos dominantes na sociedade até porque o caso deles como é o caso político que está relacionado com a geopolítica e a gente vê isso mas claramente não sei então essas perspectiva crítica ele dá Esse instrumento de libertação né nessas relações de opressão são bem

características do mundo do Século 21 desse mundo capitalista e tal... então essa e letramento crítico né ele como é que eu posso dizer a ele pede para gente uma leitura do mundo né e do exercício de uma reflexão crítica e mais questionadora dessas realidades que eles virem das situações das posições que eles estão enquanto sujeito na sociedade na cidade no próprio prédio onde eles moram em centro..... e aí bom que que acontece que tudo que eu tô falando serve tanto para dentro da sala de aula quando para fora da sala de aula no sentido posso ir para as práticas as que estão ali ou pensando fora da sala de aula néentão a gente tem objetivo Justamente que nessas partes que eles sejam Donos das vozes deles e muitas vezes essa questão da voz dentro dessa questão do letramento não é não significa na verdade dar voz porque voz ele já tem o que eles precisam é de visibilidade muitas vezes née o objetivo do Plac com relação à responsabilidade do professor é justamente a ajudar esse aluno a compreender essa nova realidade essas particularidades sociais e culturais do Brasil especificamente aqui de Belo Horizonte da região de onde ele mora nessa nova etapa da vida dele e tudo né e o professor nesse sentido ele funciona como uma ponte humana entre a língua os novos conhecimentos que que podem ser desenvolvidos em sala né nessa situação independente crítica né que vai revelar o papel do facilitador do professorcom relações de quem fala sobre isso também não sei se você pesquisou mas é a Mirele São Bernardo defendeu a tese da em 2016 né ela fala exatamente desse papel do professor D da função de amenizar conflitos iniciais entre os alunos né E eles percebiam que essa língua é um instrumento de libertação para ele se dentro de coesão e muitas vezes começa a língua para ele nesse momento de luta e de transgressão que me fala isso também não só São Bernardo mas a Ana Paula Lopes da federal ela vai falar do da língua como uma defesa pessoalentão esse Plac está associada às ideias do Freire e como eu te faleitentamos trabalhar dentro de sala de aula não só com questões culturais. Nessas questões do choques culturais, do social e também do jurídico né..... das próprias leis de imigração de trabalho as próprias leis de imigração com ele com eles em sala de aula como prática de letramento. Claro... não estou detalhando como é feita a tarefa acho que se você precisar não sei se eu poderia detalhar melhor uma atividade de sala ou não sei como que você quer né mas sempre pensando nessa nova integração nos cursos também mais avançados nós fazemos principalmente de curso preparatório do Celp já no intermediário 2 já fazemos mais textos escritos... então o processo crítico ele é maior inclusive com relação aos processos de

internacionalização para esses níveis mais altos e também de escrita acadêmica no viés da cultura mesmo da cultura brasileira desses gêneros acadêmicosporque eles também são preparados para a academia né para ir para Universidade inclusive agora no CEFET acabou de sair uma resolução que dá 5% de vagas para os cursos de ensino médio e ensino médio e também ensino de graduaçãodesculpa é tão fácil né graduaçãopara Imigrantes então também isso é muito importante para a gente né tenta disponibilizar também esses meios de integração também talvez de práticas de letramento para internar internacional sobre para internacionalização também letramento específicos para o celpe-bras que acontece no nível preparatório do celpe-bras né que nós temos..... Enfim tudo isso para que esse engajamento crítico né que eles precisam ter Saia desse lugar que o não entendeu Refúgio como essa somente essa relocação geográfica apenas né então tem que ter essa experiência de troca de novos saberes atuação viva e democrática e é o que a gente tenta fazer nas nossas práticasbom não sei se é exatamente isso que você não perguntou se tiver alguma dúvida você me fala tá bom.

Professor E

Foi solucionado de uma nesses três locais que a gente tem o aluno quando ele chega ele assina a presença lá no local além da nossa presença de sala de aula ele assina que é pra ganhar o ticket da próxima tanto o aluno falta ele não tem o entendeu ele não tem um passo então tá funcionando assim eh o que eu entendi aquilo da ajuda mas ela quer um retorno claro né então eh começamos com vinte alunos em cada turma uma média né de vinte alunos por cada turma de uns sessenta e poucos alunos o endereço aí é aquela eu digo que temos uma população flutuante porque tem hora que os alunos falam hoje tivemos dezoito aí a próxima como foi a água e tal professora só vieram dez anos teve aquela chuva aqui quando chove ontem cê teve uma prótese não mas quando chove por uma duas horas cê num sabe ajudar nenhuma tanto caiado senta de ônibus é complicado essa merece então a gente sabe que tem essa eh é sazonal tem sim outra tão oferecendo emprego eles faltam pra ir pruma entrevista de emprego eh né então você tem é só trabalhar então para estudar todo mundo que vem pra aula com a família isso já acontecia aqui pai e mãe e filha todos pra ela e ali eles assistem a aula e vão ver vão desenvolvendo português juntos ele ter bem interessante esse também que cê tá relatando gente

queria falar isso que você tá relatando é interessante porque com base nessas pesquisas na unifesp em são paulo eles abriram a com base nisso também que as mulheres as vezes a professora falou assim eu percebi que muitos homens as mulheres não podiam qui tinham que ficar com as crianças

O nosso material utilizamos textos atualizados que tiramos da internet, por exemplo um texto sobre “greve das universidades por conta da educação” Então tínhamos textos atuais que o aluno ele vai escutar quando estiver na rua. Então colocamos músicas antigas e novas que contextualizam o assunto a gramática. Ele começa um pouco mais voltado pra gramática, mas sempre pensando na língua em uso. Tanto que nos pequenos diálogos que nós criamos tem o “Tá” “Tá bom” p eles aprenderem essa língua em uso pq será ela que eles escutarão na rua. Trabalhamos os quadrinhos e depois eles vão se desenvolvendo para textos maiores um diálogo maior e api eles passam a produzir mais....”

Trabalhos com diversos gêneros, por exemplo um anúncio de trabalho em que ele precisa se candidatar... A tradição e vocês que criaram materialidade né vocês tão querendo módulo você reformula vocês fazem agora que a gente fez a reclamação então a ideia é terminar esse primeiro módulo a gente vai ver em vários modelos e ao mesmo tempo de arrebentar o segundo módulo em agosto no segundo módulo gente que bacana então quando eu comecei aqui no a gente poder eh ter um novo material nosso material a gente usou tudo era muito atualizar um lugar um era um texto de jornal que a gente tava na internet né tudo bem picadinho com ninguém né mas assim é um texto a sobrevivência dessas universidades por conta da educação então a gente tinha textos muito de moda dá assuntos que a gente clareia né o aluno vai escutar sobre poderia chegar então a gente tentava colocando de músicas antigas imóveis eh que contextualizar do assunto é começa ele começa um pouco mais voltada pra gramáticas sempre uso eh tanto quilos de arroz pequeno já acho que a gente queria contar tá bom primeiro e laranja e tem a gente tá abrindo de gramática e ele vai subir um pouquinho pra textos melhores desde pequeno de ar mesmo e a gente começou a produzir então a gente vê eh vai executando como a gente aprendeu então eh me manda os testes escolhemos os textos resistindo que custavam dois três dias que a gente pega e aí que nós queremos fazer feliz eu sei que vou tá explicando. Estão oferecendo um emprego leia então tem também a coisa tu entender um anúncio de jornal e se candidate diga suas qualidades da ensinou objetivos lá quem é o que a pessoa soubesse da

forma e aí eles a gente trabalha ah maravilha é o que eu pensei aqui eu sonhos visitei tive essa chance de visitar algumas escolas na era um grau que foi feito pra américa latina pela embaixada americana então foram trinta e três professores da américa latina agostinho central do carinho e todos todos trabalhavam sendo nacionais em inglês então nós visitamos que trabalhava com bilíngue mesmo eh em escolas que eles tinham do lembra de que você tem aula de inglês não aula de história e inglês e espanhol lembro de mesmo então dissesse pedro alves do brasil e depois do sucesso pedro álvaes ah quem que entendeu então era elas as aulas e a gente foi visitou indicado um centro para imigrantes eu não assisti todas as aulas do que nós três eles tiveram que eu pedi a gente pequenas salas eu assisti uma aula que é bem interessante que era aula de cidadania porque nos estados unidos pra você conseguir a sua documentação eu vou fazer a solicitação por exemplo você tem que ter é um teste muito você tem que passar nesse teste depois que você passa nesse teste que você pode começar um processo o brincar é gripe então eh nós assistimos a aula né a professora uma professora voluntária mas ela a vontade é porque ela que iniciou dá um não é na área dela em inglês é a didática dela nós estamos olhando fazer uma realização tinha professora já né e coordenadores de escola e a gente se olhou falta abaixo né mas aí legal e eles ensinavam coisas como o que que é a estátua da liberdade tem dizer eh como que você jura bandeira né coisas bem especializada e aí são coisas assim que que é o william né e aí a partir desses textos sobre esses assuntos que pra mim parecia educação moral e cívica né que é daniela educação moradia e aí eh é a professora do contexto né ela ia pra o interessante né isso eu até falei pra minha filha linda foi bem interessante porque eu fiquei pensando nos nossos alunos aqui eles não precisam fazer uma prova cidadania mas eles tem que saber como você falou tirar o cpf fez os básicas né filho né e pelo que dia aqui dar esse suporte pra eles também eh eles tem setor de vídeo a gente tem tudo aparecida na verdade já existia uma ong que que estava ajudando tantas qualquer estava jogando.

Professor G

Então a questão da avaliação é feita eles têm uma prova formal a princípio a gente não tinha prova e a gente começou a perceber a falta de credibilidade que o curso dava nos próprios estudantes que eles queriam ser avaliados porque eles comparavam eles sabem o que rola no

curso de dia porque dia tem prova no acolhimento não tem então isso causava uma de uma falta de credibilidade nos alunos para concurso então a gente começou a ter prova e aí tem o dia de prova eles fazem a prova escrita fazem atividades avaliativas orais e aí eles tem mais confiança do curso cê acredita? mas a princípio não era o objetivo do acolhimento e outra questão que vale muito na na aprovação ou não desse aluno é a presença eles tem que ter pelo menos setenta e cinco por cento de presença pra poderem passar o curso porque havia muito aluno que fazia a matrícula e depois voltava só no final pra pegar certificado né querendo certificado e não tenho agora eles aprenderam que eles têm que tá aqui tanto que a gente tá formando noventa alunosviu hoje é o encerramento esqueci de te avisar se você quiser vir hoje a noitenuove horas o instituto no negócio de meu deus esqueci no auditório de letras lá no subsolo.

Não falei né sobre a questão do feedback que esqueci bom na verdade ele é dada diariamente né a partir do que o aluno tá produzindo tudo que o aluno tá fazendo cada professor tem sua maneira de dar seu feedback..... então eu faço correção na hora eu faço em atividades eu faço oralmente eu faço escrito por exemplo numa redação quando a gente passava pedir pra descrever um parágrafo alguma coisa aí eu sempre dava um feedbackoralmente reforçando a questão do que ele já sabe né valorizando a produção dele então nunca falo assim nossa isso aí tá errado tá errado né não é assim que fala mas muitas vezes repetindo ah você quis dizer isso e esse isso então acho que assim pelo positivo né sem valorizar o erro do aluno..... e que mais e mais eh vamos dizer assim mais formal era o fim das avaliações né sei lá uma redação ou do da prova mesmo em si que aí ele recebia um feedback daquela produção dele.... agora o feedback é diário então desses dois mais formativo e o somativo é isso cê tá querendo saber? eu não sei muito não assim como a galera tá fazendo hoje em dia com certeza mas o formal com certeza eles dão da prova agora no dia a dia eu não sei eu sei queeu tenho tentado fazer diariamente assim nas produções nas pequenas produções que eles fazem eh outra forma que eu faço é ficar andando enquanto eles tão construindo o diálogo e fico anotando e depois no quadro passo mais ou menos o que alguns erros comuns que eles tiveram ou chamo atenção pra não ficar pensando que tá em cima de um aluno sabe expor muito aluno então assim eu uso diferente formas de dar um feedback.

O material didático vem desde o início do projeto, pois o material do NEP não serviria para o acolhimento, porque é outro objetivo outro público alvo é pras questões iniciais. O

estrangeiro ele chegou aqui o que ele precisa? Ele precisa trabalhar! Então é um material voltado para as necessidades deles, mas não são as mesmas dos estrangeiros, são de sobrevivência. O material é todo dividido por módulos que não necessariamente precisam ir na mesma ordem. A ideia é que os alunos escolham os unidades/módulos, por exemplo damos um papel e eles marcam o que eles gostariam de fazer. Então nós temos o módulo de apresentação, a gente tem o módulo apresentação que é esse muito prazer que a primeira de apresentação a gente tem um módulo saúde módulo trabalha o emprego modulo diversidade cultural e tem vários módulos e esses módulos foram criados pelas primeiras professoras e até hoje alguém da equipe de professores, de vez em quando, mexe no material e estamos sempre aperfeiçoando e incluindo umas coisas, tirando outras que que deu mais certo, tudo experimentado... também temos a colaboração do pessoal do design das turmas do design da universidade. Eles fizeram o desenho e a diagramação do material eles procuraram economizar colocando só duas cores voltado pra nossa realidade. Então não são materiais cheios de cores, bonitos, pois a gente só pode imprimir preto e branco, então fizeram tudo pensando nisso...”

Os alunos de design fizeram diferentes versões daquele material, por exemplo o módulo saúde, eles fizeram da maneira que eles achavam mais adequada para o público alvo, criou um personagem e apresentaram pra os professores. Inclusive eu fui assistir a apresentação deles e apresentaram porque eles fizeram isso, porque essa escolha de cores, é tudo pensado e a gente que trabalha com material deveria saber. Tudo tem que ser pensado o tamanho da letra, o tipo da fonte, a cor, tudo deve ser pensado para aquele público-alvo. É muito interessante o tanto que a gente não sabe nada de material...”

