

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

**VER, JULGAR, AGIR E REVER PARA ACOLHER: UMA ABORDAGEM
SOCIOCOGNITVA NO ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA
DE ACOLHIMENTO**

Lucas Correia Aguiar

Orientadora: Profa. Dra. Ana Adelina Lôpo-Ramos

Brasília, 2021.

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

**VER, JULGAR, AGIR E REVER PARA ACOLHER: UMA ABORDAGEM
SOCIOCOGNITVA NO ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA
DE ACOLHIMENTO**

LUCAS CORREIA AGUIAR

Dissertação 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 à obtenção do título de MESTRE em Linguística.

Área de concentração: Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Adelina Lôpo-Ramos

Brasília, 2021.

LUCAS CORREIA AGUIAR

**VER, JULGAR, AGIR E REVER PARA ACOLHER: UMA ABORDAGEM
SOCIOCOGNITVA NO ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA
DE ACOLHIMENTO**

Dissertação 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 à obtenção do título de MESTRE em Linguística.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Ana Adelina Lôpo Ramos
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)
Orientadora e Presidenta

Prof. Dr. Umberto Euzebio
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional (PPGDSCI/UnB)
Membro Externo

Prof. Dr. Rodrigo Albuquerque Pereira
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)
Membro Interno

Profª. Dra. Juliana de Freitas Dias
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)
Membro Suplente

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

Cv

CORREIA, Lucas

Ver, julgar, agir e rever para acolher: uma abordagem sociocognitiva no ensino de português brasileiro como língua de acolhimento / Lucas CORREIA; orientador Ana Adelina LÔPO RAMOS. -- Brasília, 2021.

120 p.

1. Ensino de português brasileiro como língua de acolhimento. 2. Estratégias cognitivas de processamento de texto. 3. (Multi)letramento. 4. Competências. I. LÔPO-RAMOS, Ana Adelina, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Que o mundo é desterro eu sempre soube!

(Adélia Prado – Órfã na janela).

Ao Deus, em todos os seus nomes, por sua infinita bondade e misericórdia!; e a Òşòsì (òké aro!), por ter me possibilitado uma segunda chance.

À minha mamãe, ao meu papai e à minha maninha, por tanta paciência, encorajamento e por suas incessantes orações. Obrigado!

À professora Dra. Ana Adelina Lôpo Ramos, por ter entendido todas as minhas dificuldades como uma mãe; por ser tão incrível orientadora, por ter aceitado trilhar esse caminho comigo, por nunca ter desistido de mim, por suas orações, por sua coragem, por ser inspiração por onde passa, por ser quem é! Muitíssimo obrigado! Minha eterna gratidão!

Ao professor Dr. Rodrigo Albuquerque, por toda ajuda tão disposta, pelos textos compartilhados e por tão acertadas intervenções. Obrigado!

A Sued Henrique e a Daniella Soares, por serem meus melhores amigos e por terem me feito ver que era possível encontrar luz em meio às trevas – *“do tronco da vida – mesmo ferida – nasce uma flor rindo da dor!”*. Anadeji!

A Lucimeire e a Mestra Lyris, terapeutas que acompanharam minha jornada. Por tudo, por tanto, obrigado!

A Gabriela Oliveira, pela ajuda tão dedicada na arte dos certificados do curso ofertado aos estudantes colaboradores deste trabalho. A dúpé!

A Yasmin Vaz, por ter me ajudado com seu amor a construir o caminho que me fez chegar ao mestrado. Por, como o Arcanjo Gabriel, me ter trazido essa boa notícia!

Aos venezuelanos em situação de refúgio no Brasil, meus irmãos de sangue!, por toda colaboração, atenção, cuidado e respeito comigo e com a pesquisa.

Ao CNPq, tão importante e relevante instituto – vida longa! –, por ter me concedido bolsa de estudos por um ano, o que me possibilitou ajudar não somente a mim, mas também aos irmãos refugiados.

Tulha – Adélia Prado

Ontem de noite a tentação me tentou
no centro da casa escura, no meio da noite escura.
A noite dura seu tempo, mas a barra do dia barra,
espanca a soberba das trevas.
O que trêmulo e choroso vagou nos cômodos quietos
encontra os pardais falando,
mulheres com suas trouxas reverberando no sol.
Declaro que a vida é ótima, a realidade múltipla, os
[nossos sentidos fracos.
Mais belo que o épico é o homem pacientemente
esperando a hora em que Deus for servido.
Enquanto isso, as andorinhas pousam nos fios, as gotas de
[chuva caem,
Marly Guimarães, esposa de Mário Guimarães,
completa mais um aniversário e na oportunidade
recebe os cumprimentos dos parentes.
Vale a pena esperar, contra toda a esperança,
o cumprimento da Promessa que Deus fez a nossos pais
[no deserto.
Até lá, o sol-com-chuva, o arco-íris, o esforço de amor,
o maná em pequeninas rodela, tornam boa a vida.
A vida rui? A vida rola mas não cai. A vida é boa!

RESUMO

Nesta dissertação, investigo de que maneira se faz a integração entre as macroestratégias e as estratégias composicionais, retiradas do modelo de processamento textual de Van Dijk (2004 [1999]), revisitado por Lôpo-Ramos (2007), para a (in)compreensão de gêneros da linguagem como recurso metodológico significativo em situações simulacro às da prática social, ao mapear indícios de competência metagenérica em produções escritas a partir de vivências orais em sala de aula virtual de leitura e produção de textos com migrantes venezuelanos em situação de refúgio, estudantes de português brasileiro como língua de acolhimento. O trabalho apresenta como eixo teórico as perspectivas sociointeracional e sociocognitiva. Para análise das produções, escolhi a metodologia qualitativa, incorporando a pesquisa-ação proposta por Tripp (2005), por redundar na metáfora escolhida tanto para o título quanto para a disposição dos capítulos: ver, julgar, agir, rever e celebrar. O *corpus* deste trabalho é composto por seis textos elaborados por colaboradores, num grupo focal *online*, que são transcritos e analisados a partir das escolhas teórico-metodológicas apresentadas ao longo da obra. Foi possível verificar, neste trabalho, então, i) a análise de conjuntura de refúgio no mundo, partindo do relato bíblico do êxodo, incluindo discussões acerca de legislações específicas para pessoas em situação de refúgio no Brasil; ii) as construções teóricas em contexto de segunda língua que se aplicam ao caso da língua de acolhimento, incluindo a discussão das competências sociocognitiva, sociointeracional e metagenérica; iii) a associação do contexto sócio/intercultural à experiência simulacro com os gêneros da linguagem; e iv) a proposição de parâmetros para o trabalho pedagógico com gêneros, servindo a aprendizes de *background* linguístico-cultural similar ao do público-alvo colaborador da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: (Multi)letramento; estratégias cognitivas de processamento de texto; português brasileiro como língua de acolhimento.

ABSTRACT

In this dissertation, I look into, by mapping evidence of metageneric competence in written productions from oral experiences in a virtual classroom for reading and producing texts with Venezuelan migrants in a refuge, scholars of Brazilian Portuguese as a host language, how integration between macrostrategies and compositional strategies, taken from Van Dijk's text processing model (2004), revisited by Lôpo-Ramos (2007), for an (mis)understanding of language genres as a significant methodological resource in situations simulating that of social practice. The work presents as a theoretical axis as socio-interactional and socio-cognitive perspectives. For the analysis of the productions, I chose the qualitative methodology, incorporating an action research proposed by Tripp (2005), as it results in the metaphor chosen for both the title and the layout of the chapters: see, judge, act, review and celebrate. The corpus of this work is composed of six texts written by collaborators, in an virtual focus class, which are transcribed and analyzed based on the theoretical-methodological choices configured throughout the work. It was possible to verify, in this work, then, i) an analysis of the situation of refuge in the world, including about specific legislation for people in a situation of refuge in Brazil; ii) theoretical constructions in the context of a second language that apply to the case of the host language, including the discussion of socio-cognitive, socio-interactional and metageneric skills; iii) association of the socio / intercultural context with the simulacrum experience with the genres of language; and iv) the proposal of parameters for pedagogical work with genres, serving learners with a linguistic-cultural background similar to the target audience that collaborates with the research.

KEYWORDS: (Multi)literacy; cognitive word processing; Brazilian Portuguese as a host language.

SUMÁRIO

Lista de Ilustrações	11
Lista de Abreviaturas e Siglas	12
SEMEAR	13
CAPÍTULO 1	
ANÁLISE DE CONJUNTURA: VER	19
1.1 O Êxodo, uma inspiração para todos os povos	19
1.2 Brasil, um país de migrantes	23
1.3 A Lei de Migração X o Estatuto do Estrangeiro	24
1.4 O refúgio no Brasil atualmente	26
1.4.1 O caso da Venezuela e a vivência dos colaboradores deste trabalho	26
1.4.2 “A defesa do trabalhador nacional”	28
1.5 Alguma política linguística?	30
1.6 Língua de Acolhimento: uma outra margem pedagógica	31
1.6.1 Língua de Acolhimento: muito além do ensino de um sistema	32
1.7 Acolher a quem e por que acolher?	35
1.7.1 Os migrantes colaboradores deste trabalho: meus irmãos de América Latina!.....	36
1.8 Recordação do capítulo	37
CAPÍTULO 2	
O CAMINHO SE FAZ NA CAMINHADA: JULGAR	39
2.1 Introduzindo discussões	39
2.2 Pressupostos sociocognitivos e sociointeracionais para o ensino de línguas	41
2.2.1 Sociocognição e sociointeração: algumas palavras	41
2.3 Gêneros da linguagem: artefatos cognitivos-interacionais	43
2.3.1 Bakhtin: a perspectiva fundante	45
2.3.2 Marcuschi: uma perspectiva sociocognitiva-interacional	46
2.3.3 Lôpo-Ramos: uma tentativa de caracterização do gênero	48

2.3.4 Gênero da linguagem: um recurso didático-pedagógico em contexto de língua de acolhimento – PLAc	49
2.3.4.1 Perspectiva pedagógica de Schneuwly e Dolz	50
2.4 Fundamentos linguísticos e socioculturais no ensino de L2	53
2.4.1 Interlíngua	53
2.4.2 Fossilização	54
2.4.3 Zona de Desenvolvimento Proximal	55
2.5 Múltiplas competências no ensino de segunda língua	56
2.5.1 Competência sociocognitiva	57
2.5.2 Competência sociointeracional	58
2.5.3 Competência metagenérica	59
2.6 Convergência teórica: dos gêneros aos multiletramentos	60
2.6.1 Multiletramentos e práticas sócio/interculturais	61
2.7 Resultados esperados a partir do recorte teórico	62
2.8 Recordação do capítulo	62

CAPÍTULO 3

O PERCURSO NECESSÁRIO: AGIR	63
3.1 Meu contexto de pesquisa	63
3.2 A pesquisa qualitativa	65
3.2.1 A pesquisa-ação	66
3.2.2 O grupo focal	68
3.2.2.1 O grupo focal <i>online</i>	69
3.3 Do <i>locus</i> ao <i>corpus</i>	71
3.3.1 Os instrumentos de pesquisa	72
3.3.1.1 A carta pessoal e o <i>curriculum vitae</i>	73
3.3.2 Modelo Estratégico de Processamento Textual	73
3.3.2.1 As estratégias textuais de cunho sociocognitivo	74
3.3.2.2 As Macroestratégias	75
3.3.2.3 As Estratégias Composicionais	76
3.3.3 O <i>input</i> e o <i>output</i>	76

3.4 Resultados esperados a partir do recorte metodológico	78
3.5 Recordação do capítulo	78

CAPÍTULO 4

UM OLHAR PARA O ACOLHIMENTO: REVER	79
4.1 Construindo memória	80
4.1.1 Grupo A – Das análises das estratégias cognitivas nas cartas pessoais	81
4.1.1.1 – <i>Input</i> para primeira produção	82
4.1.1.2 – Macroestratégias e estratégias composicionais	82
Texto 1 – Macroestratégias	82
Texto 1 – Estratégias composicionais	83
Texto 2 – Macroestratégias	84
Texto 2 – Estratégias composicionais	85
Texto 3 – Macroestratégias	86
Texto 3 – Estratégias composicionais	87
4.1.2 – <i>Inputs</i> : enunciado e comando	87
4.1.2.1 Grupo B – Das análises das estratégias cognitivas nos currículos..	88
Texto 4 – Macroestratégias	89
Texto 4 – Estratégias composicionais	89
Texto 5 – Macroestratégias	90
Texto 5 – Estratégias composicionais	91
Texto 6 – Macroestratégias	92
Texto 6 – Estratégias composicionais	93
4.1.3 Outros comentários gerais	93
4.2 Recordação do capítulo	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS: CELEBRAR	96
5.1 Dos caminhos pedagógicos para trabalho com gêneros: parâmetros propostos	99
FONTES DE REFERÊNCIA	102
Anexo A	109
Anexo B	114
Anexo C	120

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Presépio em que aparecem as personagens bíblicas Jesus, Maria e José em gaiolas, como imigrantes.

Figura 2 – Número de solicitações de refúgio no Brasil de 2010 a 2015.

Figura 3 – Número de solicitações de refúgio no Brasil de 2016 a 2018.

Figura 4 – Gráficos apresentados em reportagem do Senado Federal a partir de pesquisa feita pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – 2019.

Figura 5 – Apresentação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.

Figura 6 – Exemplo do Texto 5.

Figura 7 – Exemplo do Texto 6.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
EUA	Estados Unidos da América
IMDH	Instituto de Migrações e Direitos Humanos
LA	Língua Adicional
LAc	Língua de Acolhimento
LE	Língua Estrangeira
LP	Língua Portuguesa
L2	Segunda Língua
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
NEPPE	Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros
PBLAc	Português Brasileiro como Língua de Acolhimento
PBSL	Português do Brasil como Segunda Língua
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Linguística
UnB	Universidade de Brasília
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

O âmbito conceptual de “imigrante” e de “estrangeiro” abrange vários componentes comuns, e talvez por isso tendem a confundir-se e a frequentemente serem utilizados como sinônimos. Trata-se, porém, de universos distintos e, como tal, também no ensino-aprendizagem de línguas é necessário ter em conta essa diferença.

(GROSSO, 2010, p. 65).

Esta dissertação contempla em sua temática investigações sobre práticas socioculturais simuladas de gêneros da linguagem¹ (OLIVEIRA E PAIVA, 2019) em contexto pedagógico de ensino de português para falantes de outras línguas, incluindo, entre outros estatutos, o de língua de acolhimento.

Há, hoje, mundialmente, uma demanda específica e cada vez mais crescente, voltada para o ensino de língua em contexto de migração, incluindo, aqui, a migração involuntária. Assim, não podemos tratar essa exigência como comumente trabalhamos no ensino de português, como outro estatuto de língua adicional (LA), embora esteja contemplada nesse hiperônimo² (LÔPO-RAMOS; CORREIA, no prelo). Desse modo, sobretudo pelo contexto social de pessoas em situação de refúgio³ (ou pela situação de vulnerabilidade social dos imigrantes), diferenciamos o português como língua de acolhimento (PLAc) das outras terminologias no ensino de português como LA.

Seja por questões sociopolíticas ou mesmo pela busca de uma vida diferente, os estudantes de português brasileiro como língua de acolhimento (PBLAc) têm necessidades urgentes, reais e específicas que vão além da busca por um emprego, embora também seja essa uma das suas necessidades mais básicas.

Assim, o trabalho aqui proposto, como será melhor discutido e distribuído em seus capítulos, apresenta, a partir de teorias de (multi)letramento e de estudos sobre estratégias textuais de ensino de gênero propostas por Van Dijk (1999), reflexões sobre o papel da língua portuguesa (LP) na inclusão dessas comunidades, bem como, espera-se, traz contribuições metodológicas visando a conferir maior autonomia linguístico-discursiva a esse público-alvo

¹ A escolha pelo termo “gêneros da linguagem” será explicada posteriormente, no capítulo 2.

² Expressão defendida por Lôpo-Ramos & Correia, em “Língua Adicional (LA): um conceito ‘guarda-chuva’” (no prelo).

³ Usarei o termo “em situação de refúgio”, ao invés de “refugiado”, por ele expressar mais adequadamente um processo, ao passo que o último confere um sentido de permanência na condição.

para que exerça sua cidadania de maneira mais plena e frutuosa neste país que os vêm recebendo.

A idealização deste estudo, sua justificativa, surgiu de dois lugares: primeiramente, no âmbito acadêmico, da minha participação como professor voluntário no curso denominado “Módulo Acolhimento – português para refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade”, oferecido pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE) da Universidade de Brasília (UnB), em parceria com o Instituto de Migrações e Direitos Humanos (IMDH) e com o Alto Comissariado nas Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) – projeto que será melhor apresentado oportunamente.

Depois, no âmbito pastoral, do carecimento de uma paróquia de Brasília, onde estive paroquiano, por receber a demanda de acolhimento de pessoas refugiadas, sobretudo venezuelanos – o que justifica o tom religioso, mas não confessional, desta dissertação, já que gerada nesses dois ventres.

Com relação ao trabalho no NEPPE, esclareço que esse núcleo oferece, por meio de um projeto iniciado pela Profa. Dra. Lúcia Barbosa⁴, o curso *Módulo Acolhimento – português para refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade*. A convite da referida professora, pude acompanhar mais de uma turma do curso em nível intermediário, que chamamos de Acolher 3⁵, e observar, como regente de uma turma, acompanhando, inclusive, a elaboração e aplicação de alguns materiais didáticos do curso, sobretudo como são abordados os aspectos linguístico-textuais presentes nesses materiais, além investigar o porquê e de que modo os diversos gêneros da linguagem estavam contemplados nesses materiais e no livro didático adotado no curso.

O curso é um preparatório para a nova realidade de vida: nele se ensina desde cartas informais a *curriculum vitae*, tudo na perspectiva da língua de acolhimento, com materiais com forte presença da abordagem comunicativa e a partir do trabalho de professores com relevantes estudos na área, além da participação de jovens estudantes que atuam, mesmo durante seu processo de formação, como professores e, por isso mesmo, ainda carecem de bases teóricas mais específicas para (re)construir seus materiais e (re)adaptar seu projeto didático-pedagógico.

⁴ A Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa é professora do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília e referência no ensino de português como língua de acolhimento em todo o Brasil.

⁵ O curso é dividido em três módulos, a saber: Acolher 1, que são os iniciantes; Acolher 2, que são alunos egressos do Acolher 1 ou que demonstrem proximidade maior, mas ainda básica, com a Língua Portuguesa; e Acolher 3, que tem sido um curso de leitura e produção de textos, em nível intermediário.

Em reuniões pedagógicas com os colegas professores do curso que já atuaram em outros cursos com o mesmo objetivo, pude perceber também que, ao que tudo indica, essa é uma realidade geral nos cursos de língua de acolhimento no Brasil (*vide* Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR, 2010).

Primeiramente, com base nessa experiência docente, surgiu a ideia e a iniciativa de propor um projeto de pesquisa sobre o ensino de português para pessoas situadamente em refúgio, cujo objetivo precípuo fosse o de investigar os gêneros da linguagem em práticas sociais brasileiras como recurso metodológico que atendam às necessidades de comunidades refugiadas no contexto dessas práticas.

Nesse sentido, se colocam dois pontos relevantes e inter-relacionados: por um lado, a abordagem didático-pedagógica dos gêneros da linguagem contemplados; por outro, as estratégias cognitivas reveladas pelos aprendizes, *output*, que indiquem a (in)compreensão dos gêneros escolhidos.

Nas palavras de Grosso (2010), “o público que contacta o português como língua de acolhimento é muito heterogêneo, sendo especial para a sua compreensão uma análise individualizada”, o que reforça a premissa de que os gêneros são objetos culturais, mas apreendidos por sujeitos cognitivos.

É com esse propósito que o projeto fora apresentado e se torna esta dissertação, que está fundamentada em teorias de gêneros da linguagem e parte da observação das metodologias que são utilizadas quando se trabalha com esse recurso linguístico-pedagógico, o gênero, de modo que fomenta a participação frutuosa dos estudantes de português como língua de acolhimento desvelando *outputs* dos aprendizes que demonstram esse aprendizado.

Diante das duas situações vivenciadas, ocorreu-me desenvolver esta pesquisa que tem como objetivo principal analisar as macroestratégias e as estratégias composicionais em produções escritas, reveladas por pessoas em situação de refúgio, aprendizes de PBLAc, que sinalizam a (in)compreensão de gêneros da linguagem como recurso metodológico significativo em situações simulacro às da prática social.

Por outro lado, especificamente pretendo:

- a) Ao mapear indícios de competência metagenérica em produções escritas, mostrar a integração entre os conceitos de i) macroestratégia e ii) estratégias composicionais,

analisando que elementos linguístico-textuais revelam o modo como as estratégias são construídas para a (in)compreensão dos *inputs* ofertados;

- b) Investigar, a partir de um grupo focal, se a experiência simulacro com o gênero foi associada ao contexto sócio/intercultural; e
- c) Propor, a partir do que fora diagnosticado na geração de dados, caminho metodológico que considere as estratégias reveladas para o trabalho pedagógico com os gêneros abordados no ensino de português a público de *background* linguístico-cultural similar ao do público-alvo colaborador da pesquisa.

Para alcançar tais objetivos, responderei, ao longo do trabalho, e mais especificamente na seção “Celebrar”, às questões de pesquisa, a saber:

- i) Em produções escritas, mapeando indícios de competência metagenérica, de que maneira se faz a integração entre os conceitos de a) macroestratégia e b) estratégias composicionais reveladas por pessoas em situação de refúgio, aprendizes de PBLAc, para a (in)compreensão de gêneros da linguagem como recurso metodológico significativo em situações simulacro às da prática social?
- ii) A experiência simulacro com o gênero no grupo focal foi associada ao contexto sócio/intercultural? e
- iii) Considerando o que fora diagnosticado na geração de dados, que caminho metodológico pode ser proposto para o trabalho pedagógico com os gêneros abordados no ensino de português a público de *background* linguístico-cultural similar ao do público-alvo colaborador da pesquisa?

Sabemos que a literatura sobre o papel do texto tem lhe conferido importância fundamental no ensino e na aprendizagem de línguas, mais ainda no contexto de acolhimento, sobretudo porque possibilita ao aprendiz a inserção em contextos de práticas sociais.

Para Marcuschi (2002, 2004), a observância dos componentes teóricos e estruturais do texto (gênero, tipo e domínio discursivo, por exemplo) é fundamental na prática social dos aprendizes, pois possibilita a caracterização dos gêneros como “ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, 2002, p. 20).

Schneuwly & Dolz (2004), na perspectiva do ensino, veem no gênero a ponte necessária entre as práticas sociais e a produção e compreensão de textos. Os autores também avançam nas proposições do gênero como recursos metodológicos, orientando a decisão didática dos professores no que se refere ao ensino desse recurso pedagógico.

Para aplicação de conceitos e proposições dessas teorias no ensino de língua de acolhimento, postulações diversas farão frente no que se refere à cognição e organização cognitiva da identidade dos textos, além de considerar as macroestratégias e as estratégias composicionais extraídas do Modelo de Processamento Textual de Van Dijk (2004 [1999]), revisitado por Lôpo-Ramos (2007).

Segundo Lôpo-Ramos (2007, p. 1),

[...] o texto assume valor essencial à construção do processo comunicativo somente na abordagem em que a comunicação vai muito além de simples troca de informação ou de simples repetição da situação simulacro de diálogo das práticas sociais reais.

Também para maior clareza da organização deste trabalho, informo que está organizado por quatro capítulos e considerações finais, dividido num método tradicionalmente pastoral, que assim se constitui metaforicamente em “**ver, julgar, agir, rever e celebrar**”. Esse método foi apresentado por Sua Santidade o Papa João XXIII através da carta encíclica *Mater et Magistra*⁶, em 1961, ao assim proceder:

[...] 235. Para levar a realizações concretas os princípios e as diretrizes sociais, passa-se ordinariamente por três fases: estudo da situação; sua apreciação à luz desses princípios e diretrizes; exame e determinação do que se pode e deve fazer para aplicar os princípios e as diretrizes à prática, segundo o modo e no grau que a situação permite ou reclama. São os três momentos que habitualmente se exprimem com as palavras seguintes: "ver, julgar e agir".

- **Ver:** nesse capítulo, apresento panorama do processo de migração no mundo, tendo como fonte de inspiração o livro do Êxodo, por ser um dos relatos mais emblemáticos registrados e difundidos no mundo. É uma análise de conjuntura que leva em conta dados, relatos e reportagens sobre a temática, legislação atual e antiga sobre migrantes no Brasil, que revela o caminho percorrido até chegar-se à necessidade de se pensar metodologia específica para o ensino de língua nesses contextos; além da ampliação necessária do conceito de Língua de Acolhimento, transversal para a constituição do trabalho.

- **Julgar:** nesse capítulo, há uma revisão de literatura, relacionando o que já se tem trabalhado sobre a temática e justificando a necessidade, a partir da realidade brasileira, da proposição desse recorte que é a Língua de Acolhimento. Aqui, apresento as abordagens

⁶ Em português “Mãe e Mestra”, a carta encíclica *Mater et Magistra*, do Papa João XXIII. Disponível em: http://www.vatican.va/content/john-xxiii/pt/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_15051961_mater.html. Acesso em 15 dez. 2020.

pensadas sobre o uso dos gêneros da linguagem, além de discussões sobre (multi)letramento em segunda língua, questões relacionadas às competências interacional, sociocognitiva e metagenérica, por exemplo, e conceitos relevantes para a aplicação das costuras teóricas ao contexto de acolhimento.

- **Agir:** no capítulo terceiro, é apresentado o caminho metodológico que orientou a análise dos dados presente no capítulo quarto. Os pressupostos escolhidos levam em consideração a realidade da turma: a partir de um grupo focal *online*, composto de pessoas situadamente em refúgio, em sua maioria falantes de espanhol, há factual interação entre mim e os colaboradores da pesquisa. Aqui, apresento todo o percurso de escolhas metodológicas que compõem a dissertação, como os conceitos de pesquisa-ação e de pesquisa qualitativa.

- **Rever:** no capítulo quarto e último, apresento as análises dos dados: textos escritos, a partir de exercícios orais, produzidos em turma de português brasileiro como língua de acolhimento, além de reflexões gerais sobre a visualização das estratégias de processamento textual escolhidas.

- **Celebrar:** nesse ponto, serão apresentadas as considerações finais, motivo pelo qual se celebra. Aqui, há um apanhado deste trabalho, apresentando a constatação do alcance (ou não) dos objetivos traçados, sob os pontos de vista teórico e prático, revelado nas respostas às questões de pesquisa apresentadas acima, além da proposição de parâmetros para o trabalho mais bem-sucedido com gêneros.

Ademais, este trabalho está escrito em primeira pessoa, tendo em vista que os relatos aqui apresentados são parte das vivências, dos pontos de vista e das perspectivas deste professor-pesquisador.

CAPÍTULO 1 – VER

ANÁLISE DE CONJUNTURA

O problema da língua de acolhimento coloca-se com toda a premência, sendo o domínio da LP [Língua Portuguesa] uma das vias mais poderosas para a interação dos estrangeiros, tanto a nível individual (garantia da autonomia) como coletivo (harmonia social).

(ANÇÃ, 2008, p. 74).

O capítulo inicial deste trabalho, denominado “análise de conjuntura”, apresenta uma visão geral sobre os processos de migração que têm constituído o mundo desde os tempos mais antigos: passando pelo relato bíblico do êxodo; a visualização de semelhanças entre a fuga do povo hebreu e os migrantes forçados a deixar sua terra hoje em dia; as legislações que tratam sobre migração e refúgio no Brasil, como legislador ou como signatário; o pensamento sobre uma política linguística; e a apresentação dos colaboradores deste trabalho e da condição de vida que os levou até esse momento.

1.1 O Êxodo, uma inspiração para todos os povos

No Egito, antigamente, no meio da escravidão, Deus libertou o seu povo, hoje Ele passa de novo gritando a libertação. Para a Terra Prometida, o povo de Deus marchou. Moisés andava na frente; hoje, Moisés é a gente quando enfrenta o opressor.

(Zé Vicente – Romaria).

Os processos migratórios sempre foram uma realidade no mundo. Não é incomum encontrar historiadores que concordam, de maneira pacífica, que sempre compuseram a história da humanidade os estilos de vida migratório e sedentário. Dentre os relatos mais importantes de migração, o livro bíblico do Êxodo narra, de modo seminal e muito particular, a história de Moisés e a saída dos hebreus do Egito para a “Terra Prometida”.

O livro do Êxodo⁷ apresenta características marcantes da vida daquela população, que, por analogia, também proponho como metáfora à vida do povo em situação de refúgio: anamnese de um passado com marcas profundas de dificuldade e sobrevivência; a fuga dessa realidade, na maior parte das vezes sustentada por uma aliança com a divindade, na confiança

⁷ É o segundo livro da Bíblia, e seu nome significa “saída”, “partida”.

de uma vida melhor, de que não estarão sozinhos; e o estabelecimento de uma vida comunitária, ajudando e sendo ajudado por pessoas que têm, naquele momento, a situação de vida semelhante à sua.

Nas narrativas constantes dos capítulos de 7 a 11, Iahweh, o Deus, lança, a partir da imposição de Moisés, pragas sobre o Egito. Essas pragas, dez ao total, são maneiras que Ele encontra para libertar, aos poucos, o povo das mãos do Faraó. Este, de coração endurecido, mas com medo, liberta aos poucos o povo escravizado, sempre deixando presa ainda a parte da população mais fragilizada: as mulheres, crianças e até mesmo os animais, até que, não podendo mais, tanto com a organização do povo quanto com a praga derradeira que tirara a vida de seu filho primogênito, cedeu aos pedidos de Moisés e deixou o povo partir.

É claro que, na continuidade do relato bíblico, ainda não havia acabado o sofrimento imposto pelo Faraó. O deserto, o qual percorreram por muito tempo, era uma ameaça grande à vida dos retirantes. Mais que isso, o mandatário do Egito ainda ordenou que os perseguissem com todo o seu exército, *com cavalos e cavaleiros*, até que, pela intervenção divina, tendo atravessado o mar aberto os emigrantes, a pé enxuto, o mar se fechou e afogou o exército de Faraó.

A metáfora da “Terra Prometida” parece ser o que ainda hoje inspira milhões de pessoas a deixarem suas terras em busca de uma vida mais digna e justa. Obviamente, os motivos que levaram Moisés e os hebreus escravizados pelo Faraó – cujo nome não é mencionado no livro – eram outros. Hoje, o Faraó é a guerra, a fome, a perseguição, os embargos econômicos, a obsessão pelo petróleo, o lucro desmedido...

O Pentateuco⁸ traz em si diversas experiências do povo hebreu que vão ao encontro do projeto que o Deus teria para toda a humanidade, incluindo os migrantes.

Em tempos de tanto desamor e fundamentalismos, num país majoritariamente cristão, não é demais recorrer a outras diversas passagens bíblicas, mesmo que aqui reproduzidas somente no essencial, para explicitar o que esses mesmos textos, chamados de sagrados, dispõem sobre o modo como viver com os imigrantes.

É no Primeiro Testamento onde se encontra a maior parte das citações referentes ao acolhimento a pessoas imigrantes. É importante lembrar que essas passagens dos textos bíblicos

⁸ Coleção dos cinco primeiros livros do Primeiro Testamento da Bíblia; é também a composição do livro sagrado dos Judeus, a Torá.

sempre fazem referência a uma memória: é lembrando do que foram e como viveram seus ancestrais que o povo do Deus se organiza na acolhida aos que necessitam:

- Êxodo 23,9: “não oprimirás o estrangeiro: conheceis a vida de estrangeiro, porque fostes estrangeiros no Egito”;

- Levítico 19, 9-10: “quando segardes⁹ a messe da vossa terra, não segareis até o limite extremo do campo. Não respigarás a tua messe, não rebuscarás a tua vinha nem recolherás os frutos caídos no teu pomar. Tu os deixarás para o pobre e o estrangeiro”;

- Levítico 19,33-34: “se um estrangeiro habita convosco em vossa terra, não o molestareis. O estrangeiro que habita convosco será para vós como um compatriota, e tu o amarás como a ti mesmo, pois fostes estrangeiros na terra do Egito”;

- Deuteronômio 10,18-19: “[Iahweh é] o que faz justiça ao órfão e à viúva, e ama o estrangeiro, dando-lhe pão e roupa; portanto, amareis o estrangeiro, porque fostes estrangeiros na terra do Egito”;

Também, no Segundo Testamento, um relato importante surge dos ensinamentos de Jesus, segundo a comunidade de Mateus, capítulo 25, versos 35 e 36, quando estabelecia quem receberia “por herança o Reino preparado desde a fundação do mundo”: “pois tive fome e me destes de comer. Tive sede e me destes de beber. Era estrangeiro e me acolhestes. Estive nu e me vestistes, doente e me visitastes, preso e vieste ver-me” (grifos meus).

Não obstante os textos bíblicos, outros posicionamentos pastorais reforçam a necessidade de uma interpretação mais ampla e acolhedora às pessoas consideradas estrangeiras na condição de refúgio. Em dezembro de 2019, um presépio dos Estados Unidos da América (EUA) chamou atenção do mundo todo por mostrar as personagens bíblicas Jesus, Maria e José como imigrantes presos em gaiolas¹⁰, conforme Figura 1:

⁹ O mesmo que “ceifar”.

¹⁰ <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/12/10/presepio-nos-eua-mostra-jesus-maria-e-jose-como-imigrantes-presos-em-gaiolas.ghtml> Acesso em: 28 dez. 2019.

Figura 1: presépio em que as personagens bíblicas Jesus, Maria e José estão em gaiolas como imigrantes. Montagem feita pela Igreja Metodista Unida de Claremont, na Califórnia – EUA.



Fonte: Reprodução/Facebook Karen Clark Ristine, 2019.

Na imagem, a congregação presidida pela Pra. Karen Clarck Ristine, da Igreja Metodista Unida de Clermont, na Califórnia, apresenta a Sagrada Família separada, como crítica não só político-social, mas também teológica da política de separação adotada pelo governo Trump no mesmo ano. Segundo a pastora,

[...] pouco depois do nascimento de Jesus, José e Maria foram forçados a fugir com o filho, pequeno, de Nazaré para o Egito, para escapar do rei Herodes, um tirano. Eles temiam a perseguição e a morte [...]. E se essa família procurasse refúgio em nosso país hoje? Imagine que José e Maria se separaram na fronteira e Jesus, que não tinha mais de dois anos, foi tirado de sua mãe e colocado atrás das grades de um centro de detenção da Patrulha de Fronteira, como mais de 5,5 mil crianças foram nos últimos três anos¹¹.

O êxodo, então, ainda é uma realidade vivenciada hoje por muitos povos. O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), em dados divulgados em seu sítio eletrônico em junho de 2020¹², aponta que até o final de 2019, cerca de 79,5 milhões de pessoas foram forçadas a se deslocar no mundo, o que é em torno de 1% da população mundial. Desse total, 68% saíram de apenas cinco países, nessa ordem: Síria, Venezuela, Afeganistão,

¹¹ Declaração retirada do sítio de notícias G1, de reportagem feita a partir do jornal “Los Angeles Time”. Acesso em: 28 dez. 2019.

¹² <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/> Acesso em: 19 jun. 2020.

Sudão do Sul e Mianmar. 40% do total de pessoas forçadas a deixar sua pátria são crianças, e apenas 5,6 mil pessoas conseguiram retornar para sua terra natal.

O Comitê Nacional para os Refugiados – CONARE junto com o ACNUR disponibiliza um *site*¹³ do projeto de cooperação entre as duas instituições para análise das decisões de refúgio no Brasil com informações em tempo real com dados das decisões de refúgio no país. Nele, é possível verificar que de janeiro de 2017 até dezembro de 2020 foram tomadas 69.098 decisões, de solicitações de 95 diferentes nacionalidades, sendo a maioria esmagadora (78,8%) de venezuelanos.

1.2 Brasil, um país de migrantes

A história do Brasil é composta, desde a invasão dos portugueses, de migrações. A população brasileira, segundo dados do próprio Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é composta por miscigenação, o que significa, necessariamente, mistura de etnias de vários povos.

Durante a colonização do Brasil, não foram poucos os portugueses que vieram para cá com vistas ao plantio de cana-de-açúcar. A imigração portuguesa, sem dúvida, foi a mais expressiva na constituição do nosso povo.

Além deles, imigrantes de outros países também compuseram a organização do Brasil: o Século XIX foi marcado por migrações de italianos, alemães, franceses, libaneses, poloneses, chineses, espanhóis e outros povos, todos em busca de trabalhos, geralmente ligados à agricultura e pecuária. Em 2008, aliás, comemorou-se, no Brasil, os cem anos da imigração japonesa, que começara no início do Século XX.

Além das migrações voluntárias (o que geralmente aconteceu com os povos acima relatados), também houve as migrações forçadas, sobretudo de diversos povos africanos que foram trazidos para serem escravizados neste país. Foi, aliás, com os povos originários do Brasil e com os africanos escravizados que o ensino de português como segunda língua começara com o “projeto português para o Brasil” (discutido mais profundamente em Neto e Maciel, 2008).

¹³<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNTQ4MTU0NGIYzNkMi00M2MwLWFhZWMTMDBiM2I1NWVjMTY5IiwidCI6ImU1YzY3OTgxLTY2NjQ0NDZlYzY1NDNkMmFmODBiZSIsImMiOiJh9> Acesso em 22 jan. 2021.

Infelizmente, as intenções dos religiosos jesuítas com o ensino de língua era a descaracterização desses povos.

Hoje, além da língua portuguesa, o Brasil também reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, estatuto estabelecido pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Fora essas duas, também há línguas minoritárias de diversas etnias indígenas que são faladas no Brasil, sobretudo na região amazônica, sem contar as línguas regionais e as línguas principais estrangeiras, contabilizadas pelo Censo de 2010 – inclusive línguas co-oficiais em muitos municípios como o Nheengatu, Tukano e Baniwa em São Gabriel da Cachoeira – AM, o Guarani em Tacuru – MS; Caiapó em São Félix do Xingu – PA, entre outras, as línguas europeias como o Talian, Alemão, Pomerano etc.

1.3 A Lei de Migração X O Estatuto do Estrangeiro

Em 1951, em Genebra, na Suíça, a Convenção das Nações Unidas relativa às pessoas em situação de refúgio definia o que vinha a ser alguém nessa condição, estabelecia os direitos desses indivíduos e as responsabilidades das eventuais nações concedentes. Dez anos mais tarde, em 1961, Juscelino Kubitschek decretaria a execução e o cumprimento integral do que ficara conhecido como Estatuto dos Refugiados de 1951, vigente até os dias atuais. Segundo o referido Estatuto, considera-se como refugiado

Toda a pessoa que, em razão de fundados temores de perseguição devido à sua raça, religião, nacionalidade, associação a determinado grupo social ou opinião política, encontra-se fora de seu país de origem e que, por causa dos ditos temores, não pode ou não quer fazer uso da proteção desse país ou, não tendo uma nacionalidade e estando fora do país em que residia como resultado daqueles eventos, não pode ou, em razão daqueles temores, não quer regressar a ele.

No entanto, foi somente em 22 de julho de 1997, que o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sancionou a Lei nº 9.474, vigente até os dias de hoje, que, segundo *caput*, “define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências”.

Essa lei traz avanços relevantes, por mais que se limite ao assunto das pessoas em situação de refúgio, em relação ao Estatuto do Estrangeiro, cujo conteúdo tratarei a seguir. Nela, é possível verificar maior tom de humanidade em relação a esses indivíduos, como extensão da condição de refugiados a cônjuges, ascendentes e descendentes; definição dos procedimentos para reconhecimento da condição de refugiado; e, o mais importante, criação do CONARE,

vinculando-o ao então Ministério da Justiça, o que definitivamente trazia e traz maior celeridade à análise dos pedidos de refúgio, em primeira instância.

Outro elemento significativo da Lei nº 9.474/1997 é a segurança jurídica (e humanitária!) que o instrumento legal apresenta, disposta em seu penúltimo artigo, *in litteris*:

Art. 48. Os preceitos desta Lei deverão ser interpretados em harmonia com a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, com a Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951, com o Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados de 1967 e com todo dispositivo pertinente de instrumento internacional de proteção de direitos humanos com o qual o Governo brasileiro estiver comprometido.

Por outro lado, anteriormente a isso, em 1980, durante a ditadura militar no Brasil, o então ditador General Figueiredo, que comandou o país de 1979 a 1985, sancionou a Lei nº 6.815, de 19 de agosto daquele ano, que instituiu o chamado “Estatuto do Estrangeiro”, definindo a situação do estrangeiro neste país e criando o Conselho Nacional de Migração, hoje Conselho Nacional de Imigração (CNIg), vinculado ao agora Ministério da Justiça e Segurança Pública.

Por força da referida lei, que vigorou por quase quatro décadas, firmaram-se no Brasil mais preocupações militares que humanitárias no que se refere à permanência de pessoas estrangeiras. Esse reflexo da ditadura militar que se mantinha no país fica claro quando vamos ao próprio texto legal, que, já em seu artigo 1º estabelecia que:

Art. 1º. Em tempo de paz, qualquer estrangeiro poderá, satisfeitas as condições desta Lei, entrar e permanecer no Brasil e dele sair, resguardados os interesses nacionais. (Grifo não constante do original).

Duas coisas chamam atenção nos três primeiros parágrafos da referida lei: i) havia ali uma condição para que o texto legislador tivesse validade, a saber, o “*tempo de paz*”; e ii) somente aos interesses nacionais estava condicionada a permanência de estrangeiros no Brasil.

De todo modo, em 24 de maio de 2017, o então ocupante da Presidência da República, Michel Temer, sancionou, com vetos, a Lei nº 13.445, denominada “Lei de Migração”, que “dispõe sobre direitos e deveres do migrante e do visitante, regula sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante”¹⁴. A nova lei

¹⁴ Art. 1º da Lei nº 13.445/2007.

substituiu o “Estatuto do Estrangeiro” (Lei nº 6.815/1980), com um teor ainda mais humanitário.

1.4 O refúgio no Brasil atualmente

No Brasil, segundo a 4ª edição do documento “Refúgio em números¹⁵”, do Ministério da Justiça e Segurança Pública, há 11.231 (onze mil duzentas e trinta e uma) pessoas legalmente em situação de refúgio, além de 161.057 (cento e sessenta e uma mil e cinquenta e sete) solicitações de reconhecimento da condição de refugiado em trâmite. Esses sujeitos têm diferentes faixas-etárias, gêneros e níveis escolares. A maior parte desse total é de venezuelanos.

1.4.1 O caso da Venezuela e a vivência dos colaboradores deste trabalho

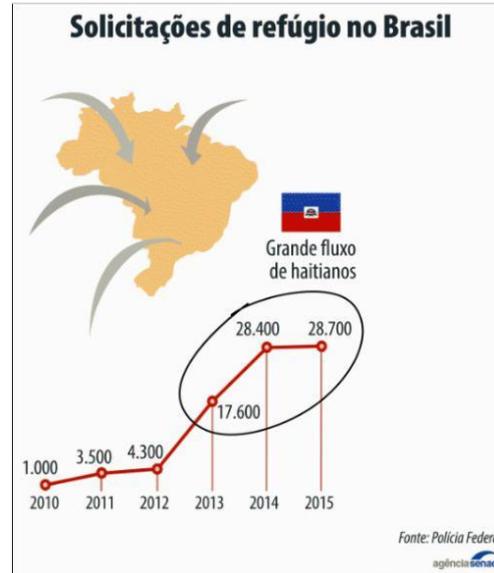
Nos últimos anos, a crise na Venezuela tem sido um dos assuntos mais discutidos no cenário político do mundo, de maneira geral, e da América Latina, em particular. O tema tem sido tão fortemente abordado sobretudo pelo fluxo migratório que as dificuldades enfrentadas pelo país têm causado. Segundo *site* da ACNUR, a Organização das Nações Unidas – ONU estima que mais de 4,7 milhões de pessoas já deixaram a Venezuela.

Para entender profundamente essa crise que atinge nosso país vizinho, é preciso falar tanto de sua geografia como de sua história política, sobretudo no que se refere à exportação de petróleo. Não sendo esse o objeto deste trabalho, apenas abordarei questões relacionadas ao êxodo envolvendo sua população e como essa situação tem atingido o Brasil.

Até 2015, a maior parte das solicitações de refúgio no Brasil era de haitianos, o que se justifica pelo terremoto que atingiu o país em 2010 e que matou mais de 300 mil pessoas. Vejamos imagem abaixo, Figura 2, retirada do sítio eletrônico do Senado e que apresenta o gráfico da situação:

¹⁵ Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf Acesso em: 21 jul. 2019.

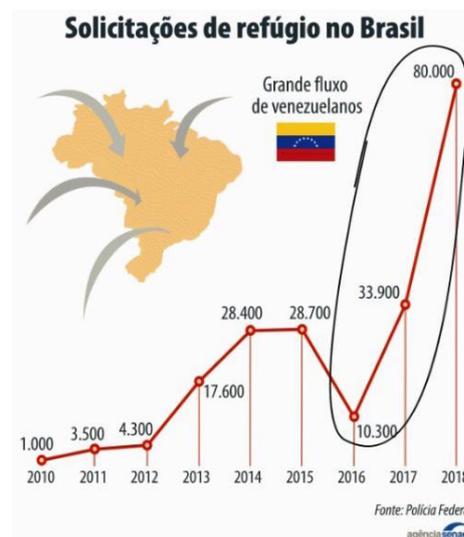
Figura 2: número de solicitações de refúgio no Brasil de 2010 a 2015.



Fonte: Site do Senado Federal do Brasil/Polícia Federal

O mesmo *site* mostra como o cenário mudou a partir de 2015, com a intensificação da crise política na Venezuela. O Brasil, aliás, é o país com maior número de refugiados venezuelanos reconhecidos na América Latina, conforme Figura 3.

Figura 3: número de solicitações de refúgio no Brasil de 2016 a 2018.



Fonte: Site do Senado Federal do Brasil/Polícia Federal

Certamente, essa realidade é semelhante à de muitos outros concidadãos que vivem no Brasil hoje. No entanto, foi a partir de uma necessidade específica do acolhimento e

atendimento a essa população, como será melhor detalhado oportunamente, que, com refugiados venezuelanos, este trabalho foi pensado e realizado.

1.4.2 “A defesa do trabalhador nacional”

Em 2015, em entrevista dada ao Jornal Opção, de Goiás, o então Deputado Jair Bolsonaro, atualmente ocupante do cargo de Presidente da República, disse que os refugiados são “*a escória do mundo*”. Questionado sobre a situação das Forças Armadas, Bolsonaro disse:

[...] não sei qual é a adesão dos comandantes, mas, caso eles venham a reduzir o efetivo [das Forças Armadas], é menos gente nas ruas para fazer frente aos marginais do MST [Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra], que são engordados agora por senegaleses, haitianos, iranianos, bolivianos e tudo que é escória do mundo, né, que agora está chegando os sírios também aqui. A escória do mundo está chegando aqui no nosso Brasil como se nós já não tivéssemos problemas demais para resolver¹⁶.

Infelizmente, não se trata de uma exceção. Em pesquisas rápidas pela internet é possível encontrar grupos extremistas e reportagens que tratam de eventos de xenofobia no Brasil, sobretudo no que refere às pessoas em situação de refúgio.

A nova Lei de Migração, como dito, apresenta diversos avanços (comparada ou não ao Estatuto do Estrangeiro). No entanto, ainda parece haver resquícios de um passado não muito distante que tratava o migrante como uma possível ameaça à segurança nacional.

A referida lei, em seus artigos 3º e 4º, ao tratar de princípios e garantias, traz em si termos como *universalidade dos direitos humanos, repúdio e prevenção à xenofobia e racismo, acolhida humanitária, desenvolvimento econômico, acesso igualitário a trabalho, benefícios sociais e moradia, direito à educação pública etc.*

De todo modo, ainda ecoa, em empresas e particulares, seja por preconceito, seja por desinformação, “a defesa do trabalhador nacional”, tão presente no Estatuto do Estrangeiro. Conseguir um emprego nem sempre é tarefa fácil. Reportagem do Senado Federal¹⁷, ao citar pesquisa feita pelo ACNUR, aponta que 20% das pessoas em situação de refúgio no Brasil têm dificuldade para conseguir trabalho, o que, pelo menos à época, era quase o dobro da média

¹⁶ A fala do então Deputado foi transcrita *in verbis* conforme consta de áudio da entrevista. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/ouca-entrevista-em-que-bolsonaro-chama-refugiados-de-escoria-e-sugere-infarto-a-dilma-46313/>. Acesso em: 23 jul. 2019.

¹⁷ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/por-preconceito-e-desinformacao-empresas-evitam-contratar-refugiados>. Acesso em: 23 nov. 2019.

nacional, de 12%. Tomo a liberdade de reproduzir imagem dos gráficos apresentados na reportagem do *site* do Senado, a Figura 4:

Figura 4: gráficos apresentados em reportagem do Senado Federal a partir de pesquisa feita pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – 2019.

As empresas brasileiras e os refugiados

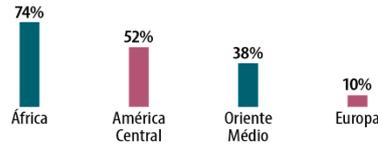
Pesquisa feita com 400 profissionais de recursos humanos da Grande São Paulo em 2017

Falta de informação

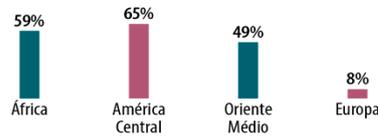


Preconceitos

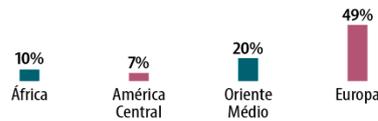
Você acredita que a força física é uma característica dos trabalhadores dessas regiões?



Você acredita que os trabalhadores dessas regiões aceitariam salários menores no início?



Você acredita que os trabalhadores dessas regiões têm capacidade de liderança?



Boas experiências

Dos recrutadores entrevistados, apenas 18% já acompanharam a contratação de um refugiado. Como avaliam a experiência:



Fonte: Leandro de Carvalho/UnB



O que acontece é que, além das dificuldades burocráticas – o que, eventualmente, confunde não somente as pessoas em situação de refúgio, mas também os empresários, por mais que legalmente não haja nenhuma diferença entre a contratação de migrantes ou nacionais – e culturais, há o impasse da língua, que se apresenta como um entrave adicional às dificuldades já vividas por essas pessoas.

1.5 Alguma política linguística?

Em se tratando de um trabalho sobre língua, especificamente no que se refere a eventual política linguística promovida pelo Estado, parece importante salientar que tanto no antigo Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/1980) quanto na nova Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017), somente há três referências em cada uma delas à língua portuguesa, nenhuma delas fomentando ou disciplinando ensino de português para estrangeiros. Vejamos:

O Estatuto do Estrangeiro trazia em si as seguintes referências (grifos acrescentados):

- i) “Art. 43. O nome do estrangeiro, constante do registro (art. 30), poderá ser alterado:

[...] III - se for de pronúncia e compreensão difíceis e puder ser traduzido ou adaptado à prosódia da língua portuguesa”;
- ii) “Art. 112. São condições para a concessão da naturalização:

[...] IV - ler e escrever a língua portuguesa, consideradas as condições do naturalizando”; e
- iii) “Art. 115. O estrangeiro que pretender a naturalização deverá requerê-la ao Ministro da Justiça, declarando: nome por extenso, naturalidade, nacionalidade, filiação, sexo, estado civil, dia, mês e ano de nascimento, profissão, lugares onde haja residido anteriormente no Brasil e no exterior, se satisfaz ao requisito a que alude o artigo 112, item VII e se deseja ou não traduzir ou adaptar o seu nome à língua portuguesa”.

Já a nova Lei de Migração assim procede (grifos do autor):

- i) “Art. 65. Será concedida a naturalização ordinária àquele que preencher as seguintes condições:

[...] III - comunicar-se em língua portuguesa, consideradas as condições do naturalizando”;
- ii) “Art. 69. São requisitos para a concessão da naturalização especial:

[...] II - comunicar-se em língua portuguesa, consideradas as condições do naturalizando”; e

- iii) “Art. 71. O pedido de naturalização será apresentado e processado na forma prevista pelo órgão competente do Poder Executivo, sendo cabível recurso em caso de denegação.

§ 1º No curso do processo de naturalização, o naturalizando poderá requerer a tradução ou a adaptação de seu nome à língua portuguesa”.

Mesmo expressamente exigindo a comunicação em língua portuguesa como requisito para a concessão de naturalização, por exemplo, nenhuma das leis até então vigentes no Brasil tratam do ensino de língua, nem mesmo como responsabilidade solidária do Estado.

Parte dessa realidade de migração a necessidade de se pensar o ensino de língua portuguesa para falantes de outras línguas, não apenas para cumprir as exigências legais de permanência no país, mas também – e sobretudo! – na perspectiva da garantia de direitos aos cidadãos que, mesmo pertencendo a outra pátria, residem no Brasil.

Essa parece ter sido missão assumida por Organizações Não Governamentais – ONG e instituições de ensino superior. No Brasil, são ONG, instituições religiosas, núcleos de professores e particulares que têm se incumbido de, a partir de suas idiossincrasias, auxiliar na acolhida e no ensino de língua para pessoas refugiadas. E é nessa conjuntura que este trabalho se insere: a observação da crise política, a realidade do êxodo, a compreensão da responsabilidade humana e acadêmica e o desejo de contribuir.

1.6 Língua de Acolhimento: uma outra margem pedagógica

Há algumas discussões, penso, que devem ser esclarecidas nesta dissertação porque orientam toda a proposta deste trabalho. Um é o estatuto linguístico-discursivo de Língua de Acolhimento (LAc), que será tratado já neste capítulo; os outros, as noções teóricas de gênero, sociocognição e sociointeração, tratadas no capítulo seguinte.

Elucidadas essas definições, que melhor ajudarão a compreender, refletir e explicar o trabalho, neste e nos capítulos seguintes, trato também das contribuições de outros autores sobre os temas.

1.6.1 Língua de Acolhimento: muito além do ensino de um sistema

A insistência pelo maior esclarecimento sobre o que é Língua de Acolhimento se dá pelo fato de, mesmo sendo um termo consagrado por diversas pesquisas em linguística, ainda haver lacunas que podem ser preenchidas equivocadamente, como, por exemplo, a compreensão de que se trata de um novo estatuto cognitivo, mas, na verdade, trata-se de uma outra margem pedagógica.

O termo Língua de Acolhimento foi cunhado em Portugal, devido às diversas ondas migratórias das últimas décadas naquele país e desenvolvido por autores europeus para consolidar o termo e atender às demandas, em ações acadêmicas e estatais, do novo público que surgira então, em razão do processo de imigração em outros países do velho continente. Segundo Grosso:

[Língua de acolhimento][...] é um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes (GROSSO, 2010, p. 74).

Anã (200-?) aponta que a intenção ao cunhar o termo “língua de acolhimento” parte de um sentido literal, dicionarizado, ao defender que

[...] a intenção é, com efeito, fazer corresponder essa acepção à finalidade que deve ter a LP, a de acolher aqueles que chegam e que ficam, proporcionando-lhes o acesso à LP. O domínio da língua é seguramente a via mais poderosa para a integração social, para a igualdade de oportunidades e para o exercício da plena cidadania (200-?, p. 2).

No Brasil, o tema tem sido abordado, ainda de maneira muito tímida e geograficamente espaçada, numa perspectiva mais empírica (dentro das possibilidades dos professores de PBLAc, que, muitas vezes, não têm nem sequer formação em língua portuguesa) que teórica.

De acordo com Barbosa e Ruano (2016),

[...] a formação de professores, a confecção de materiais didáticos para esse público e as dinâmicas em sala de aula necessitam de uma atenção diferenciada, por parte dos autores envolvidos neste processo [...] [por] que são distintos daqueles encontrados em contextos tradicionais de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE). O migrante refugiado encontra-se submetido, por exemplo, a um conjunto de pressões econômicas, sociais e legais que o colocam em uma posição de vulnerabilidade (BARBOSA E RUANO, 2016, p. 323).

Por ser tema relativamente recente, pois surgido das intensificações dos processos migratórios, conforme já enunciado, há uma relativa falta de aporte teórico sobre PLAc no Brasil. Parece razoável, então, que, para início das pesquisas, se utilize de teorias do português como língua não materna, porque, a par do fator político, existe o aspecto cognitivo dos aprendizes, que pode ser entendido à luz de teorias linguístico-pedagógicas já existentes para PLA.

Quando tratamos de Língua de Acolhimento (LAc), não estamos versando sobre mais um estatuto linguístico como LA ou LE ou L2 ou L1. O que envolve o conceito de LAc está conjuntamente relacionado entre política linguística e cognição. Isso porque, segundo Cabete (2010),

[...] língua de acolhimento tem um objetivo específico que a distingue de outros contextos de aprendizagem da língua portuguesa. Na verdade, o facto de todo o processo de ensino-aprendizagem se focalizar na integração do imigrante na sociedade que o acolhe envolve todo este processo em temáticas, conteúdos e objetivos relacionados com o quotidiano, onde o aprendente se movimenta e para o qual supostamente é preparado nas aulas para obter o maior sucesso possível nas mais diversas áreas (CABETE, 2010, p. 109)

Em outros termos, de Língua de Acolhimento é, na verdade, uma Língua Adicional, sendo ensinada ou aprendida, necessariamente, em dois contextos particulares: ou situação de refúgio ou, quando não, em imigração acrescida de vulnerabilidade social, em que “a vida social é mediada por uma língua ainda não falada por esses novos cidadãos” (EUZEBIO; REBOUÇAS, 2018).

Essas situações, de modo muito específico, tendem a necessitar de uma predisposição tanto do aprendiz quanto do professor de particularidades que vão influenciar direta ou indiretamente toda prática pedagógica desenvolvida nesses ambientes de ensino.

Lôpo-Ramos e Correia (no prelo, s/p), em seu artigo intitulado “Língua Adicional (LA): um conceito ‘guarda-chuva’” defendem que

[...] isso implica, do ponto de vista didático-pedagógico a necessidade de projetos escolares adequados e de professores com formação que compreendam uma situação de LE e de L2, exigindo deles saberes para elaboração de materiais didáticos em consonância com abordagens, métodos e técnicas no ensino de língua não-primeira.

Relacionar, por exemplo, a escrita com a prática social pode ser algo corriqueiro para quem já vivencia determinadas situações de molde que a experiência empírica constitui, de

algum modo, um letramento situado, posto que envolve uso de gêneros da linguagem, ainda que inconscientemente. Nesse sentido, em relação à língua escrita, por exemplo, Lôpo-Ramos (2007, p. 11) nos ensina que

[...] em tais contextos [...] no que diz respeito à apreensão do sentido de alguma ação social, mesmo para aqueles considerados iletrados, a escrita pode ser de algum modo compreendida se estiver plenamente associada a determinada prática social: reconhecer valor monetário, usar ônibus, saber tomar táxi, ou mesmo efetuar uma simples compra são alguns dos inúmeros exemplos que a literatura tem apresentado.

Minha postulação quanto ao emprego mais claro do termo política linguística de acolhimento vem exatamente daí: o conceito de língua de acolhimento, como já mencionado mais acima, está ligado a necessidades contextuais muitas vezes relativas à sobrevivência, “em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidimensional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática” (GROSSO, 2010, p. 70).

Para isso, ainda nas palavras de Grosso (2010, p. 71) “[...] a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional”, o que poderá, sem dúvida, contribuir para a construção de um aparato teórico mais consistente a partir desta pesquisa:

[...] na língua de acolhimento, são privilegiadas áreas que promovem o conhecimento sociocultural, o saber profissional, a consciência intercultural, as relações interpessoais, bem como a partilha de saberes, favorecendo a interação e ultrapassando estereótipos pela interação e pelo diálogo intercultural (Conselho da Europa, 2001, *apud* GROSSO, 2010).

Ainda na defesa mais clara desse termo, Lôpo-Ramos e Correia (no prelo, s/p) apresentam, partindo do fator político, a necessidade de se utilizar terminologia mais adequada a essa necessidade específica dos migrantes em situação de refúgio (*in casu*) ao afirmar que

[...] esse termo surge em substituição ao de “língua estrangeira”, que, para os defensores de LAc, é inadequado à situação, porque apresenta “traço” de colonialismo, de estranho, de estranhamento. No mundo atual de limites frágeis e movedições entre as nações, seria, minimamente, desrespeitoso tratar esse imigrante que se encontra em situação, às vezes, de vulnerabilidade, de estrangeiro.

Assim, são as especificidades relacionadas aos processos migratórios, neste caso, no Brasil, que nos demandam repensar, numa dimensão pedagógica e terminológica, a língua como

“muito mais um conjunto de práticas discursivas do que apenas uma série de regras ou sistema de formas simbólicas” (MARCUSCHI, 2007), isto é, como ação, prática social e interação.

1.7 Acolher a quem e por que acolher?

Aspecto relevante a ser considerado também, sobretudo para que o recorte deste trabalho seja ainda mais expressivo, tem que ver com o perfil dos aprendizes. Diversos trabalhos nessa área, como Sene (2017), Caldeira (2012) e Pereira (2017) mostram um perfil comum entre os estudantes, o que mais uma vez corrobora para a importância do trabalho com gêneros da linguagem específicos para esse público.

Citando Amado (2013, s/p.), Pereira (2017) afirma que:

[...] as perspectivas individuais sobre a língua-alvo, a sua autoimagem, os planos para o futuro, como a necessidade urgente de aprendizagem para inserção no mercado de trabalho e integração na sociedade, podem criar dificuldades no processo de aprendizagem. A própria tensão do movimento migratório de fuga, somada, muitas vezes, ao afastamento dos laços familiares e linguístico-culturais, também pode contribuir para essa situação.

É importante considerar, também, que, em sua maioria, as turmas de PBLAc – e cremos ser também uma realidade em outros países – são multiétnicas: a variedade de línguas faladas por esses sujeitos é enorme, considerando como não poderia ser diferente os diversos estudantes que têm em seu país de origem mais de uma língua oficial, ou mesmo línguas étnicas. Amado (2013 *apud* PEREIRA, 2017) ratifica essa observação:

O perfil de muitos dos imigrantes refugiados retrata falantes bilíngues e até multilíngues. Aqueles que vêm de países do continente africano falam, via de regra, além do inglês ou do francês, línguas étnicas e/ou línguas crioulas. O mesmo ocorre com boa parte dos falantes do continente asiático, como os sírios e palestinos, que, além do árabe, falam inglês. Ou dos haitianos que, a par do francês, falam o crioulo haitiano. Muitos deles, inclusive, na rota de fuga, por viverem em outros países, acabam aprendendo outras línguas, antes de chegar ao Brasil, como os haitianos, que passam pelo Peru e Equador, e têm contato com o espanhol, por exemplo.

Nesse cenário, soa como ainda mais significativo planejar abordagens metodológicas que ao menos minimizem essas diferenças no que concerne à aprendizagem de português no sentido de ser esse processo o mais profícuo, sobretudo pelo risco que corremos de transformar esse segmento em “língua de afastamento” (Ançã, 2003, p. 12). A língua, nesse sentido, tem

seu papel muito bem delineado, pois deve ser a representação da realidade, isto é, a parte mediacional entre os interactantes e a realidade em que se inserem.

Releva ter ainda mais atenção quando encontramos, em referência a Tomasello, Marcuschi (2007, p. 83) ratificar essa preocupação com os recortes pedagógico-culturais que façam os aprendizes se imiscuírem no país que os recebe ao afirmar que

[...] a cultura é nosso nicho ontogenético [...], nela elaboramos nossa cognição e nos tornamos efetivamente seres sociais. Cultura, sociedade e cognição estão na base de toda nossa capacidade de pensar e dizer o mundo.

Assim sendo, parece importante ter em mente, nesse caso, tratando de português brasileiro como língua de acolhimento, que os aspectos culturais brasileiros são indispensáveis no processo de aprendizagem, pois estão também relacionados ao processo de aquisição da língua, no dia a dia, no quotidiano. Pensar uma abordagem que leve em conta aspectos culturais do país que recebe esses imigrantes, neste caso o Brasil, é também colocar-se ao lado dessa parcela da população mais vulnerável, visto que, assim, é possível também levantar aspectos supra gramaticais, que têm mais que ver com a(s) realidade(s) cultural(is) e linguística(s) brasileira(s).

1.7.1 Os migrantes colabores deste trabalho: meus irmãos de América Latina!

No ano de 2019, devido à intensificação da crise política instaurada na Venezuela, que afetou milhões de pessoas inclusive com a fome, o Brasil passou a conceder, como referido anteriormente, o *status* de refugiado a cidadãos venezuelanos que migravam para este país.

Também através da relação com o Instituto de Migração e Direitos Humanos – IMDH, uma paróquia de Brasília/Brasil começou a acolher, em princípio com ajuda material, um grupo de venezuelanos – que chegou a ser de 21 (vinte e uma) pessoas. O bispo responsável pela Diocese à qual a paróquia está vinculada, solicitou, então, que a referida paróquia, à qual estive filiado, criasse um projeto piloto de ensino de português para estrangeiros naquela condição, mas que atendesse esse e outros grupos que eventualmente buscassem aquela comunidade.

Devido à minha formação em Português do Brasil como Segunda Língua e ao meu engajamento na comunidade, o bispo nomeou a mim como facilitador desse curso, o que,

combinado com o projeto de mestrado em curso, coloquei em prática com as adaptações necessárias para as condições que se apresentavam.

Primeiramente, nos reunimos no salão paroquial para aulas duas vezes por semana, no segundo semestre de 2019, por 1h e 30min, de curso, e, depois, devido à dificuldade da falta de recursos financeiros para que os aprendizes se deslocassem até a paróquia – que está situada na Asa Sul de Brasília –, nos reunimos em suas casas e até mesmo em minha própria residência, ambas em periferias do Distrito Federal.

Chegamos a ser um grupo de 18 (dezoito) pessoas, mas que se reduziu a 10 (dez) por um motivo justo que foi a conquista de emprego por alguns deles, o que mais uma vez dificultou a agenda de estudos. Depois, mesmo a distância, continuamos nos encontrando, através do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, trocando ideias e tirando dúvidas, numa perspectiva mais informal – o que fazemos até hoje.

Os colaboradores desta pesquisa são todos venezuelanos, com idades que variam de 18 a 60 anos, com diferentes níveis escolares como, por exemplo, estudantes ou formados em Contabilidade, Educação Física, Pedagogia, Direito, *Design* gráfico etc., e outros, ainda, apenas com o equivalente ao Ensino Médio no Brasil.

Aqui, a maioria deles atua em outras áreas, geralmente associadas ao trabalho braçal, longe de uma relação efetiva entre sua área de formação – com a qual todos sonhamos – com o que de fato atuam. Levando em consideração as idiossincrasias tanto do processo migratório a que estão submetidos esses sujeitos como também à sua disposição emocional, psicológica, parece razoável a compreensão de que não só o aprendente, mas também quem acolhe deve estar aberto para os outros (AVENA, 2008).

Língua de Acolhimento não é apenas uma língua que se ensina, mas uma comunidade que se abraça: nos projetos familiares, na perspectiva religiosa, psicológica, social... Ou seja, além das questões pedagógicas próprias para essa comunidade específica, há o arcabouço de contemplar políticas do grupo que acolhe àquelas pessoas, é por isso, inclusive, que este trabalho se coloca nessa compreensão de LAc.

1.8 Recordação do capítulo

Neste capítulo, apresentei uma contextualização sobre os processos de migração que compuseram e compõem o mundo desde o relato do livro do Êxodo até os dias de hoje. Foram apresentados dados sobre refúgio, legislações atuais e antigas, do Brasil e do exterior, sobre migração, além das circunstâncias que levaram este trabalho à pesquisa sobre Língua de Acolhimento e os próprios conceitos que esse recorte abarca.

Nos próximos capítulos, apresentarei o caminho teórico-pedagógico traçado, afinal, para a construção desta dissertação e, certamente, como contribuição ao ensino do português brasileiro como língua de acolhimento.

CAPÍTULO 2 – JULGAR

O CAMINHO SE FAZ NA CAMINHADA

Sólo le pido a Dios/ que el futuro no me sea indiferente/desahuciado está el que tiene que marchar/ a vivir una cultura diferente¹⁸.

Leon Gieco – Sólo le pido a Dios.

O segundo capítulo deste trabalho apresenta uma revisão de literatura, relacionando o que já se tem trabalhado sobre o tema que será aqui abordado e justificando a necessidade, a partir da realidade brasileira, de se propor esse recorte no ensino que é a Língua de Acolhimento¹⁹. Assim, apresento a abordagem pensada sobre o uso dos gêneros da linguagem, sob a ótica da competência metagenérica, questões relacionadas à sociocognição e que recortei para compor o aporte teórico que embasa a construção desta pesquisa. Então, a seguir, darei início a essa “costura”.

2.1 Introduzindo discussões

Trago à baila uma revisão de literatura na perspectiva de refletir o que tem sido trabalhado sobre os temas que concernem a esta dissertação, como o ensino de língua de acolhimento, as teorias acerca dos gêneros da linguagem, os enquadres teórico-metodológicos abordados em outros trabalhos, os aspectos relacionados à sociocognição, além do meu recorte quanto a conceitos fundamentais para esta pesquisa, como, por exemplo, a competência metagenérica, aspecto revelador de estratégias sociocognitivas de (in)compreensão dos gêneros da linguagem abordados na pesquisa.

Amado (2013) nos fornece uma ideia inicial do que tem sido o ensino de segunda língua no Brasil:

[...] um crescente movimento nas últimas décadas, com a criação de cursos de PLE em escolas de idiomas e de cursos de extensão à comunidade acadêmica nas universidades. Os primeiros, contudo, voltam-se, majoritariamente, a um público de trabalhadores de grandes empresas e suas famílias; já os últimos prestam um serviço para alunos intercambistas e professores visitantes que, via de regra, permanecem de

¹⁸ “Eu só peço a Deus/ que o futuro não seja indiferente/ desenganado está aquele que tem que fugir/ para viver uma cultura diferente”. (Tradução minha).

¹⁹ Refiro-me à língua na perspectiva do acolhimento, mas vejo que o recorte teórico-metodológico pode fundamentar outros estudos em contexto de Língua Adicional.

um a dois anos no Brasil [...]. São, portanto, públicos com necessidades específicas de aprendizado nos contextos em que se comunicarão em português (AMADO, 2013, p. 5).

Nas leituras que fiz sobre o ensino de PLE, bem como em análise de materiais didáticos para atender ao referido público-alvo, em disciplinas no curso de Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL), em que sou graduado, percebi que ora as metodologias refletem a adoção de abordagem estruturalista, ora comunicativa; em ambos os casos, o texto tem sido recurso ou para estudo gramatical ou para ser exemplar de situações simulacros. Não o considera em seu propósito, interlocução e funcionalidade.

Assim, essa foi a motivação que orientou as minhas escolhas pela busca de compreender a tessitura textual de gêneros da linguagem no ensino de língua portuguesa para as comunidades de migrantes em situação de refúgio residentes no Brasil, em razão de que esses são componentes integrantes linguísticos que constroem, mantêm e consolidam as interações sociais, portanto, são artefatos culturais e se configuram de modo particular nas diferentes culturas. O acesso a eles parece ser um importante passo para a inserção social na nova cultura.

Considero, ainda, o gênero como fator indispensável de integração à aprendizagem da língua falada no país onde se reside, no caso o português do Brasil, em que o contorno se dá também pela necessidade de uma integração real para essas pessoas, e por isso mesmo parece constituir um recurso de excelência em qualquer ensino de língua que vise à inclusão dos aprendizes em contextos de prática sociocultural.

Além do conceito de gênero, cuja (in)compreensão é objeto final de análise deste estudo, apresento, em seguida, outros conceitos que considero importantes tendo em vista as análises das estratégias sociocognitivas de processamento textual para a compreensão desse integrante linguístico. Assim, serão consideradas: i) as concepções de texto e gênero; ii) o que vem a ser sociocognição e sociointeração; e iii) (multi)letramento. A literatura tem mostrado que tais conceitos estão inter-relacionados, e considerá-los para análise que estou propondo fazer pode conduzir a resultados significativos. Sobre isso, Lôpo-Ramos (2007, p. 11) afirma que “uma enorme gama de gêneros concretiza práticas de letramento exteriores ao âmbito formal de aprendizagem. Isso mostra a importância do gênero [em] práticas sociais”.

Para apresentar a “costura” teórica, inicio por dedicar algumas palavras sobre os pressupostos sociocognitivos e sociointeracionais, em razão de serem esses a fundação para a

compreensão do texto na concretização do gênero, uma vez que a interação pressupõe conhecimento compartilhado, portanto, adquirido/aprendido pelas trocas interlocutivas.

2.2 Pressupostos sociocognitivos e sociointeracionais para o ensino de línguas

É essencial ver o texto como um evento comunicativo para onde convergem ações sociais cognitivas e linguísticas, e não apenas como uma sequência de palavras oralizadas ou escritas.

(BEAUGRANDE, 1997).

Nesta seção, apresento os pressupostos sociocognitivos e sociointeracionais selecionados para a construção deste trabalho, mostrando, ao final, a relação existente entre ambos. Desse modo, tratando da perspectiva sociocognitiva postulada por Vygotsky (1998 [1984]), Van Dijk (2004 [1999]) e Marcuschi (2005), e das perspectivas sociointeracionais defendidas por Marcuschi (2003, 2004), Koch e Cunha-Lima (2001) e Lôpo-Ramos (2007), farei comentários e discorrerei, a seguir, sobre os principais conceitos aqui adotados.

2.2.1 Sociocognição e sociointeração: algumas palavras

Na base da atividade linguística está a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção: os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que se faz com os outros, conjuntamente [...]. A língua é um tipo de ação conjunta.

(KOCH; CUNHA-LIMA, 2001, p. 283).

As discussões acerca da cognição humana são conduzidas, desde sempre, a partir de bases filosóficas, com pensadores clássicos, desde os estudos aristotélicos, até estudiosos de diversas áreas na contemporaneidade. Portanto, esse tema tem sido objeto de estudo da Filosofia, da Psicologia, da Psicanálise, da Linguística, só para citar alguns, especialmente por autores que tratam da linguagem e da interação humana.

O sociocognitivismo parte da ideia de que a interação é um fenômeno situado e social (KOCH; CUNHA LIMA, 2001), “uma visão que incorpora aspectos sociais e culturais à compreensão que se tem do processamento cognitivo” (KOCH; CUNHA LIMA, 2001, p. 277).

Essa abordagem leva em conta a relação dialética que existe entre o que há no exterior (seja o social, cultural, histórico etc.) e o processo interno (os esquemas que construímos mentalmente), objetivando a construção discursiva e intersubjetiva do mundo (FERREIRA, 2011). Noutras palavras, o mundo discursivo é sociocognitivamente construído (MARCUSCHI, 2005).

Essa maneira dialética de perceber que a cognição é sempre um processo em construção encontra fundamento em proposição de Vygotsky (1998), maior expoente das pesquisas cognitivas de cunho sociocultural do Séc. XX. Vygotsky (*ibidem*, p. 64), ao tratar dos processos sociointerativos do desenvolvimento humano, afirma que “todas as funções no desenvolvimento [da pessoa] aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior (intrapsicológica)”. A linguagem, assim, cumpre papel fundamental em todo processo de internalização, pois está inserida em contextos sociais de construção da atividade externa com a atividade interna do ser humano em todo seu desenvolvimento. Lôpo-Ramos²⁰ (2007, p. 62), discorrendo sobre o autor, afirma:

Ponto fundamental no sociointeracionismo de Vigotski é a ideia de mediação. A mediação consiste no fato de o homem ter acesso aos objetos reais por meio dos sistemas simbólicos construídos socialmente. Isso permite estabelecer relações mentais mesmo na ausência de referentes concretos. Cada objeto tem, pois, modos de representação na mente do sujeito, mas que são construídos a partir de informações culturais. Assim, a estrutura mental não é algo fechado, mas apresenta natureza flexível para absorver novas experiências e construir conceitos a partir das mudanças que a própria sociedade apresenta.

Nesse sentido, “entender a relação entre cognição e cultura seria, portanto, entender que conhecimentos os indivíduos devem ter para agir adequadamente dentro [de uma] cultura” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2001, p. 278).

Conforme apresentado *supra*, a relação existente entre ambas partes da ideia de que a sociocognição é o pressuposto teórico que fornece as bases para o surgimento dos estudos linguísticos-cognitivos, isto é, este tem fundamento na premissa daquele, segundo a qual o conhecimento é adquirido pelas relações de troca, de negociações nas instâncias da interação. Ou ainda, a culminância na produção de conhecimento parte da relação de troca de ideias, leitura e experiências entre os sujeitos.

²⁰ Neste trabalho, por questões estilísticas, utilizo grafia distinta da apresentada pela autora

Assim sendo, conforme ainda postulam Koch e Cunha-Lima (2001),

[...] uma explicação apropriada do processo cognitivo não pode deixar de incluir o fato de que as atividades linguísticas, assim como as atividades cognitivas em geral, acontecem em contextos reais de uso (KOCH; CUNHA LIMA, 2001, p. 290).

Ou seja, para chegar a um modelo cognitivo adequado que leve em consideração a relação da ação linguística sobre eventos verbais, deve-se garantir que haja um olhar amplo para a “importância da interação, da negociação e da sensibilidade e flexibilidade em relação ao contexto que os processos cognitivos demandam” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2001).

O que foi exposto até aqui revela a relação entre a sociocognição e a sociointeração, pois percebe-se que o desenvolvimento cognitivo é realizado a partir das trocas interacionais dos interlocutores com o mundo e com eles mesmos.

Pautado nessa compreensão da construção do conhecimento e entendendo que a linguagem está sempre envolvida nesse processo e permite as interações por meio de seus gêneros (ninguém interage sem se valer dos gêneros), dedicarei algumas palavras sobre o que se tem entendido por esse integrante da linguagem.

2.3 Gêneros da linguagem: artefatos cognitivos-interacionais

Com o entendimento do papel significativo que os gêneros possam cumprir como recurso metodológico, passo a comentar o que vem a ser gênero. De início, vale ressaltar que perspectivas de estudo sobre gênero adotei. Reservo espaço para tratar de alguns autores em especial: Bakhtin (1975, 2003), Marcuschi (2002, 2003, 2004, 2007, 2009) – cujas referências tão expressivas aparecem por todo o trabalho, não apenas neste capítulo – e parte das discussões trazidas por Lôpo-Ramos (2007, 2017, 2021) e, noutra seção, por Schneuwly e Dolz (2004) estes com um “olhar” mais pedagógico.

Ao me debruçar sobre os conceitos que envolvem os gêneros da linguagem, deparei com diversas perspectivas sobre esse tema, abordadas de maneira extensa na literatura da área. Em primeiro lugar, creio que cabe, mesmo que de maneira “simplificada”, explicar o motivo que levou à escolha do termo “gêneros da linguagem” e não “gênero textual” ou “gênero discursivo”, conforme defendido por alguns autores. Segundo Rodrigues (2004),

[...] seria ingênuo crer que quando essas pesquisas discutem a noção de gênero estejam falando do mesmo objeto teórico. Como no caso da noção de língua, não se está diante de um conceito homogêneo, mas de distintas concepções, alicerçadas em correntes teóricas diversas ou não (RODRIGUES, 2004, p. 415).

Como a aceção do que vem a ser gênero, assim como a de língua, tem levado a discussões mesmo dentro do campo da linguística, por se entender que ora está-se na esfera do texto, ora no âmbito do discurso, sendo denominado gênero textual ou gênero do discurso, respectivamente, optei por não utilizar nenhum desses termos, porque não compreendo texto somente como estrutura, mas penso que ele envolve tanto o discurso como o gênero, que é o foco deste estudo. Por essa razão, recorri à percepção que Oliveira e Paiva (2019) apresenta sobre o entendimento de gênero.

No artigo denominado “Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade”, Oliveira e Paiva (2019) apresenta o termo “gêneros da linguagem” em substituição aos termos “gêneros textuais” e “gêneros discursivos” como uma alternativa ao problema terminológico que envolve esse tipo de estudo no Brasil.

Para a autora (2019, p. 72), “a língua(gem) – língua e linguagem – é um sistema complexo que se constitui de vários sistemas semióticos e de que texto, manifestação do gênero, e discurso, enunciador dos gêneros, são parte de um todo complexo”. Citando Meurer et al. (2005, p. 8), Oliveira e Paiva (*ibidem*) vê o gênero como “unidade da linguagem”, como um “fenômeno que se localiza entre língua, discurso e as estruturas sociais”.

Noutras palavras, gênero da linguagem é um termo guarda-chuva, que abarca as noções de texto e discurso, incluindo nessa nomenclatura também os gêneros não verbais, e “privilegia a experiência humana com a linguagem em geral, independentemente do(s) modo(s) semiótico(s)” (OLIVEIRA E PAIVA, 2019).

Assim, por uma relativa dificuldade em estabelecer essa distinção entre **gênero textual** e **gênero do discurso**, conforme sinalizei anteriormente, já que o gênero traz em si a confluência dos discursos, utilizarei o termo **gêneros da linguagem** por entender que essa terminologia abarca as demais de maneira oportuna e satisfatória, *in casu*. Minha intenção não é promover qualquer ruptura epistemológica, mas apenas agrupar, num único conceito possível, a concepção de gênero que melhor atende à proposta desta pesquisa e que pode blindar qualquer interpretação que não venha a contribuir com os objetivos deste estudo.

De toda sorte, tomando como orientadora a concepção apresentada acima, apresento, afinal, as perspectivas conceituais sobre gênero que, a despeito de se utilizarem de outras terminologias que não gêneros da linguagem, são fundamentais para a construção deste trabalho.

2.3.1 Bakhtin: a perspectiva fundante

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

(BAKHTIN, 2003, p. 284).

Sabe-se que a compreensão que temos sobre gênero atualmente tem base nos estudos desenvolvidos por Bakhtin (1998 [1975]), que é um dos teóricos que mais trouxe contribuições na modificação da ideia de que língua seria apenas estrutura. Para o autor, a comunicação é organizada a partir do que é determinado em cada esfera comunicativa, seja de modo oral ou escrito, pois “elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que denominamos de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Ao tratar da compreensão de Bakhtin sobre a multiplicidade e dinamicidade com que as atividades vão se desenvolvendo com o tempo (LÔPO-RAMOS, 2007), Lôpo-Ramos (2007, p. 26) explica que “Bakhtin chama esse fenômeno de heterogeneidade dos gêneros do discurso – que contempla não só o simples diálogo cotidiano, mas também documentos públicos, exposição científica e outros de domínios discursivos, como religião, literatura etc.”.

Schoffen (2009, p. 90), tratando da perspectiva bakhtiniana de gênero, nos ensina que

[...] os gêneros, assim, são entendidos como conjunto de textos que compartilham as funções de organização da comunicação dentro de determinada esfera da atividade humana, e não apenas como um conjunto de textos que têm determinadas propriedades formais em comum. Isso significa dizer que, na ótica do Círculo de Bakhtin, os gêneros são entendidos pelo viés da produção, não do produto (da forma do texto acabado).

Ou seja, segundo a ótica de Bakhtin, segundo a qual o gênero é uma soma das relações dialógicas²¹ que são estabelecidas dentro de um determinado contexto de comunicação, não é possível que somente forma, função ou suporte o determinem (SCHOFFEN, 2009).

Corroborando com a ideia de Bakhtin, Faraco (2003, p. 116, *apud* SCHOFFEN, 2009) afirma que “envolver-se em uma determinada esfera da atividade implica desenvolver também um domínio dos gêneros que lhe são peculiares. Em outras palavras, aprender os modos sociais de fazer é também aprender os modos sociais de dizer”.

Como já referido, existem diversas maneiras teóricas de focalizar os gêneros de linguagem, mas para o propósito aqui estipulado, valho-me de perspectivas que se encontram ancoradas no aporte teórico construído para a investigação dos dados.

2.3.2 Marcuschi: uma perspectiva sociocognitivo-interacional

A ordem de nossos conhecimentos e das instituições que os suportam [...] é uma ordem essencialmente cognitiva e interativamente semiotizada: uma ordem histórica e sócio-interativa.

(MARCUSCHI, 2007, p. 125).

Certamente, os trabalhos de Luiz Antônio Marcuschi (destaco particularmente os de 2002, 2003, 2004, 2007), fundados na perspectiva sociointeracionista, de cunho cognitivo-discursivo sobre gêneros, merecem atenção quando tratamos das questões em tela, sobretudo na perspectiva da literatura nacional.

Por motivos de afiliação teórica, a concepção de gênero de Marcuschi (2005) é uma das escolhidas para a construção desta pesquisa, a qual apresento de maneira geral e simplificada, mesmo compreendendo a complexidade do tema. Assim, apresento tal concepção de acordo com o que faz o autor, ao estabelecer a distinção entre tipo e gênero, esclarecendo que, apesar de indissociáveis, são aspectos distintos do texto.

Sobre o gênero, Marcuschi (2003) afirma se referir à materialização, concretização de tipologias com finalidade na funcionalidade comunicativa, como, por exemplo, a bula de remédio ser um gênero que materializaria a tipologia injuntiva. Com as devidas vênias,

²¹ O conceito bakhtiniano de dialogismo é melhor discutido em Schoffen (2009, pp. 82-90).

discordando desse posicionamento do Marcuschi, ao se referir, sobre gênero, como “a materialização, concretização de tipologias com finalidade na funcionalidade comunicativa”, penso que, para não fazer escapar a distinção entre gênero e texto, as tipologias se concretizam no texto, como uma unidade de sentido social, em referência sociocognitiva às expectativas genéricas.

Para o autor, (2003, s/p), “[os gêneros são] entidades sociodiscursivas”, eles “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”, pois “surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem”.

Ao tratar da emergência de outros gêneros a partir dos avanços tecnológicos tão presentes, Marcuschi (2003) mostra que são os aspectos sociocomunicativos e funcionais, e não formais, que caracterizam o gênero. Por outro lado, aponta também que não se poderia desprezar a forma, já que

[...] em muitos casos, são as formas que determinam o gênero, em outros tantos serão as funções [...]. Haverá casos em que será o próprio suporte ou ambiente em que os textos aparecem que determina o gênero presente.

Marcuschi (2003) ainda expressa a ideia de que “mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecidos da ação criativa”, concepção corroborada por Lôpo-Ramos (2007) ao defender que

[...] os gêneros [...] são ações sociais situadas em tipos particulares de contextos da comunidade [...]. O formato que eles assumem não é algo meramente estrutural: tem a ver com sua função sociocultural e, portanto, envolve aspectos discursivos, conseqüentemente ideológicos, dentro da esfera do conjunto de práticas em que se inserem, tanto no âmbito público, como no âmbito privado. Eles consolidam as práticas ao mesmo tempo em que constroem outras, daí a sua natureza estável, mas não imutável, mutável, mas não ininteligível, pois são usados em lugar e tempo determinados, social e historicamente situados (LÔPO-RAMOS, 2007, p. 21).

Essa concepção teórica sobre gêneros tem como semente a afirmativa inaugural de Bakhtin (1999 [1975]) de que: “gêneros são formas verbais de ação social relativamente

estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos²² específicos”.

Assim, pois, “quando dominamos²³ um gênero, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2003, s/p).

2.3.3 Lôpo-Ramos: uma tentativa de caracterização do gênero

Baseados na “pedra fundamental” para o conceito de gêneros, o trabalho de Bakhtin (2003 [1992]), inúmeros outros trabalhos surgiram, como informado anteriormente, todos observando a importância do gênero no âmbito das condições enunciativas. Mesmo assim, há ainda algo não tão esclarecido e consensual relacionado ao que define um gênero de linguagem. De qualquer modo, seja considerando a cognição, a interação, a prática social, o recurso pedagógico ou todos eles, só para citar alguns aspectos, todas as perspectivas veem o gênero como algo não definível apenas pelo formato, embora os institucionais e os circulantes em práticas languageiras formais tenham uma configuração institucionalmente determinada para funcionarem.

Lôpo-Ramos (no prelo) apresenta algumas características que, segundo afirma, dão contorno ao gênero de linguagem. Além dos elementos que compõem a tessitura textual, como coesão, coerência, paralelismo, intertextualidade, interdiscursividade, estilo, entre outros, os quais estabelecem as costuras internas, mas também externa ao texto, e amalgamam o discurso de sorte que a textualidade não exista sem ele, a autora chama atenção para o que ela defende serem imprescindíveis ao gênero: o propósito e a interlocução, os quais co-ocorrem, com outros, para funcionalidade, por serem definidores do estabelecimento das interações.

²² Não sendo a noção de domínio discursivo profundamente discutida nesta obra, aponto o texto “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”, de Marcuschi (2003), como base fundamental da discussão. De toda sorte, Marcuschi (2008) assim define domínio discursivo: “Constitui muito mais uma ‘esfera da atividade humana’ no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica *instâncias discursivas* [grifo constante do original] (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos com rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradas de relação de poder”.

²³ Pelo traço semântico de apropriação fechada que a palavra “dominamos” carrega, encontro dificuldade na concordância com o termo, porém transcrevo a passagem conforme apresenta o autor, considerando por bem não a retirar.

Para Lôpo-Ramos, a finalidade e a interlocução do gênero selecionam o estilo, o léxico, orienta a organização sintática, as informações necessárias para que o texto venha a funcionar de modo pleno no contexto das práticas, sendo a sua formatação necessária apenas quando se trata de correspondências formais ou institucionalmente já determinadas. Vê-se, assim, que o texto, o discurso e o gênero não ocorrem independentemente: o discurso seleciona o gênero e ambos se concretizam no texto para que esse aconteça como um evento enunciativo, conforme também por mim sinalizado na subseção 2.3.2.

Com base nas afirmações da autora, considerarei, na análise, o propósito, a interlocução como elementos construtores da funcionalidade textual, que é a razão para que o gênero exista e circule no contexto das práticas, consolidando-as ou criando novas possibilidades para outros surgirem, a depender das demandas sociais, já que a língua(gem) é dinâmica e muda em função das transformações sociais, alterando, por consequência, o conjunto dos gêneros linguísticos. Ademais, vejo que estão intimamente relacionados à metageneracidade textual, portanto, relacionados às macroestratégias e às estratégias composicionais.

2.3.4 Gênero da linguagem: um recurso didático-pedagógico em contexto de língua de acolhimento - PLAc

Perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico: baseada em fundamentos da teoria vigostkiana, nela o gênero é abordado como um constructo sociointeracionista em que se consideram questões de ordem discursiva e psicolinguística [...]. **Perspectiva sociocognitiva e interativa:** o gênero é visto como constructo de processo interativo nas práticas sociais da linguagem, sem perder de vista o enquadre cognitivo da percepção do sujeito [...].

(LÔPO-RAMOS, 2007).

Frequentemente, tem-se a impressão de que o assunto dos gêneros da linguagem, tanto no âmbito teórico, como no do ensino, já fora exaurido, e há assim uma sensação de enfraquecimento da atenção sobre esse tema (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Aspecto relevante, no entanto, é o ponto para o qual chamo atenção agora: o estudo da utilização de gêneros no contexto de língua de acolhimento como um caminho pedagógico pelo qual os estudantes de PBLAc poderão se apropriar para além da inclusão em contextos de práticas, pois pode ser oportunizada a compreensão de maneira mais clara de seus direitos e do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão.

Desse modo, o ensino das línguas parece ir em direção a um modelo de educação que acompanha as mudanças sociais, as questões étnicas e culturais, tendo como finalidade a reconstrução de uma sociedade mais justa, humana, intercultural e mais fraternal.

Como a concepção de gênero aqui entendida contempla aspectos interlocutivos e funcionais nas situações enunciativas, ao que tudo indica, em contexto pedagógico, tais enunciados se alinham mais adequadamente em uma abordagem sociointeracional. Assim entendido, é que se tem a ideia de propô-lo como um caminho metodológico no ensino de PBLAc que seja uma alternativa à abordagem comunicativa, como defende Lôpo-Ramos (2007):

O texto assume valor essencial à construção do processo comunicativo somente na abordagem em que a comunicação vai muito além de simples troca de informação [...]. O texto passa de estrutura ao estatuto de gênero em abordagens que recorrem a esse construto como processo interativo [...]. A abordagem subjacente ao ensino de língua que contempla tal visão tem como base teórica cognitivista o sociointeracionismo, perspectiva de língua em que o trabalho com gênero textual assume posição de destaque, pois é proposto além do aspecto gramatical e comunicativo (LÔPO-RAMOS, 2007, p. 1).

Rojo & Cordeiro (2004) se referindo à realidade dos estudos de gênero em língua materna no Brasil, mas que pode certamente também ser aplicado sob a ótica da língua de acolhimento, pois, em tese, pressupostos teóricos sobre o tema podem ser válidos a qualquer língua, afirmam que

[passa] a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e produção de textos escritos, e, também, orais (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 11).

Assim, apresento, como já enunciado anteriormente, a perspectiva pedagógica da qual lanço mão, a partir dos ajustes necessários, para compor o trabalho.

2.3.4.1 Da perspectiva pedagógica de Schneuwly & Dolz

A apropriação da aprendizagem dos gêneros secundários não constitui uma etapa final no processo; não é um ponto de chegada, mas o de partida de um longo processo de reestruturação que, a seu fim, vai produzir uma revolução nas operações de linguagem.

(SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

No livro “Gênero textuais e escritos na escola”, Schneuwly e Dolz (2004) apresentam uma perspectiva do gênero diretamente voltada para o ensino. A obra é dividida em artigos, dos quais destaco, para a construção deste trabalho, “Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas”, de Schneuwly, e “Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça”, de Schneuwly e Dolz. Mesmo sendo direcionada para a língua materna, como já abordado em outro ponto deste trabalho, certamente suas contribuições, a partir das adaptações necessárias, também podem ser aplicadas no ensino de PBLAc.

Tratando-se, então, da aquisição e da aprendizagem de gêneros primários e secundários – distinção estabelecida por Bakhtin (1975) –, os autores em referência concebem o gênero na perspectiva da relação entre práticas sociais e produções escolares, orais ou escritas.

Os autores, assim, propõem hipóteses sobre o desenvolvimento dos gêneros, na perspectiva de repensar a relação entre gênero e tipo, “mostrar a utilidade dessas noções para colocar de uma outra maneira alguns dos problemas difíceis da aquisição dos discursos” (SCHNEUWLY, 2004, p. 22).

Para eles, o gênero é um instrumento. Ao abordarem o tema de maneira seguramente filosófica, apresentam um resumo sobre o assunto em três acepções, as quais reproduzo *in litteris* (SCHNEUWLY, 2004, p. 25):

- “Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros”;
- “Três elementos os caracterizam: conteúdo temático – estilo – construção composicional”; e
- “A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor”.

Segundo os autores, “a escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação” (SCHNEUWLY, 2004, p. 27). Dessa maneira, citando Bakhtin, afirmam que “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”.

Bem assim, os autores apresentam sua proposta de ensino de gêneros de maneira sistemática, através do que chamam de sequência didática, as quais “buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 51).

Mas, afinal, para os autores, o que é um gênero? Essa questão é respondida desenvolvendo a metáfora do gênero como um mega-instrumento “para agir em situações de linguagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 52).

Tratando, ainda, da perspectiva do ensino de gêneros numa concepção interacionista, Schneuwly & Dolz (*idem*) ensinam que as práticas de linguagem são ao mesmo tempo reflexo e principal instrumento de interação social. Para eles, “é devido a essas mediações [partindo do gênero como um instrumento de mediação] comunicativas, que se cristalizam, na forma de gêneros, que as significações sociais são progressivamente reconstruídas” (*idem*, p. 51). Assim, de toda maneira, os trabalhos no âmbito da escola se dão a partir do gênero, quer se queira ou não.

Os gêneros se apresentam, assim, como recursos relevantes para garantir a competência comunicativa e interacional, em razão de sua funcionalidade nos contextos de prática, afinal, só se comunica e se interage por gêneros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

É para esse caminho que também aponta Lôpo-Ramos (2007, p. 4), ao afirmar que “gêneros textuais [...] transitam nas práticas sociais e constituem as mais diversas situações de comunicação no país, do ponto de vista da estrutura, mas, principalmente, da funcionalidade”. A mesma autora afirma ainda que

[...] é por meio do gênero que o aprendiz acessa novos conhecimentos e demonstra aqueles já consolidados. É o gênero, na modalidade oral ou na escrita, recurso do qual um programa de ensino de língua, com abordagem sociointeracionista, não pode prescindir (LÔPO-RAMOS, 2007, p. 2).

Dessa maneira, comentados os principais aspectos relacionados aos gêneros da linguagem para esta investigação, apresento, em seguida, alguns conceitos relevantes para o ensino de línguas em contexto de segunda língua²⁴, de maneira geral, por se aplicar ao de língua de acolhimento, situação em foco.

²⁴ Este termo é utilizado na literatura tradicional quando se trata de ensino e de aprendizagem em contexto de imersão.

2.4 Fundamentos linguísticos e socioculturais para o ensino de L2.

Nesta seção, evidencio discussões acerca de conceitos que se apresentam relevantes dentro do escopo da pesquisa, elencando autores como Selinker (1972), Krashen (1981) e Canale & Swain (1980), teóricos dedicados a estudos de segunda língua e à língua estrangeira, como também em conceitos pedagógicos de Vygotsky (1992), que, embora a produção não seja voltada para esses campos, muitos de seus conceitos são perfeitamente aplicáveis a contexto de língua não-primeira (JOHNSONS, 2003; LÔPO-RAMOS, 2014, 2017), portanto são passíveis de aplicação ao ensino de português brasileiro como língua de acolhimento - PBLAc.

2.4.1 Interlíngua

Um dos pontos fulcrais no contexto de letramento de L2/LE tem sido o tratamento dado às interferências que aparecem nas produções orais e escritas nesse contexto. Em breve olhar sobre o histórico, observa-se que houve uma evolução na percepção dos autores em relação a elas. Passou-se da noção de erro, como algo negativo, como postulado pelos autores da Hipótese da Análise Contrastiva – HAC, a exemplo de Lado (1957), à distinção entre Erro e *Mistake*, em que ambos eram vistos como estratégicos para elaboração de materiais didáticos, como assinalado por Pit Corder (1967, 1971) em Análise de Erro, até chegar ao conceito de interlíngua, proposto por Selinker (1972), que passa a enxergar no erro um elemento integrante do processo natural entre L1 e L2.

Para este autor,

[...] a interlíngua é como um sistema linguístico próprio baseado na produção observável do aprendiz, resultado da tentativa que faz de produzir a norma da língua-alvo (SELINKER, 1972, *apud* ORTIZ-ALVAREZ, 2002, p. 3).

O conceito de interlíngua é de especial relevância para o professor, pois este, levando em consideração o nível cognitivo-linguístico em que o aprendiz se encontra, pode observar como sua interlíngua está se construindo, para evitar o processo de fossilização, importante nesse contexto e sobre o qual passo a comentar brevemente na subseção a seguir.

2.4.2 Fossilização

Há desvios na produção de um aprendiz que persistem ao se aprender uma segunda língua, apesar da fluência na língua em estudo – e essa observação é comum. À incorporação incorreta de formas linguísticas na aquisição e/ou aprendizagem da LA, dá-se o nome de “fossilização”. Esse fenômeno ocorre quando um elemento de interferência na interlíngua persiste, podendo se tornar permanente e estável no processo de aquisição e/ou aprendizagem da língua-alvo.

Assim, a fossilização é a recorrência de uma forma não usual “inalterável” da língua em estudo, e não somente “desviada” da forma correta. Diferentemente da “estabilização” que é um estágio precedente à fossilização e seu primeiro sinal – e que ocorre principalmente no sistema de interlíngua do aprendiz. A grande diferença entre as duas estaria na perspectiva da permanência da fossilização que não seria mais corrigida, enquanto uma forma desviada estabilizada poderia ser passível de correção.

Segundo Corder (1967, p. 167), “os erros de um aprendiz são significantes no que eles propiciam ao pesquisador, evidência de como a língua é aprendida ou adquirida e que estratégias ou procedimentos o aprendiz está empregando na sua descoberta”.

Entender, então, a fossilização e saber identificar que o fenômeno e suas causas pode, também, ser um dos caminhos que leve o professor de LA a repensar sua prática pedagógica a fim de procurar meios para evitar que aprendizes cristalizem seus erros.

Certamente, a situação em que se encontra o aprendiz, seja na aquisição ou na aprendizagem, é um fator responsável pela produção de formas fossilizadas. Contudo, há línguas que dão margem maior à ocorrência mais frequente desse fenômeno, como é o caso da proximidade entre o português e o espanhol, já que a transferência no processo de aquisição de segunda língua parece ser inevitável, tendo em vista a proximidade tanto semântica quanto sintática entre ambas as línguas.

Citando Ortiz-Alvarez (2002), Fernandes (2016, p. 27) afirma que “em se tratando de brasileiros aprendizes de espanhol, é preciso detectar quais elementos aproximam a gramática não-nativa da gramática do português brasileiro que confirmam a sua influência nesse processo de aquisição da língua espanhola”. Penso, contudo, que essa perspectiva também pode ser aplicada em sentido contrário, quando falantes de espanhol estão aprendendo português, como é o caso que se revela neste trabalho.

Ainda citando a autora (*ibidem*), Fernandes (2016, p. 27) afirma que

[...] a autora também postula sobre um tópico que tem sido muito discutido, pois, segundo afirma, a transferência na aquisição de uma segunda língua pode ser positiva ou negativa. A positiva ocorre quando a influência de L1 sobre a L2 concorre para uma eficaz aprendizagem, é benéfica. A negativa/interferência ocorre quando provoca confusões, erros que podem ser fossilizados.

Por outro lado, há autores (LANZONI, 1998, p. 62) que defendem que “apesar de a fossilização implicar uma situação definitiva e irreversível, este conceito não é aceito de forma unânime na linguística aplicada, preferindo-se assumir a possibilidade de que um aprendiz possa sair deste estado desde que se obtenham condições propícias para tal”. Penso que essa ideia seja plausível, mas não generalizada, porque precisa-se levar em consideração tanto aspectos objetivos, como a inserção em ambiente de imersão, como subjetivos, idade, disposição do aprendiz, entre outros.

Os conceitos de interlíngua e de fossilização podem ser considerados, no meu entender, adequadamente, em relação a um outro que é aplicável do ponto de vista pedagógico, mas contempla também aspectos de cunho cognitivo, porque foi postulado levando-se em conta as ações em situações interativas, portanto, parte de uma base sociocognitiva e interacional, a saber: Zona de Desenvolvimento Proximal, assunto que trato a seguir.

2.4.3 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é parte também das teorias de Vygotsky (1978). A expressão trata de uma “área” especial de desenvolvimento cognitivo. Essa “área” é definida pelo autor (VYGOTSKY, 1978, p. 86) como

[..] a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da [pessoa] determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação [de um mediador] ou em colaboração com pares mais capazes.

Para Fino (200-?, p. 5), na perspectiva vigotskiana, “o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, através da interação social com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas”, sendo uma dessas ferramentas a linguagem.

Segundo o mesmo autor (*ibidem*),

[...] a ZDP fornece aos educadores uma ferramenta através da qual pode ser compreendido o curso interno do desenvolvimento, e que o uso desse recurso estratégico pode permitir a tomada em consideração dos ciclos e processos de maturação que já estão completos, além dos que estão em estado de formação (FINO, 201-?, p. 5).

Os conceitos aqui apresentados tanto foram considerados no momento das aulas, como serão pontuados na análise quando de sua pertinência.

A interlíngua também é um processo revelador de competências no ensino de uma língua não-primeira, porque ela mostra, por meio das habilidades básicas (escutar, ler, falar e escrever), em que ponto o aprendiz se encontra em relação ao alcance da L2/LE, no caso com estatuto de PBLAc. Assim sendo, ela mostra que competências o aprendiz já desenvolveu, bem como aquelas que ele precisa desenvolver, o que entra em total consonância com a ZDP e a ZDR - Zona de Desenvolvimento Real, que trata do lugar onde o estudante já se encontra em seu desenvolvimento. Desse modo, passarei a discorrer, brevemente, sobre competências.

2.5 Múltiplas competências no ensino de segunda língua

Antes de adentrar nos conceitos que abarcam as competências sociocognitiva, sociointeracional e metagenérica, parece razoável definir, em princípio, o que vem a ser “competência”. Nesse sentido, trabalhos em diversas áreas e sob diferentes perspectivas têm abordado esse tema, sendo, no entanto, as noções linguístico-pedagógicas as que aqui interessam.

Citando Perrenoud (1999, p. 7), Albuquerque (2015, p. 84) define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Tratando ainda das variadas competências que envolvem o ensino de L2, o mesmo autor (*ibidem*) afirma que elas “permeiam diversas manifestações de linguagem, o que talvez não pressuponha acúmulo de conhecimentos, mas sim de habilidades em prol da construção de um sujeito competente para as interações no contexto de interculturalidade”.

Entendendo o trabalho com gênero como passo inicial para o desenvolvimento das competências, pois ele fornece insumos para que sejam construídas, apresento, a seguir, os

conceitos das competências relacionadas com este trabalho. Ainda assim, a discussão mais ampla sobre as múltiplas competências nesse contexto, incluindo os conceitos de competência linguística (CHOMSKY, 1957), competência comunicativa (HYMES, 1972), competência pragmática (LAKOFF, 1973), competência intercultural (CANALE; SWAIN, 1980), competência discursiva (CANALE; SWAIN, 1980) etc., é melhor desenvolvida por Albuquerque (2015, pp. 82-145).

2.5.1 Competência sociocognitiva

Ao tratarmos de sociocognição, devemos ter em mente, de pronto, que tratamos do componente cognitivo a partir de um ponto de vista social, considerando as condições pragmáticas (VAN DIJK, 2004). No mesmo caminho colaborativo que trilhamos até aqui, Ferreira (2011) nos dá uma definição que parece bem clara para sociocognição como “sendo um fenômeno situado e social”, ou seja:

[...] na perspectiva da abordagem sociocognitiva, a linguagem é vista não como uma representação dos referentes mundanos, ou mera competência de habilidades cognitivas inatas, mas o local onde, dialeticamente, a exterioridade (o cultural, o social e o histórico) se relaciona com os processos internos (nossos esquemas mentais), construindo discursiva e intersubjetivamente versões públicas do mundo (FERREIRA, 2011, p. 1).

Não é demais ainda ter em mente, nessa mesma linha, que “o imigrante traz consigo sua língua, sua cultura, suas formas de experienciar e ver o mundo, sua história sociocultural e pessoal, seu mobiliário da mente e do mundo, de acordo com a metáfora de Marcuschi (2007)” (EUZÉBIO et al., 2018, p. 64).

Sendo assim, de forma mais geral, “pressupomos que compreender envolve não somente o processamento e interpretação de informações exteriores, mas também a ativação e uso de informações internas e cognitivas” (VAN DIJK, 2004, p. 15). Desse modo,

[...] todo processo de internalização ocorre exatamente a partir da atividade externa, que passa, posteriormente, a ser a própria construção interna dessa atividade, cumprindo a linguagem importante papel. A noção de cognição na perspectiva vigotskiana envolve, pois, componentes sociais da cultura e da história. O homem se desenvolve inserido em contextos sociais, e o conhecimento por ele adquirido resulta do processo interativo com o meio, moldando o seu próprio funcionamento psicológico (LÓPO-RAMOS, 2007, p. 61).

Compreendendo que a cognição não é construída somente com os elementos externos, como defendem os behavioristas, nem está somente na mente dos sujeitos, princípio inatista, os estudos dos autores basilares desta pesquisa apontam para uma cognição construída em uma “tensão” entre o externo e o interno (MARCUSCHI, 2004), numa relação dialética do mundo com as estruturas mentais, de maneira que as molde e elas o categorizem, uma vez que o sujeito pode interferir no já estabelecido. Portanto, parte-se aqui de uma cognição construída histórica e coletivamente situada em um mundo passível também de mudança.

Na perspectiva de que cognitivamente os sujeitos se constituem por relações interacionais entre si e o mundo, compreendo, também, que sua competência linguística e social resulte dessas interações. Sendo assim, adoto a expressão competência interacional, sobre o que discorrerei brevemente a seguir, por entender que ela contempla todas as demais já classificadas em estudos sobre L2 e LE.

2.5.2 Competência sociointeracional

Ao tratar das múltiplas competências em contexto de L2, Albuquerque (2015) traz contribuições especificamente sobre a competência interacional, propondo uma ampliação do conceito de competência comunicativa, o que ele defende como competência interacional.

Para o autor, essa competência não compreende “qualquer competência genérica de linguagem, ao contrário, ela é local, contextualmente situada e construída a partir da ação conjunta dos interagentes” (ALBUQUERQUE, 2015, p. 106).

Citando Morato (2008), o autor afirma (*ibidem*) “haver também uma ampliação conceitual da competência comunicativa para a interacional” e não “como competência contida na comunicativa”. Afirma, ainda, que

Nessa perspectiva de ampliação, Kramsch (1986), precursora dos estudos da competência interacional, já havia percebido anos antes, no ensino de línguas estrangeiras, ser insuficiente o olhar voltado exclusivamente para as habilidades comunicativas dos estudantes. A autora (*ibid*, p. 370) sustenta ser necessário oferecer ao aluno a possibilidade de ele, a partir das atividades pedagógicas propostas no contexto de L2, conquistar a verdadeira emancipação [...]. Só assim, prossegue a autora (*ibid*), é possível tornar esse sujeito competente na perspectiva interacional (ALBUQUERQUE, 2015, p. 106).

O conceito de competência interacional, creio, está associado à compreensão e produção dos gêneros da linguagem, uma vez que o uso de um ou de outro gênero em contexto de prática social reflete a competência linguística do aprendiz, pressupondo a tarefa de negociação nas atividades de interação, o que é imprescindível no contexto de domínio de língua de acolhimento.

No caso de PBLAc, significa sobretudo negociar em entrevistas para emprego, no acesso à escola, nas apresentações variadas para inserção em contextos das práticas sociais. Isso implica o domínio de gêneros da oralidade, mas também da escrita. Para Albuquerque (2015, p. 324), “ser competente na perspectiva interacional implica, desse modo, avaliar o nível de imposição das próprias enunciações e tomar decisões a partir de seus objetivos conversacionais”. Assim sendo, o ensino da escrita como prática social subentende as noções de (multi)letramento, o que será tratado oportunamente.

2.5.3 Competência metagenérica

Partindo do pressuposto defendido por Oliveira (2013, p. 11), de que “principalmente nas instituições de ensino, os sujeitos são competentes para reconhecer e recorrer a diversos gêneros que fazem parte de seu repertório ao longo de sua vivência sociocultural”, apresento os pressupostos que embasam o uso do termo “competência metagenérica”, que seria, segundo a mesma autora “a capacidade do falante de construir na memória um modelo cognitivo de contexto, que lhe possibilite reconhecer diferentes gêneros e saber quando recorrer a cada um deles, usando-os da melhor forma possível nas situações comunicativas” (p. 15).

Para Koch & Elias (2008), a competência metagenérica se refere à “capacidade que possibilita ao indivíduo interagir de forma conveniente, na medida em que se envolve nas mais diversas práticas sociais de leitura e escrita”.

Para Oliveira (2013, p. 12),

A competência metagenérica expressa pelo repertório que o indivíduo possui pode abrir caminho para sua habilidade tanto leitora, como produtora de textos de modo adequado, a partir de suas especificidades, viabilizando práticas socialmente construídas, uma vez que a vivência cultural humana está alicerçada na linguagem, e todos os textos situam-se em vivências solidificadas em gêneros, ou seja, na materialização de textos nas mais diversas situações comunicativas.

Noutras palavras, é a partir dos conhecimentos prévios e de suas habilidades anteriormente vivenciadas que o aprendiz amplia seus saberes, na medida em que ativa os conhecimentos que já possui, tendo o professor como mediador e oferecedor das pistas textuais necessárias para a compressão do gênero, portanto, os insumos ofertados, os quais devem ser compreensíveis, o que chamamos em contexto de língua não-primeira de *input* (KRASHEN, 1981).

Esse fornecimento e conseqüente ativação garante ao aprendiz perceber o quão dinâmico e flexível o gênero pode ser, mesmo dentro de sua forma básica, e propicia, também, o desenvolvimento da competência metagenérica a partir de práticas de leitura e escrita. É essa prática que vai conduzir o aprendiz a reconhecer a existência de sua forma composicional, de seu conteúdo temático, de seus propósitos comunicativos, suas circunstâncias de uso etc. e que também garantirá “a construção de modelos que monitoram a eficiência nos eventos comunicativos” (OLIVEIRA, 2013), o que confere e ratifica o papel fundamental que esses enunciados têm também no contexto de língua não-primeira, e, por conseguinte, no de PBLAc.

2.6 Convergência teórica: dos gêneros aos multiletramentos

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. 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.

(Bakhtin, 1992).

Os conceitos e comentários até o momento convergem para o que está sendo estudado na linguística e áreas correlatas e com certa tradição: o conceito de letramento ou multiletramentos, os quais se aplicam ao contexto de L2/LE, por esse se tratar de ensino e de aprendizagem de uma língua. Passarei, na subseção seguinte, a comentá-los.

Ainda tratando sobre as múltiplas competências no ensino de L2, Albuquerque (no prelo), em seu artigo “Competência metagenérica: interfaces epistêmicas do domínio linguístico ao domínio intercultural” faz uma provocação quanto à disposição dessas competências entre si. O autor, ancorado e defendendo uma concepção de gênero que dispara

tudo, propõe que os componentes sociocognitivos e interacionais são integrantes (inerentes) ao gênero. Para ele, ao adquirirmos competência metagenérica, há, de modo transversal, uma aquisição de competências interacionais e sociocognitivas durante o processo de imersão em dado gênero, já que, segundo ele, o gênero convoca domínios sociocognitivos e interacionais.

2.6.1 Multiletramentos e práticas sócio/interculturais

Parafraseando Sene (2017), acredito que os gêneros da linguagem podem ser insumos para práticas de letramento, em acordo com Schneuwly e Dolz (2004) ao apontarem que o uso dos gêneros “sinaliza a possibilidade de ensino engajado com práticas sociais de determinada comunidade, já que trabalhar didaticamente gêneros textuais, pelo menos em tese, é familiarizar o aprendiz com novas situações de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Posto isso, em se tratando de língua não-primeira, deve-se ter especial atenção sobre o estatuto cultural de que esse recurso se reveste (LÔPO-RAMOS, 2007). Isso porque, mesmo estando em ambiente de imersão, como é o caso do estudo proposto neste trabalho, pode ser que haja, em alguma medida, práticas sociais e linguísticas pertencentes a outros grupos sociais nos quais o aprendiz não esteja contemplado.

As teorias de (multi)letramento são transversais na construção desta pesquisa, pois vão ao encontro das necessidades tanto teóricas como pedagógicas do ensino de PBLAc. Segundo Lôpo-Ramos (2007, p.11):

[...] a concepção de letramento, incluindo tanto a escrita como a oralidade para efetivação das práticas sociais, admite um universo mais ampliado de formas de comunicação [...]. Em tais contextos, as duas modalidades de língua se encontram tão intrinsecamente relacionadas no que diz respeito à apreensão de sentido de alguma ação social que, mesmo para aqueles considerados iletrados, a escrita pode ser de algum modo compreendida se estiver plenamente associada a determinada prática social.

Mas, afinal, quais as perspectivas de letramentos na ótica intercultural? Lôpo-Ramos (2007, p. 7) nos ensina que por se entender “letramento em segunda língua [...] como o processo sociocognitivo e histórico de apropriação do uso da linguagem (escrita, oral, imagética e sonora) em contextos formais e informais, para o exercício (construção, consolidação e mudança) das práticas socioculturais”, pode-se depreender que toda e qualquer prática pedagógica formalizada que contemple recursos pedagógicos que espelhem práticas

linguístico-sociais de uma cultura alvo encontra-se na perspectiva de letramento, sendo esse do tipo ideológico (STREET, 1995).

Ou seja, “letramento não [é] simplesmente um conjunto de habilidades funcionais, [...] mas um conjunto de práticas sociais profundamente associadas à identidade e posição social” (KOCH; ELIAS, p. 78). Para Koch e Elias (p. 76),

o conceito de práticas de letramento é [...] uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para *ligá-los* a alguma coisa mais ampla de natureza social e cultural” (grifo constante do original).

2.7 Resultados esperados a partir do recorte teórico

Espero, assim, com este construto, a partir da análise de conjuntura realizada e dos pressupostos teóricos apresentados, alcançar resultados, especialmente do ponto de vista teórico, que penso toda pesquisa deve trazer, na contribuição para reflexões sobre os recortes teóricos para outros trabalhos dessa natureza, levando em conta todas as particularidades que conseguir abarcar, sempre na perspectiva de que o trabalho que me proponho pode ser um ponto de partida para outras observações.

2.8 Recordação do capítulo

Neste capítulo, denominado “julgar”, considerei adequada a “costura” teórica que embasou a construção deste trabalho, tendo em vista elementos linguísticos como texto e gênero, e suas perspectivas cognitivas, sociais e educacionais, assim como incursões sobre sociocognição e a concepção de letramento como prática social. Também expressei que outros trabalhos podem recorrer a esse recorte para que outras pesquisas na área de PBLAc possam ser desenvolvidas, com resultados significativos para esse contexto de letramento.

No capítulo seguinte, trato de escolhas metodológicas, como o tipo de pesquisa escolhido, os instrumentos de análise, bem como informações sobre a geração de dados e participantes colaboradores.

CAPÍTULO 3 – AGIR

O PERCURSO NECESSÁRIO

A cognição não é, pois, um fenômeno meramente empírico nem meramente racional e mentalista, mas ela é um fenômeno essencialmente social elaborado intersubjetivamente no plano discursivo e a língua é um sistema encarnado, mas não de natureza ontológica que carrega em si o mundo. Ela é, sobretudo, um guia epistemológico, um guia do sentido [...].

(Marcuschi, 2004, p. 24).

No presente capítulo, denominado “agir”, considerando a análise de conjuntura apresentada no capítulo primeiro e os pressupostos teóricos apresentados no segundo capítulo, trago, então, o percurso metodológico para efetiva interação entre mim e os colaboradores da pesquisa, num grupo focal, composto de pessoas situadamente em refúgio, em sua maioria falantes de espanhol. Aqui, apresentam-se as escolhas metodológicas para as análises realizadas no quarto capítulo.

3.1 Meu contexto de pesquisa

Como resumidamente apresentado na introdução deste trabalho, a ideia desta pesquisa surge de dois ventres: primeiramente, de minha participação num curso oferecido pela Universidade de Brasília em parceria com o IMDH e com o ACNUR, o denominado “Módulo Acolhimento”, projeto coordenado pela Dra. Lúcia Barbosa (LET – UnB); e depois da necessidade pastoral de uma paróquia em Brasília/DF pela demanda que se apresentou de acolhimento a pessoas em situação de refúgio.

Sendo assim, com o início do projeto, voltei minha atenção a essa demanda mais particular, atendendo à solicitação do meu superior religioso. Ao pensar e escrever o projeto que viria a ser ofertado pela paróquia, levei em conta também as questões de pesquisa presentes neste trabalho, focalizando o planejamento das aulas, a escolha dos gêneros a serem trabalhados e dos materiais didáticos para atender às necessidades mais urgentes dos aprendizes, depois de uma anamnese do grupo, que, em princípio, contava com 10 (dez) estudantes, de diversas faixas-etárias e de única nacionalidade: venezuelanos.

Dessas observações na sala de aula, algumas questões apareceram para compor a investigação: a escolha mais clara de uma modalidade de pesquisa; a necessidade de um grupo

focal; a seleção de gêneros da linguagem tanto para as aulas quanto para a composição da pesquisa; e os instrumentos a serem utilizados.

Durante o percurso de “pesquisa-ação” (TRIPP, 2005), algumas muitas situações se me apresentaram pelo caminho, o que levou o trabalho a tomar outros rumos além do que havia se pensado quando de sua proposição inicial.

A situação de pandemia mundial devido à Covid-19 fez, novamente, o projeto tomar rumos cuja mudança não havia sido anteriormente prevista. Os encontros, depois de algumas semanas sendo presenciais, precisaram migrar para outras modalidades de suporte. Em princípio, o aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* foi usado para dar continuidade aos trabalhos na medida do possível e das necessidades mais urgentes para aquele momento, já que, sinceramente, esperava-se que a situação de saúde pública fosse ser resolvida com brevidade.

Não tendo sido satisfeita nossa expectativa quanto ao retorno presencial das aulas, outro suporte pareceu mais interessante, o aplicativo *Google Meet*, em que poderíamos utilizar mais recursos e, de maneira mais efetiva, continuar pelo menos a ideia do curso de língua.

Não é demais lidar com o fato de que esse grupo é mutável por suas próprias características. No fim desta pesquisa, o grupo de então 10 (dez) venezuelanos que atingia mais 11 (onze) entre filhos, cônjuges, outros parentes que não conseguiam participar das aulas etc., transformou-se num curso *online* específico de leitura e de produção de textos em língua portuguesa, ainda pela plataforma *Google Meet*, agora atendendo pessoas de diversas nacionalidades tanto no Distrito Federal quanto nalguns outros lugares do Brasil.

A impossibilidade pessoal, pastoral e humanitária de “deixar para trás” esses concidadãos é também um posicionamento político de enfrentamento a falas e ações espalhadas pelo país, tanto de particulares como de empresas e, por pior que pareça, dos próprios governos municipais, estaduais e federal.

Fez-se, então, necessária a recomposição do projeto e dos trabalhos com os migrantes em situação de refúgio e/ou vulnerabilidade social, contando, o grupo, afinal, com quase 100 (cem) participantes, em sua maioria venezuelanos e haitianos, presentes em estados brasileiros e no Distrito Federal, a saber: Bahia, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraná e São Paulo; acrescente-se a participação, nas aulas, de duas estudantes ainda em outro país, já que tencionavam vir para o Brasil, também sob o *status* de refugiadas.

Para viabilizar a pesquisa, escolhi o tipo que atende mais adequadamente ao que pretendo investigar. Apresento, então, a seguir, de maneira mais detalhada, os pressupostos metodológicos escolhidos para a construção desta dissertação, como, por exemplo, a pesquisa qualitativa; os instrumentos de pesquisa; além dos pressupostos para o grupo focal *online* a partir das postulações de Flick (2009) e da experiência de Gonzalez e Schlatter (2016), além de conceitos das teorias de Godoy (1995) e Cassell e Symon (1994).

3.2 A pesquisa qualitativa

Ao contrário da investigação quantitativa, os métodos qualitativos encaram a interação do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo o custo, como variável interveniente. A subjetividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação.

(FLICK, 2004, p. 6).

Pelo propósito a que esta pesquisa se impõe e pelas escolhas teóricas selecionadas, é plausível que o caminho metodológico a ser seguido é o da qualidade dos dados gerados, e não o da quantidade exatamente. Desse modo, a investigação de cunho qualitativo parece ser o percurso ínsito para a interpretação do que posso encontrar na análise do *corpus* selecionado, em função dos objetivos específicos e das questões de pesquisa a que pretendo responder. Sendo assim, dedico algumas palavras à pesquisa qualitativa.

Segundo Flick (2009, p. 20), “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”. Nas palavras do mesmo autor (p. 21), ao contrapor a pesquisa qualitativa à pesquisa quantitativa, “a pesquisa [em geral] está cada vez mais obrigada a utilizar-se das estratégias indutivas. Em vez de partir de teorias e testá-las, são necessários ‘conceitos sensibilizantes’”.

Quando usamos como ponto de partida os limites da pesquisa quantitativa para a realização do tipo de trabalho proposto nesta dissertação, parece restar mais claro a funcionalidade da metodologia qualitativa nesse contexto, pois, eventualmente, “na busca por satisfazer padrões metodológicos, suas pesquisas e descobertas frequentemente afastam-se das questões e dos problemas da vida cotidiana” (FLICK, 2009, p. 22).

Ainda em sua “Introdução à pesquisa qualitativa”, Flick (2009) apresenta o que ele mesmo chama de “lista preliminar de aspectos da pesquisa qualitativa”, que inclui: i)

apropriabilidade de métodos e teorias; ii) perspectivas dos participantes e sua diversidade; iii) reflexividade do pesquisador e da pesquisa; e iv) variedade de abordagens e de métodos na pesquisa qualitativa.

Tendo seu foco na qualificação para a interpretação (CASSELL; SYMON, 1994), a pesquisa qualitativa ordinariamente apresenta alguns aspectos quanto à sua funcionalidade, como, por exemplo, a preferência pela subjetividade, por seu enfoque no sujeito; a busca por uma interpretação situada, a partir da visão dos participantes; maior flexibilização do processo em que a pesquisa é conduzida; interesse maior no processo que no resultado etc.

Ainda no prisma das características da pesquisa qualitativa, Godoy (1995) lança mão de mais outros elementos para descrever esse tipo de pesquisa, seja seu caráter descritivo, seja o distintivo intuitivo da análise dos dados, sem requerer, necessariamente, de métodos estatísticos, seja a compreensão dos sujeitos como participantes ativos, e não estatísticos, do estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Assim, ao levar em conta essas características amplamente discutidas na literatura da área, parece racional que a escolha por esse método, neste caso, redunde numa melhor experiência tanto para o pesquisador, quanto para os colaboradores, porque é por meio deles que a materialização dos resultados dar-se-á.

3.2.1 A pesquisa-ação

Esta seção, entre outros aspectos, pretende introduzir o termo “pesquisa-ação” que também tomei como orientador neste trabalho. O que se segue é uma apresentação teórica, a partir das postulações de Tripp (2005) sobre como esse processo de pesquisa funciona e por que fora aplicado a esta dissertação, a partir de delineamentos organizacionais apresentados pelo próprio autor.

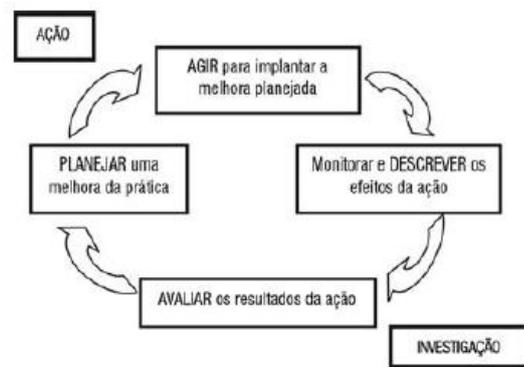
Na literatura, a expressão “pesquisa-ação” (ou investigação-ação) parece ter sido cunhada por Lewis (1946), mesmo sem uma referência clara ao fato de ele ter criado o termo e a prática. Tripp, em seu artigo “*Action research: a methodological introduction*²⁵” (2005), explica:

²⁵ Traduzido no próprio artigo por Lólio Lourenço de Oliveira como “pesquisa-ação: uma introdução metodológica”.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...].

E continua: “é importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, [...] planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática”. O mesmo autor apresenta um diagrama, que reproduzo integralmente, descrevendo as quatro fases do ciclo básico da investigação-ação:

Figura 5: apresentação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: (TRIPP, cf. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *In*. Educação e pesquisa, SP, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez., 2005).

O método ensinado por essa modalidade de pesquisa muito se assemelha à organização deste trabalho (**ver, julgar, agir, rever e celebrar**), e, por isso mesmo, apresenta-se como um processo não de desenvolvimento profissional, mas como um método de pesquisa que leva em conta sua continuidade, sua inovação, sua proatividade estratégica, sua característica participativa etc.

Esse ciclo proposto pelo autor (TRIPP, 2005, p. 447) é melhor delimitado teoricamente por ele mesmo como sendo a “pesquisa-ação uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Outrossim,

Embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética prática (p. 447).

Por fim, a defesa desse procedimento metodológico de pesquisa parte da ideia, compartilhada por Tripp, de que essa versão da investigação atende com clareza aos critérios da pesquisa acadêmica, sobretudo quando o que está proposto é um trabalho linguístico, mas também político, intervencionista e prático, que se insere no dia a dia de um professor-pesquisador.

3.2.2 O grupo focal

Como exaustivamente descrito na literatura da área (PUCHTA; POTTER, 2004; BARBOUR, 2009; FLICK, 2009), o grupo focal pode ser entendido e utilizado “como simulações de discursos e de conversas cotidianas, ou como um método quase naturalista para o estudo da geração das representações sociais ou do conhecimento em geral” (FLICK, 2009).

Ao tratar de grupos focais, Flick (2009, p. 188) apresenta o método como pertinente para algumas situações, das quais elenco duas, especialmente, por terem mais que ver com este trabalho, a saber: i) a geração de hipóteses, com base nos *insights* dos estudantes, que neste trabalho se traduzem nas questões de pesquisa e nos objetivos traçados; e ii) a avaliação de diversos locais de pesquisa ou de populações em estudo.

Ao escolher de modo definitivo o trabalho com um grupo focal, foi necessário, primeiramente, entrar em contato com um grupo mais heterogêneo, segundo sugestão de Flick (*ibidem*), para depois reunir um grupo mais homogêneo. Neste estudo, a “heterogeneidade” se deu na língua falada e na nacionalidade dos estudantes, e a “homogeneidade”²⁶ na escolha por se trabalhar com migrantes venezuelanos, falantes de espanhol e situadamente em refúgio, ou seja, em ambiente de imersão.

Ainda citando Flick (2009), vemos como se ajusta o método no processo de pesquisa:

Os grupos focais pertencem a uma perspectiva interacionista e buscam mostrar o modo como uma questão é construída e alterada ao ser debatida em uma discussão de grupo [...]. A análise dos dados é muitas vezes um tanto pragmática – ou seja, tem os enunciados como foco da análise, em vez de extensas interpretações (FLICK, 2009, p. 189).

Apresento, em seguida, igualmente sob os pressupostos desse autor, recorte ainda mais preciso feito neste trabalho, devido às situações anteriormente apresentadas. Surgiu, então, a

²⁶ Utilizo esse termo apenas para fins didáticos de referência às teorias de Flick. Entendo, no entanto, que apenas é para sugerir que há um grupo monolítico, homogêneo, denominado “migrantes venezuelanos”. Cada qual tem suas histórias, suas incursões (e relações) com a língua etc.

necessidade de se pensar esse grupo focal de maneira *online*, valendo-se da pesquisa qualitativa em ambiente virtual.

3.2.2.1 O grupo focal *online*

Não é demais ter em mente que os avanços tecnológicos provocam transformações sociais. Essas transformações todas podem e devem estar, em contexto de (multi)letramento escolar, à disposição do ensino de línguas, inclusive. Nos anos de 2019 e 2020, especialmente, nós todos tivemos de reorganizar o nosso dia a dia. Das tarefas mais simples, como ir ao mercado, às mais complexas, como ensinar português para pessoas em situação de refúgio, todas as atividades, devido ao novo coronavírus, a Covid-19, precisaram ser reorganizadas de modo que nossas tarefas pudessem ser feitas virtualmente, de maneira síncrona ou assíncrona²⁷, evitando a disseminação do vírus e resguardando nossa integridade e dos outros.

Em face dessa situação, houvesmos por bem partir para a ressignificação de alguns paradigmas. Nesse sentido, surgiu a ideia de continuar esta pesquisa a partir de uma modalidade ainda nova: o grupo focal *online*. Para melhor compreensão dessa modalidade de pesquisa, me valho das postulações de Flick (2009, p. 243), quando trata da utilização da internet para a pesquisa qualitativa *online*, e da experiência apresentada por Gonzalez e Schlatter (2016) no Brasil.

Obviamente, não são todas as pessoas que têm ou querem ter acesso à internet. No caso deste trabalho, o uso da internet na pesquisa foi algo que precisou ser repensado com cuidado. Ora, a situação de vulnerabilidade social de alguns migrantes, sobretudo pela situação de refúgio, deveria ser levada em conta para a continuação da pesquisa. Não são poucas as pessoas em situação semelhante que não têm nem sequer um aparelho celular com acesso à internet (ou mesmo o próprio acesso à internet) para participar das aulas.

Quando da proposição para o grupo dessa situação e possibilidade, alguns, infelizmente, tiveram de deixar para depois a ideia de estudar a língua portuguesa. De todo modo, essa nova apresentação do projeto fez com que outras muitas pessoas procurassem o curso e pudessem participar, já que não tinham acesso a projeto parecido nas regiões onde habitam no Brasil. É o

²⁷ O termo “síncrono” se refere à participação dos estudantes no momento real que a aula estava sendo ministrada, enquanto o termo “assíncrono” trata da participação no processo de aprendizagem a partir de aulas gravadas; no caso desse curso, as aulas gravadas disponibilizadas de maneira assíncrona foram as mesmas lecionadas de maneira síncrona.

caso dos estudantes que participaram das aulas a partir de outros estados brasileiros, tudo de modo *online*.

Memoro, também, a situação de outros estudantes que participaram do curso ou a partir de seu país de origem ou desde o país em que estão agora, anteriormente à vinda para o Brasil, também sob condição de refúgio. Seus trabalhos, no entanto, não foram escolhidos para compor esta dissertação, pela própria situação apresentada. No artigo “Língua Adicional (LA): um conceito ‘guarda-chuva’”, Lôpo-Ramos e Correia (no prelo, s/p) tratam dessa questão mais específica e profundamente, quando versam acerca das situações em que a Língua de Acolhimento é contemplada.

Como a pesquisa foi realizada a partir de um curso, com planejamento de aulas, a coordenação das condições necessárias para continuar a partir de um grupo focal *online* obteve resultados satisfatórios. Os estudantes puderam participar das aulas, todos simultaneamente, com número reduzido de maneira assíncrona, e enviar as atividades também de maneira virtual, a partir de fotografias ou escaneamento das tarefas.

Os estudantes escolhidos para colaborar na pesquisa, repito, são homens e mulheres, de 18 a 60 anos, venezuelanos, falantes de espanhol, residentes no Brasil, em sua maioria em periferias do Distrito Federal, mas também em outros estados brasileiros, em situação de refúgio ou migração acrescida de vulnerabilidade social. Eles têm formações acadêmicas em áreas como Contabilidade, Educação Física, Pedagogia, Direito, *Design* gráfico etc., mas também o equivalente ao Ensino Médio no Brasil.

Em seu artigo intitulado “Aprendizagem de português como língua adicional em um projeto colaborativo *online*” (2016), Gonzalez e Schlatter fazem algumas considerações que pertinentes ao recorte feito neste trabalho:

Um projeto de aprendizagem de língua adicional pode ser concebido como uma “proposta de produção conjunta” que vincula os objetivos de ensino e aprendizagem e os objetivos do próprio grupo à construção de um produto que possibilita a participação social efetiva dos integrantes [...]. Propor um produto como finalidade de um projeto de aprendizagem possibilita aos integrantes engajar-se na produção coletiva, contemplar os resultados do seu empenho e tornar mais visível a trajetória de aprendizagem, tornando-a mais significativa.

Nesse sentido, ao escolher trabalhar com gêneros da linguagem específicos com esse grupo, compartilho com Gonzalez e Schlatter (2016, p. 123) a ideia de que “a atividade em torno dos gêneros envolvidos em um projeto de aprendizagem de língua portuguesa [...] proporciona a participação em contextos discursivo nessa língua”, e mais, que “isso possibilita

a construção de aprendizagens que proporcionam autoconhecimento, letramento e conhecimentos sobre o mundo” (*ibidem*).

A pesquisa está voltada para a análise documental dos textos produzidos pelos aprendizes com foco na compreensão que os colaboradores revelam ter dos gêneros da linguagem abordados (carta e currículo). Por isso, relevante se faz observar elementos que revelem se essa compreensão se deu ou não. Esse procedimento inclui necessariamente os sujeitos que produziram tais gêneros para investigar aspectos cognitivos envolvidos na produção, o que constitui os *outputs*, ou seja, a prova concreta dessa (in)compreensão (KRASHEN, 1982; SWAIN, 1993, 1995, 2005).

Para tanto, foram escolhidas as estratégias textuais que trato a seguir, retiradas do Modelo Estratégico de Processamento Textual, de Van Dijk (2004), revisitado por Lôpo-Ramos (2007). Adoto tal modelo porque a investigação está voltada para documento já produzido, portanto para fins investigativos, mas sem perder a visão de que esse objeto analítico é parte de um processo intertextual, ou seja, interacional no diálogo com o elemento motivador e o comando da questão, cuja relação não é modelar, é co-construída. Vejo também que essas estratégias reúnem elementos que concorrem para o conceito do que foi apresentado como metaestratégia genérica (KOCH; ELIAS, 2008).

3.3 Do *locus* ao *corpus*

Mesmo tendo deparado com a situação da necessidade (novamente pessoal, pastoral, social, política e acadêmica) de ministrar um curso com maior dimensão, o caso particular dos migrantes venezuelanos delineou como este trabalho foi se construindo, pois, desde o início do processo, foram esses imigrantes que ficaram mais próximos tanto geográfica como emocionalmente. No primeiro capítulo, fiz a afirmação que reproduzo por necessária: *Língua de Acolhimento não é apenas uma língua que se ensina, mas uma comunidade que se abraça: nos projetos familiares, na perspectiva religiosa, psicológica, social...*

Por se tratar de um curso em um projeto piloto, que teve uma dimensão maior do que o esperado só posteriormente ao início do trabalho, continuei a investigar apenas o trabalho linguístico com os estudantes venezuelanos, uma vez que, quando da ampliação do curso, a pesquisa já tinha sido iniciada com esses colaboradores.

Desse modo, organizei o *corpus* com 6 (seis) textos desses migrantes venezuelanos, sendo três cartas e três currículos. Ou seja, as produções que serão analisadas são textos escritos de falantes de língua espanhola, em ambiente de imersão, alunos de um curso de leitura e produção de textos *online* ofertado por mim através do projeto da paróquia, em Brasília, Brasil, cuja apresentação já fiz anteriormente.

É importante informar que para a construção deste estudo também serão considerados textos que não foram produzidos pelos estudantes, como eventual texto motivador, eventuais comandos das questões, eventuais grades de correção etc., já que os textos produzidos constituem as respostas, portanto o *output* intertextualmente relacionados àqueles. Além disso, havia a previsão de que no curso os alunos fossem avaliados, mesmo que qualitativa e não quantitativamente.

3.3.1 Os instrumentos de pesquisa

No artigo “Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)”, constante de “Gêneros orais e escritos na escola”, de Schneuwly e Dolz (2004), os autores apresentam uma proposta de agrupamento de gêneros. A partir dela é que fora pensada a composição dos instrumentos de pesquisa que serão analisados neste trabalho. Nessa proposta, são expostos o domínio social de comunicação (aspectos tipológicos; capacidades de linguagem dominantes) e seus respectivos exemplos de gêneros orais e escritos.

Esses agrupamentos, criados apenas para efeitos didáticos,

[...] parecem ser suficientemente diferentes uns dos outros para que seja possível definir, para cada um deles, algumas capacidades globais que se devem construir ao longo da escolaridade, [visando ao] desenvolvimento das capacidades necessárias para dominar os gêneros agrupados (SCHNEUWLY; DOLZ p. 61-62).

Foram escolhidos dois gêneros específicos para análise nesta pesquisa pelo fato de eles funcionarem dentro de contextos de práticas sociais, serem mais quotidianos, mais demandados e mais urgentes de serem “adquiridos”, constantes do agrupamento denominado “documentação e memorização das ações humanas: relatar; representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 60), a saber: a carta pessoal e o currículo.

3.3.1.1 A carta pessoal e o *curriculum vitae*

Ao selecionar esses dois gêneros para serem analisados, foi levado em conta a representação do contexto social, a estruturação discursiva do texto e a escolha das unidades linguísticas que seriam ensinadas e aprendidas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

A carta pessoal, por exemplo, é um gênero textual epistolar, geralmente veiculada por envio e recebimento por pessoas que têm alguma proximidade, como amigos e familiares. Esse gênero, mesmo com utilização aparentemente reduzida hodiernamente, ainda parece ter importante relevância na sala de aula, quando tratamos, por exemplo, de relatos pessoais, incluindo sua proximidade com outros gêneros como o *e-mail*, por exemplo.

Já o currículo, gênero da linguagem mais formal, que tem como um dos objetivos a conquista de um emprego, é fundamental para galgar uma vida melhor no Brasil. Assim, ter em mente não somente estrutura, mas questões discursivas, parece importante tanto na construção do gênero quanto na sua eficácia na prática social.

É por meio desses instrumentos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 27), por exemplo, que podemos tratar de questões adjacentes à utilização de organizadores enumerativos; distinção de organizadores que marcam argumento dos que marcam conclusão; introduzir uma experiência pessoal, um exemplo; distinguir modalidades de enunciação, questões retóricas; implicar o receptor utilizando dêiticos; inserir diferentes formas de discurso reportado; empregar vocabulário conotativo e anáforas conceituais; reconhecer e utilizar diversas marcas modais etc. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

3.3.2 Modelo Estratégico de Processamento Textual

Na obra “Cognição, discurso e interação”, Van Dijk (2004) expõe o caminho para a construção de um modelo estratégico de processamento de discurso. O autor apresenta o referido modelo como “um novo caminho no processo de estabelecer modelos cognitivos de processamento de discurso” (VAN DIJK, 2004, p. 13).

Ao aduzir as razões da construção de tal modelo a partir do âmbito cognitivo, Van Dijk (p. 15) apresenta a ideia de que “compreender envolve não somente o processamento e interpretação de informações exteriores, mas também a ativação e uso de informações internas e cognitivas”.

Tratando do modelo pensado por Van Dijk, Lôpo-Ramos (2007, p. 72) expõe o fato de que “a aquisição de uma estratégia não é algo simples: requer atividades complexas, [pois] fazem parte do nosso conhecimento procedural sobre a compreensão dos discursos”. Segundo ainda afirma (*ibidem*), “isso requer níveis aquisitivos diferenciados de acordo com o grau de maturidade que temos sobre o conhecimento das ações do mundo [...]. O conhecimento prévio, o conhecimento do texto e tudo o que ele envolve devem ser considerados”, o que implica o conhecimento das práticas sociais em que o texto circula, envolvendo interlocução, propósito, adequação de registro linguístico, escolhas lexicais e, é claro, a funcionalidade, conforme referido anteriormente como características genéricas.

3.3.2.1 As estratégias textuais de cunho sociocognitivo

Como este trabalho tem foco na compreensão dos aprendizes sobre gênero da linguagem, observa-se que a pesquisa contempla cognição, mas na perspectiva de um escopo sociointeracional pelo delineamento conforme fora construído o suporte teórico. Desse modo, tanto *input*, o ofertado pelo professor, como *output*, sobretudo este, que constitui o desvelamento das estratégias em tela, apresentado pelo aprendiz, são “ferramentas” linguísticas fundamentais para observar o acionamento das estratégias sociocognitivas para a compreensão dos gêneros em estudo.

As Macroestratégias e as Estratégias Composicionais, aqui estudadas, são extraídas do Modelo de Processamento Textual de Van Dijk (2004), revisitado por Lôpo-Ramos (2007), conforme já enunciado, autora que, ao apresentar o modelo, observa a aplicabilidade deste à produção de outros gêneros, mesmo que o seu trabalho esteja voltado para análise de textos jornalísticos.

A escolha por tais estratégias em meio a outras justifica-se por elas conterem informações de modo amplo sobre a configuração do gênero, ao passo que as demais ou o “conjunto” completo supõem um trabalho analítico de mais fôlego, de investigação verticalizada, que não é o caso da pesquisa em pauta.

Valho-me, aqui, das proposições de Lôpo-Ramos (2007) para apresentação das estratégias selecionadas, já que o modelo do qual lanço mão enceta de uma revisão anteriormente realizada pela autora a partir da última versão do modelo operacional de Van Dijk (1998). Desse modelo, selecionei as Macroestratégias, as Estratégias Composicionais e os

conceitos de *input* e *output*, estas últimas categorias, uma vez que ambas as pesquisas tratam de português em contexto de língua não-materna.

Devo esclarecer ainda que a escolha de um modelo é tão-somente para fins analíticos, porque tenho o entendimento do aspecto funcional dos gêneros como sendo de natureza dinâmica, uma vez que eles correm considerando-se os contextos de práticas. Como, no caso, a carta e o currículo foram realocados para o âmbito pedagógico, resignificando-se como recurso, vejo que a produção desses gêneros se constitui *per si* também um objeto de investigação, resignificando-se, mais uma vez, como dados que podem revelar resultados significativos quanto à sua compreensão por parte dos aprendizes.

3.3.2.2 As Macroestratégias

De acordo com Van Dijk (2004, p. 29), as macroestratégias “inferem a macroposição da sequência de proposição expressa localmente no texto [...]. Formam a macroestrutura do texto. Essa macroestrutura se constitui na explicação teórica do que geralmente chamamos de enredo, trama ou tópico de um texto”:

Além disso, através da reaplicação de estratégias de inferência relevantes, poderemos ter diversos níveis de macroproposições que, em conjunto, formam a macroestrutura do texto (VAN DIJK, 2004, p. 29).

O mesmo autor afirma ainda que

[...] em oposição às macro-regras abstratas, [...] as macroestratégias são flexíveis e têm um caráter heurístico. De maneira geral, o usuário de uma língua não necessita esperar pelo final de um parágrafo, capítulo ou discurso para inferir do que trata o texto ou fragmento do texto [...]. Tais previsões serão sustentadas pelos vários tipos de informações, tais como títulos, palavras temáticas, sentenças temáticas iniciais, conhecimento sobre possíveis ações ou acontecimentos globais resultantes, assim como informação provinda do contexto (VAN DIJK, 2004, p. 30).

Assim sendo, as estratégias textuais de macro dimensão importam para desvelarem se os colaboradores revelam, em suas produções, elementos macroestruturais textuais que lhes confira a construção mental do texto produzido, o que com a composição textual conferem o propósito, a interlocução, a finalidade, o contexto social etc. Assim, essas estratégias constituem apenas parte da compreensão e precisam ser complementadas por outras concernentes à composição do texto em si, nos limites da tessitura textual.

3.3.2.3 As Estratégias Composicionais

Ao revisitar o Modelo de Processamento Textual de Van Dijk, Lôpo-Ramos (2007) apresenta a categoria de análise denominada “estratégias composicionais”. Segundo a autora, tais estratégias

[...] dizem respeito tanto ao esquema composicional do gênero, e, por isso, podem variar de um gênero para outro, quanto aos esquemas situacionais a que estão relacionados. São analisados elementos peculiares ao gênero, como título em textos dissertativos, por exemplo, cumprimento de abertura e fechamento comum às correspondências, traços de formalidade e informalidade etc. Mas também, outros que levem a repensar o aspecto composicional como algo flexível e não como forma fixa [...]. São também relevantes para análise outras “pistas” que indiquem a adequação (ou não) da produção ao contexto situacional.

Esses componentes de análise são compreendidos, aqui, “como mecanismos utilizados pelos [estudantes] revelados linguístico-discursivamente no texto”. (LÔPO-RAMOS, 2007, p. 84).

Por se tratar de investigação na área de língua adicional e pelo fato de trilhar um percurso de cunho cognitivista, necessário também foi considerar conceitos dessa área fundamentais para as observações das estratégias. Desse modo, estamos adotando os conceitos de *input*, proposto por Krashen (1981), a que dedico algumas palavras.

3.3.3 *Input e output*

Em suas famosas obras “*Second Language Acquisition and Second language Learning*” (1981) e “*The input Hypothesis: issue and implication*” (1989), Krashen teoriza sobre cinco hipóteses a ser consideradas no contexto pedagógico de segunda língua, a saber: Hipótese da aquisição-aprendizagem; Hipótese da ordem natural; Hipótese do monitor; Hipótese do filtro afetivo; e Hipótese do *input*+1. Esta última hipótese é a que se faz relevante para esta investigação em razão de se tratar do insumo compreensível que o professor deve ofertar aos seus aprendizes.

Para o autor, que vê na hipótese do *input* a sua favorita, adquire-se uma língua quando compreendemos a mensagem que se veicula e que, embora o ensino historicamente tenha se pautado em aprender regras gramaticais, memorizar elementos lexicais, não se atentou para o

que é elementar: a compreensão pelos aprendizes do que se está sendo ensinado e que é de segunda língua.

Embora Krashen (1981) tenha também mencionado outro elemento tão importante quanto o *input*, o *output*, ele não deu, de acordo com outros autores da área, o devido tratamento.

Um desses críticos é Merrill Swain (1995, 2005). Esse autor reivindica o importante papel que o *output* desempenha no aprendizado de uma segunda língua e observa que tal conceito está na outra ponta da relação *input-output*. Isso porque discute que só se pode falar de *input* compreensível se o *output* também for compreensível e essa relação de compreensão é fundamental nas interações para demonstrar se a língua está realmente sendo adquirida/aprendida de modo satisfatório. Desse modo, Swain (2005) dimensiona a língua como ação e não como um produto, já que ela é construída em um processo interativo. Para o autor

Nos anos 1980, a palavra “*output*” foi usada para indicar resultado, ou produto, do mecanismo da aquisição de linguagem. *Output* era sinônimo de “o que o aprendiz/sistema aprendeu”. Nas décadas seguintes, no entanto, talvez não seja surpresa que a literatura em aquisição de segunda língua tenha sido lenta em empregar o conceito de *output* como parte do processo de aprendizagem e não simplesmente como seu produto (SWAIN, 2005, p. 471 *apud* PAIVA, 2014, p. 113).

Essa citação de Swain vem de encontro à base teórica deste trabalho, que é de cunho sociointeracional. Em outras palavras, os gêneros solicitados como produção (*output*) dos aprendizes resultam de uma relação motivada nas negociações de sala de aula, portanto no processo interativo de professor e aprendizes, a partir dos *inputs* ofertados. Resta saber se aqueles foram compreensíveis a ponto de estes também o serem.

Então, considerando a proposição de Krashen (1981) para *input*, complementada pelas considerações de Swain acerca da importante relação *input-output*, adotarei esses dois conceitos, agora redimensionados como elementos analíticos, porque essa relação é fator crucial para perceber se as estratégias dos aprendizes revelam a (in)compreensão dos gêneros solicitados.

Ao tratar desses dois conceitos, considero *input* como o que fora fornecido pelo texto motivador (comando da questão, seja escrito ou oral, por exemplo), e *output* como o que relevado pelo autor em suas produções (nesse caso, escritas), bem como a compressão dos gêneros aqui analisados.

3.4 Resultados esperados a partir do construto metodológico

Como enunciado no capítulo anterior, além de esperar o resultado teórico apresentado, também espero, do ponto de vista prático, que a análise dos dados gerados possibilitem observar caminhos para uma prática pedagógica com gêneros bem-sucedida, que inspire outras experiências, em que os textos não sejam apenas pretextos em sala de aula, mas entendendo letramento como prática social, pois a língua serve a propósitos para inserção do aprendiz em contextos sociais, e o trabalho com os gêneros, por fazer parte de letramento ideológico, pode constituir parte integrante nesses contextos, na medida em que componham materiais didáticos.

3.5 Recordação do capítulo

Neste capítulo, chamado “agir”, tratei do percurso metodológico escolhido, a partir de recorte bem delineado pelas próprias características da pesquisa. Foram apresentadas as considerações teóricas da pesquisa qualitativa e das escolhas para a construção do estudo, como a pesquisa-ação, por exemplo, para a necessidade de um grupo focal *online* de migrantes em situação de refúgio.

Além disso, também tratei, além dos conceitos de *input* e *output*, das Macroestratégias e das Estratégias Composicionais, do Modelo de Processamento Textual de Van Dijk (2004), e de sua aplicação à análise dos textos (os instrumentos de pesquisa) produzidos pelos colaboradores deste trabalho, que será apresentada no capítulo seguinte.

A próxima etapa, assim, será dedicada ao meu “olhar”, enquanto pesquisador, lançado sobre os dados, fundamentado no aporte teórico recortado para este trabalho.

CAPÍTULO 4 – REVER

UM OLHAR PARA O ACOLHIMENTO

Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sógnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular. Podemos ser letrados em um gênero de relato de pesquisa científica ou em um gênero de apresentação de negócios. Em cada caso, as habilidades de letramento específicas e as comunidades de comunicação relevantes são muito diferentes.

(Lemke, 2010, s/p.).

Neste capítulo, apresento as análises feitas sobre os dados gerados a partir os instrumentos de pesquisa selecionados. Uma vez que defendo a relação intertextual e dialógica dos textos *input* e *output* como uma relação que estabelece interação, constituem-se objetos de investigação as orientações ofertadas, como os enunciados solicitando as produções e as próprias produções escritas por estudantes de português brasileiro como língua de acolhimento, ou seja, estudantes em situação de refúgio, em ambiente de imersão, no Brasil.

Aqui, a partir da análise de conjuntura feita no primeiro capítulo, do recorte teórico apresentado no segundo capítulo e das escolhas metodológicas presentes no capítulo terceiro, faço análise dos achados em produções escritas, a partir de vivências orais em sala de aula virtual. O objetivo precípua é analisar as macroestratégias e as estratégias composicionais em produções escritas, reveladas por pessoas em situação de refúgio, aprendizes de PBLAc, que sinalizam a (in)compreensão de gêneros da linguagem como recurso metodológico significativo em situações simulacro às da prática sociocultural.

Em concomitância, mas também convergindo para o alcance do objetivo geral, especificamente, também objetivo: a) ao mapear indícios de competência metagenérica em produções escritas, mostrar a integração entre os conceitos de i) macroestratégia e ii) estratégias composicionais, analisando que elementos linguístico-textuais revelam o modo como as estratégias são construídas para a (in)compreensão dos *inputs* ofertados; e b) investigar, a partir de um grupo focal, se a experiência simulacro com o gênero foi associada ao contexto sócio/intercultural.

Além disso, depois das análises, objetivo uma proposta de caminho metodológico que considere as estratégias reveladas para o trabalho pedagógico com os gêneros abordados no ensino de português a público de *background* linguístico-cultural similar ao do público-alvo colaborador da pesquisa.

4.1 Construindo memória

Antes de iniciar as análises, é pertinente apresentar os textos que compõem o *corpus* desta pesquisa. Os textos foram divididos em dois grupos, somente para facilitar a organização de análise, a saber: **Grupo A**, composto por três cartas (denominados, aqui, de **Texto 1**, **Texto 2** e **Texto 3**); e **Grupo B**, composto por três currículos (denominados, aqui, de **Texto 4**, **Texto 5** e **Texto 6**).

Os textos que compõem o **Grupo A** são cartas pessoais, escritas em contexto de sala de aula, a partir de um exercício oral, uma conversa informal contando um relato pessoal. Já os textos que compõem o **Grupo B** são currículos pessoais, mais formais, também escritos a partir de experiência de exercício oral em sala de aula, a saber, a simulação de uma entrevista de emprego.

Ao realizar as análises, como dito no capítulo anterior, levo em consideração também textos que não foram produzidos pelos estudantes, como eventual texto motivador, eventuais comandos das questões, eventual grade de correção etc. Memoro, aliás, que nos currículos, apenas mascarei os dados pessoais dos estudantes – elementos da base composicional do gênero – visando à preservação da face do colaborador.

O que interessa investigar no recorte proposto por este trabalho são as Macroestratégias e as Estratégias Composicionais extraídas do Modelo de Processamento Textual de Van Dijk (2004), revisitado por Lôpo-Ramos (2007).

Com esse orientador, ao trabalhar com gêneros específicos, devemos ter em mente, conforme afirma Lôpo-Ramos (2007), de acordo com quem:

Embora venha defendendo que gênero não é definido prioritariamente pelos elementos estruturais que o compõem, mas pela sua função prática de linguagem no âmbito das práticas sociais, não se pode negar a existência de algo composicional para uma base que o torna singular em relação aos demais [...]. Conforme dito anteriormente, por um lado, ela pode mudar devido a razões histórico-culturais, mas, por outro, organiza e dá estabilidade às atividades diárias, às práticas sociais (2007, p. 102).

O trabalho com os textos, tanto orais quanto escritos, em sala de aula, sobretudo quanto aos gêneros escolhidos para análise, parte da concepção de pesquisa-ação (TRIPP, 2005) descrita pela Figura 5, ou seja: da investigação à ação, passamos por planejar; agir para

implantar a melhoria planejada; monitorar e descrever os efeitos dessa ação; e avaliar os resultados da ação, num *continuum*.

Para Koch e Elias (2008, p. 61), “a escolha do gênero se dá sempre em função dos parâmetros da situação que guiam a ação e estabelecem a relação meio-fim, que é a estrutura básica de toda atividade mediada”. Citando Schneuwly (1994), as mesmas autoras (*ibidem*) afirmam que “os gêneros podem ser considerados ferramentas, na medida em que um sujeito – o enunciador – age discursivamente numa situação definida – a ação – por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico – o gênero”.

Passo para análise de excertos pontuais significativos aos comentários; os textos completos compõem os **Anexos A e B**, respectivamente, desta dissertação. Para as análises, apenas reproduzirei o texto ou trecho do texto, conforme escrito, para facilitar a leitura, reprodução e intervenção.

4.1.1 Grupo A – Das análises das estratégias cognitivas nas cartas pessoais (Anexo A)

Ao trabalharmos em sala de aula sobre perspectivas de vida no futuro, tratamos do componente gramatical e das questões pragmáticas que envolvem discorrer sobre o que se almeja daqui a um tempo, seja com proximidade, seja numa linha mais longínqua.

O texto-comando, *input* oral ofertado pelo professor, já enunciava o gênero envolvido na tarefa, pois pedi aos estudantes que escrevessem uma carta (a partir de seu conhecimento de mundo sobre o gênero) – e também perspectivando mapear indícios de competência metagenérica – para seu “eu do futuro”.

Não é demais lembrar que esses estudantes escreveram seus textos a partir de um local físico e emocional/afetivo: estar em outro país que não o seu sob a tutela do refúgio, na maioria das vezes vivenciando realidade em muito diferente da que vivera em seu país de origem. Observemos.

Para análise, partirei do *input* ofertado que passo a transcrever em seguida, pois foi produzido oralmente.

4.1.1.1 – *Input* para primeira produção

Aqui, apresento a transcrição do comando, o *input* oral ofertado pelo professor, para elaboração do gênero solicitado. Vejamos:

Queridos, o que aprendemos hoje? Vimos, em nossa aula de hoje, alguns componentes da gramática do português, como a utilização de verbos e expressões no futuro, lemos algumas cartas pessoais juntos, e discutimos quando e por que escrevemos cartas e como funcionam os correios no Brasil, por exemplo... Agora, eu queria, por favor, a partir desse estudo e dos relatos pessoais que vocês compartilharam sobre seus desejos pessoais, as vontades que vocês têm, que vocês produzissem uma carta ao seu “eu do futuro”, para que fosse lida por vocês mesmos daqui a alguns anos.

A partir desse texto-comando, que já enunciava o gênero envolvido na tarefa, pois pedi que produzissem uma carta pessoal (a partir de seu conhecimento de mundo sobre o gênero e das leituras de cartas feitas em sala de aula) – e também perspectivando mapear indícios de competência metagenérica –, os estudantes produziram os textos que serão analisados a seguir.

4.1.1.2 – Macroestratégias e estratégias composicionais

TEXTO 1: Macroestratégias

Analisando as macroestratégias, que tratam da macroproposição do texto, fica claro o desenvolvimento satisfatório do tema solicitado no Texto 1. A estudante evidencia domínio do núcleo-temático; apresenta as condições necessárias para a produção do gênero, tanto semântico-pragmáticas quanto morfossintáticas, demonstrando, ao que tudo indica, compreensão do que fora solicitado na oferta do *input* pelo professor.

Aspecto relevante também para a demonstração da compreensão do gênero solicitado são as articulações discursivas presentes no texto, que podem ser tratadas já aqui, neste tópico, como por exemplo abordar com profundidade a estrutura temática, a descrição da realidade vivenciada hoje e experienciada na situação de refúgio, mas também o apontamento de desejos de melhoria de vida, detalhando o que almeja. A produtora do texto consegue se encontrar com a leitora do futuro, numa relação próxima, mas não paralela. Isso demonstra a familiaridade que já está estabelecendo com a língua portuguesa, pela precisão das escolhas lexicais, pela construção sintático-semântico-discursiva, que conferem a compreensão do que pode constar de modo macro da tessitura de uma carta pessoal para si mesma (no futuro), revelando um

momento de solilóquio, um dos aspectos que chamam atenção por se tratar de contexto de L2. O que se depreende é o de que a aprendiz está com a língua portuguesa, com seu aspecto cultural, em plena internalização, uma vez que não se detectam aspectos linguísticos-culturais de outro idioma, porque não apresenta mais elementos interlinguísticos (SELINKER, 1972).

Tenho muito orgulho de você, da sua essência, do seu desejo de querer melhorar o que está ao seu redor, você precisa continuar criando, continuar imaginando, espero que você, meu eu do futuro, tenha sabido crescer e se adaptar, sem se perder ao longo do caminho. (Penúltimo parágrafo; grifos acrescentados).

Para além das questões temporais, abordadas aqui, é importante pensar quais seriam as repercussões sociocognitivas, interacionais e socioculturais para a não contemplação de elementos comuns na “estrutura corrente do gênero”... O vocativo estabelece uma relação interlocutiva com o outro (se eu desejo boa tarde, oi; como eu me refiro ao outro, em uma dimensão discursiva – por apelido, por prenome, por sobrenome, como em algumas culturas, por senhor/a...). A não divisão em parágrafos envolve uma textualidade em que se misturam temas e, com isso, se dificulta a leitura dos/as leitores/as, embora a coerência seja estabelecida...

TEXTO 1 – Estratégias composicionais

Quanto à estrutura composicional do texto, sua clareza deixa latente os indícios de acionamento das estratégias composicionais. Há elementos comuns na estrutura corrente do gênero, como datação, vocativo, o corpo do texto dividido em parágrafos etc., por mais que faltem também outros elementos como localidade, o que não invalida a produção, porque o propósito e a interlocução estão claramente presentes, conferindo a feitura do gênero. Ademais, a **carta pessoal**, ainda que compreenda uma estrutura básica previsível, não prescinde de elementos novos ou de adaptações; a assinatura presente no texto, em forma de rubrica, é certamente possível de ser realizada no gênero em questão.

Ao nos debruçarmos sobre os elementos formais (e explícitos) da base composicional, é possível também ampliar as análises do que vem junto com eles. O texto traz a datação “02 de fevereiro de 2021”, por exemplo. Esse elemento carrega em si sentido mais profundo que simplesmente referência temporal; em se tratando da realidade vivenciada pela estudante (e diversas vezes compartilhada na sala de aula com os colegas e com o professor), pode-se inferir que sua perspectiva para o futuro parte do hoje, desse lugar e momentos, inserida num contexto específico, antes não imaginado.

O uso de caixa alta, por exemplo, como em “*Vive feliz. EU TE AMO*”, no fechamento do texto, ocupando lugar da despedida, é um recurso discursivo muito utilizado em outros gêneros mais informais, muito correntes no mundo virtual em mensagens aqui no Brasil (como em *posts* em redes sociais e memes, por exemplo), como enfatizador, posto para chamar atenção do leitor, sobretudo demonstrando “constituir realmente uma prática languageira da cultura brasileira” (LÔPO-RAMOS, 2007).

TEXTO 2 – Macroestratégias

O **Texto 2** também confere a perspectiva do gênero carta, escrita por estudante em situação de refúgio, com mais tempo de vivência no Brasil, mesmo não tendo tido anteriormente contato formal com ensino de português.

Essa produção, especialmente, aponta para o sucesso no desenvolvimento do tema e do gênero solicitado. A produção revela o entendimento de todas as discussões feitas em sala de aula, apresentando descrições de como se vive hoje, de como se espera estar vivendo no futuro; há detalhamentos muito relevantes da autora, evidenciando sua história de vida, suas aspirações, suas preocupações enquanto mulher, mãe, cidadã, profissional etc., indicando a presença do núcleo temático em diversas partes do texto. Os excertos a seguir ilustram as afirmações.

No primeiro parágrafo (grifos meus):

Espero que quando você estiver lendo esta carta [...]. Meu desejo é que você, me eu do futuro [...]. Eu não quero que você se esqueça do que a faz feliz [...].

No terceiro parágrafo (grifos não constantes do original):

A gente precisa estudar muito porque perto dos meus 50 anos eu estarei trabalhando como servidor público no Congresso Nacional [...] é muito importante melhorar o inglês.

No parágrafo 13 (grifos acrescentados):

Eu estarei fazendo o planejamento da minha viagem a Italia para conhecer cada povo durante 30 dias, cada cor, cada sabor e o idioma, e os italianos (kkk).

E assim segue, em diversos outros momentos do texto, fazendo memória do que já tem e perspectivando o que deseja no futuro, incluindo, como marca importante de seu discurso, as preocupações com outras pessoas de seu convívio.

Em se tratando de uma carta pessoal, de caráter mais informal, o texto revela o conjunto de macroestratégias no que se pretende para o gênero, além de demonstrar agudez dentro das diversas possibilidades sintático-semânticas que a língua portuguesa possibilita (LÔPO-RAMOS, 2007).

De certo, o uso de uma variante (provisória) e muito ligada ao contato linguístico-cultural com o português brasileiro por um/a estudante de PLAc, que se distancia da expectativa que se tem quanto ao uso no português brasileiro (o que pode incluir, mas não se restringe, ao uso da gramática normativa), que aparecem no texto, podem ser explicados à luz dos estudos das questões de interlíngua e de letramento (FERNANDES, 2016), não constituem empecilho para a compreensão do gênero como tal, pois a estudante apresenta nível considerável de estratégias textuais de macrodimensão, que dão sequenciação e progressões textuais esperadas para o gênero solicitado, com coesões adequadamente estabelecidas, concorrendo para a construção do sentido do que está sendo dito.

TEXTO 2 – Estratégias composicionais

Esse segundo texto também apresenta elementos que indicam o acionamento das estratégias composicionais de maneira satisfatória.

Além dos elementos formais já mencionados quando da análise do texto anterior, como datação; vocativo; corpo do texto com sequenciação bem desenvolvida; fechamento condizente com a formalidade do gênero; e assinatura, por exemplo, outros elementos composicionais chamam atenção por apontarem indícios de compreensão do gênero no que se refere às práticas da cultura brasileira, adequação interlocutiva e propósito que garantem ao texto produzido sua funcionalidade para o fim a que foi proposto.

Também, como já referido anteriormente, o universo digital (como não poderia ser diferente tratando-se de um curso *online* de leitura e produção de textos) é evidenciado em diversos momentos da produção. Elementos como “*kkk*”, para se referir a uma construção cômica (ou irônica), tanto é parte do conhecimento das estratégias composicionais de gêneros virtuais informais (como conversas por aplicativos de mensagens instantâneas, *posts* em redes

sociais etc.), desvelando, assim, indícios de competência metagenérica, como também compõem o modo como culturalmente no Brasil são indicadas essas intenções humorísticas.

Não poderia deixar de tratar de um elemento muito significativo do texto: a localidade e a datação da carta, “*Brasília, 05 de fevereiro de 2036*”, é aspecto relevante de como a autora tenciona viver e redonda em como o texto é escrito: naquela data, 15 anos depois da escrita da carta, ela pretende estar num local específico – que hoje é onde vive sob a tutela do refúgio – e numa situação de vida específica – muito diferente da que costumava viver quando da escrita do texto – com uma identidade cultural e profissional específica, lendo sua carta ao já “eu do futuro”, respondendo às questões que hoje vêm à sua preocupação, ao seu desejo.

É perceptível que há interferências de elementos de outra língua, mas esses não comprometem a compreensão ou a constituição do gênero como tal, sobretudo considerando-se aspectos pontuais de natureza morfosintática, os quais, neste caso, podem ser facilmente readequados para melhor desempenho da estudante em outros gêneros que demandem mais formalidade, por exemplo. Esse é um caso que comprova não ser a língua apenas estrutura, pois metagenericamente a produtora escreveu a carta a contento.

TEXTO 3 – Macroestratégias

O **Texto 3**, também produzido por estudante venezuelana na mesma condição, é um exemplo de não atendimento às macroestratégias, pelo menos não de maneira objetiva. Ao olharmos para o texto que reproduzo integralmente a seguir, podemos verificar alguns acionamentos, mas não completamente. Vejamos:

Querida Elma:

Muito obrigada pela ajuda oferecida quando nós chegamos, aqui no Brasil.

Eu não conhecia a ninguém, e voce também não sabia falar nada de português.

Antes de nós sair da Venezuela, eu trabalhei como secretária de escola. Agora eu tenho outro emprego diferente.

Obrigada por me ensinar algumas coisas básicas. Deus lhe abençoe.

Carinhosamente,

Assinatura.

O primeiro parágrafo do texto gera uma expectativa de atendimento ao *input* ofertado, ao comando da questão, mesmo que de maneira vaga. Como dito anteriormente, todos os três textos analisados aqui partem da oferta do mesmo *input*: produzir uma carta (a partir de seu conhecimento de mundo sobre o gênero) ao seu “eu do futuro”. Ao contrário, o texto segue sem referência ao tema solicitado, o que sinaliza fuga ao tema, um dos componentes do gênero aqui pedido. Também não atenta para componentes gramaticais discutidos na vivência em sala de aula. Assim, tendo em conta a postulação de Van Dijk (2004) de que “as macroestratégias inferem macroproposições da sequência de proposições expressa localmente no texto”, mesmo o texto produzido estando construído com sequenciação, ele não atende plenamente ao que fora solicitado, do ponto de vista das expectativas do tema indicado.

Alguns elementos discursivos, no entanto, chamam atenção, como parece ser comum em todos os textos produzidos pelos estudantes do curso: como discutido no capítulo primeiro, o componente religioso é marcante para a constituição da vivência de refúgio no mundo, de maneira geral, e no Brasil, de modo particular. O fechamento “*Deus lhe abençoe*” é uma resposta à ajuda ofertada pela personagem Elma, que aparece no vocativo da carta, e tanto compõe um ato comum em textos informais em prática brasileira quanto é certamente adequado ao gênero solicitado, ou seja, não parece haver condição *sine qua non* para não se configurar como um gênero desse *locus* textual (LÔPO-RAMOS, 2007). No entanto, esse elemento não atribui ao texto o estatuto de carta pessoal, que é indicada no comando da questão.

TEXTO 3 – Estratégias composicionais

Ao partirmos para a análise individualizada das estratégias composicionais, é possível verificar que há o acionamento de alguns componentes da base comum do gênero, como evocação de um vocativo; o fato de o texto estar dividido em parágrafos, mesmo que curtos; a busca por uma pontuação adequada, mesmo que isso não se revele nem nas normatizações da língua portuguesa nem tampouco nas da língua espanhola; a despedida e a assinatura; mas também o não acionamento de outros elementos formais como datação e localidade.

Outro aspecto relevante que gostaria de tratar neste tópico diz respeito mesmo ao fato de o gênero não ter sido plenamente produzido, a estudante ainda apresentar (no *output*) parte dos insumos fornecidos na aula, parecendo ser tarefa simples a readequação do gênero aos padrões básicos a partir de uma correção individualizada. O problema parece estar mais na falta

de familiaridade com as práticas socioculturais (inclusive das que compõem o ensino em sala de aula) do que no domínio das estruturas linguístico-discursivas.

De todo modo, o texto está escrito para uma outra pessoa que não parecer ser a própria autora no futuro. Sendo assim, ele não atende ao propósito, nem à interlocução, componentes fundamentais do gênero, interferindo, por desdobramento, na própria funcionalidade, uma vez que não vai funcionar na perspectiva de “se escrever para si mesmo”.

Passo agora aos comentários sobre as produções de um *curriculum* em resposta ao *input* fornecido: o enunciado e o comando.

4.1.2 – Inputs: enunciado e comando

Assim como para a realização da atividade anterior, a produção do *curriculum* foi solicitada a partir de um enunciado que motivou o comando, o qual passo a transcrever, pela mesma razão de terem sido elaborados oralmente.

Bom, na aula de hoje, nós estudamos, além dos aspectos gramaticais, a simulação de uma entrevista de emprego, certo? [...]. Mostrei pra vocês também exemplos de currículos, inclusive o meu, esse último que nós vimos. Agora, depois dessa aula, a tarefa de casa é a produção de um currículo. Lembrando, vocês devem pensar que estão produzindo esse currículo para um emprego que vocês gostariam de ter aqui no Brasil, ok?

O texto-comando, *input* oral ofertado pelo professor, já enunciava o gênero envolvido na tarefa, pois pedi que produzissem um *curriculum vitae* (a partir de seu conhecimento de mundo sobre o gênero) – e também perspectivando mapear indícios de competência metagenérica – planejando conseguir um emprego no Brasil na sua área de atuação ou não.

4.1.2.1 Grupo B – Das análises das estratégias cognitivas nos currículos (Anexo B)

Ao trabalharmos em sala de aula sobre profissões e empregos, tratamos de componentes gramaticais e das questões linguístico-discursivas que envolvem discorrer numa entrevista de emprego nos moldes como geralmente acontecem no Brasil.

Não é demais lembrar que esses estudantes escreveram seus textos a partir de um local físico e emocional/afetivo: estar em outro país que não o seu sob a tutela do refúgio, na maioria das vezes atuando profissionalmente em área distinta daquela em que obteve formação.

Ademais, memoro que as estratégias composicionais, por estarem associadas ao esquema composicional do gênero e aos esquemas situacionais aos quais se relacionam, podem variar de um gênero para outro. Aliás, mesmo o tema tendo sido abordado em sala de aula, com exercício oral simulando uma entrevista de emprego, penso que podem ocorrer limitações no desenvolvimento do gênero, já que se trata de um texto mais formal, em que os cuidados com a linguagem são mais exigidos e a configuração, aspecto referente à formatação, é institucionalizado. Além disso, o texto motivador foi um outro gênero, entrevista, que tem elementos diferentes de um currículo, embora ambos tenham o propósito final de se conseguir um emprego.

TEXTO 4 – Macroestratégias

Do ponto de vista das macroestratégias, que tratam da macroproposição do texto, há desenvolvimento do tema solicitado. O autor desse texto cumpre a formalidade textual prevista, apresentando seus dados pessoais e acadêmicos, além das experiências profissionais que dizem respeito ao emprego desejado na área de educação.

O **Texto 4** aborda o tema de modo direto, com informações curtas e objetivas, de modo mais impessoal, como é comum ao gênero *curriculum vitae*.

Por ser entrevista o texto que motivou a feitura do *curriculum*, ao que tudo indica, ele não parece ser a garantia para de que o texto tenha sido elaborado depois ou a partir desse *input* ofertado na aula sobre empregos e profissões. Digo isso porque, ao analisar o tópico “IDIOMAS” do currículo, é possível constatar uma distinção na forma como essa informação fora inserida em referência à língua portuguesa, não somente na formatação do texto, mas também das escolhas lexicais distintas. Vejamos:

IDIOMAS:

Espanhol – fluente

Inglês – fluente

Português: fala, ler e escrever

O estudante, mesmo demonstrando saber utilizar-se de macroestratégias na produção textual, o faz nesse ponto de maneira menos bem-sucedida, mas, penso, sem comprometer a produção, pois a quebra de paralelismo lexical não é motivo para que não se enxergue na produção em sua totalidade um currículo.

TEXTO 4 – Estratégias composicionais

Quanto à estrutura composicional do texto, é possível verificar os indícios de acionamento das estratégias composicionais. Há elementos comuns na estrutura corrente do gênero, como a divisão em “tópicos”, apresentando dados pessoais, como nome completo, endereço e meios de contato (telefone e *e-mail*), formação acadêmica e experiência profissional. Tais componentes revelam que o produtor do texto compreende o que vem a ser um *curriculum*, na medida em que as informações são sequenciadas progressivamente, atendendo, assim, às expectativas do que se entende pelo gênero.

O autor apresenta uma fotografia sua, tendo em vista crer, infiro, que o contexto de finalidade do gênero pressupõe essa “sofisticação semiótica” (LÔPO-RAMOS, 2007), mesmo que esse elemento não seja de base obrigatória no gênero *curriculum vitae*, por mais que, de fato, diversas empresas exijam que os *curricula vitae* sejam acompanhados de foto de rosto – o que demonstra, além de tudo, conhecimento da prática corrente do gênero no Brasil²⁸, que também atribuo a indícios de competência metagenérica.

Como não há elementos dissociados das práticas socioculturais do gênero, depreende-se que propósito, interlocução, tema e configuração estão preservados, mesmo que as primeiras características não estejam presentes na manifestação concreta da tessitura textual, e, sim, nas situações enunciativas para onde o *curriculum* for recebido, o que confere sua potencial funcionalidade.

No texto original, enviado ao professor como atividade, é possível verificar que a fotografia utilizada pelo estudante não fora inserida de maneira digital, mas apenas anexada,

²⁸ Tendo em vista meu desconhecimento da prática de circulação do gênero currículo especificamente na Venezuela, não é possível afirmar que a exigência de foto de rosto seja uma realidade também noutras culturas.

colada, no texto produzido. Pode-se pensar que realmente o produtor do texto esteja vivenciando, ainda que de modo simulacro, uma situação real de prática social.

TEXTO 5 – Macroestratégias

O texto em questão também demonstra sucesso no que se refere ao acionamento de macroestratégias, no desenvolvimento do tema, sendo produção textual inteligível quanto ao gênero, apresentando a funcionalidade que objetiva. A autora apresenta já no início do seu texto o objetivo para o qual produziu o currículo: “*Atuar prestando atendimento ao cliente*”.

Um dos elementos discursivos que mais chamam atenção no texto em questão é a divisão de sua atividade profissional em: “*Experiência*” (quando trata da experiência profissional no Brasil) e em “*Experiências internacionais*” (quando trata de experiências profissionais na Venezuela, seu país de origem).

Por mais que não esteja exatamente relacionado a macroestratégias, o texto apresenta desvios da norma padrão da língua, exigido num gênero tão formal, que atribuo à fase de interlíngua (SELINKER, 1972).

TEXTO 5 – Estratégias composicionais

Quanto ao acionamento das estratégias composicionais referentes ao Texto 5, há elementos que se assemelham a outros modelos de currículos difundidos pela internet. É possível encontrar, numa busca rápida pela rede mundial de computadores, modelos de currículos pendentes apenas de edição. Assim, levando em conta, novamente, que se trata de um curso *online*, a distância, o texto produzido pela autora apresenta compreensão da prática brasileira de circulação modelar do gênero. Assim sendo, pode-se perceber que, embora a entrevista apresentada em sala de aula possa não ter sido o *input* compreensível, tanto o enunciado como o comando o foram, em razão de que a produção se configura como um currículo.

As estratégias foram acionadas de maneira plena, dentro da objetividade pedida pelo gênero e proposta pela estudante, apresentando os elementos comuns da base composicional como dados pessoais (incluindo endereço, nome completo e meios de contato); suas qualificações; suas experiências profissionais; e sua formação complementar. Vejamos:

Figura 6: Exemplo do Texto 5

Lizette [REDACTED] 

Rua: Doutor [REDACTED] Bahia. CEP: [REDACTED]
 Telefone: (71) [REDACTED]
 E-mail: [REDACTED]
 Objetivo: Atuar prestando atendimento ao cliente.
 Dados Pessoais:

- Nacionalidade: Venezuelana
- Documentos validos e visto de residência.
- Estado civil: solteira.

Fonte: o autor

Esses elementos são indícios de que o texto tem finalidade e interlocução adequadas, elementos imprescindíveis para a composição do gênero, em que pese não haver marcas concretas desses; encontram-se na implicitude de sua tessitura em relação à aplicação à prática do contexto do trabalho.

Chamo atenção ao tópico “*Dados pessoais*”, em que a autora insere, crendo – infiro – como elemento discursivo relevante para a conquista do almejado emprego a informação de que possui “*Documentos validos e visto de residência*”.

TEXTO 6 – Macroestratégias

Nessa produção, o estudante também apresenta adequação, em referência às macroestratégias esperadas para o gênero, no acionamento das macroestratégias, inovando na construção do texto, sem negligenciar a formalidade exigida pelo gênero. Desde o início do texto até o final, é possível perceber que se trata de um *curriculum*, podendo-se também visualizar a estratégia semiótica da disposição textual no gênero por esse ser um aspecto redundante no objetivo que almeja: emprego na área de edição e *design*. Vejamos no exemplo abaixo:

Figura 7: Exemplo do Texto 6



RESUMO

Tenho vasta experiência em edição e em estratégias de pós-produção e design para composição de spots, vídeos comerciais, marketing e programas de entretenimento em todas as áreas, posso operar todos os software em pós-produção. Trabalhei em canais como **THE HISTORY CHANNEL LATIN AMERICA A&E NETWORKS**, **HBO LATIN AMERICAN GROUP**, além de algumas das principais emissoras por assinatura e sinal aberto em **VENEVISION C.A.**, **TELEVEN C.A.** da Venezuela. Alguns dos meus pontos fortes são: análise de processos, metodologia de pesquisa qualitativa e quantitativa, além de design melhorar processo do produtos.

Fonte: o autor

Mesmo apresentando alguns desvios na norma padrão da língua portuguesa, exigida pelo gênero, a inovação de inserir um resumo de sua trajetória e descrever a experiência profissional constituem ponto alto do texto, pois, ao que tudo indica, a mensagem traz informações que parecem ser relevantes para a área-fim, antecipando aquelas que serão encontradas com maior consistência no decorrer da produção.

TEXTO 6 – Estratégias composicionais

Pela estrutura composicional do texto em análise, é possível constatar o acionamento satisfatório e bem-sucedido das estratégias composicionais. A maneira como estão dispostos os elementos estrategicamente confere que o texto atende claramente à base de composição do gênero curricular e garante a presença de características suficientes para ser enviado e recebido como um currículo, sobretudo para o objetivo almejado: apresentação para se galgar um emprego, conforme é possível verificar no Anexo B, Texto 6.

Esse texto, assim como o **Texto 4** anteriormente analisado, apresenta essa sofisticação semiótica como elemento discursivo, elencando linguagem clara e objetiva, de modo direto e informativo, predominantemente descritivo – características comuns do gênero em circulação no Brasil.

Chamo atenção, no entanto, para textos retirados da internet, inseridos sem a adequada correção gramatical e de edição, como no tópico “*EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL – THE*

HISTORY CHANNEL LATIN AMERICA, A&E NETWORKS”, em que o autor insere informação retirada possivelmente de algum sítio eletrônico sem fazer as adequações de coloração ao fundo, por exemplo.

Outro elemento importante é a indicação do espanhol no tópico “*LÍNGUAS*”, não como “fluente”, como é comum de se encontrar tanto nos currículos analisados quanto nos outros entregues pelos demais estudantes, mas como língua materna, informando, mesmo que não de maneira tão objetiva como verificado no **Texto 5**, não ser brasileiro nato.

4.1.3 Outros comentários gerais

Mesmo não sendo objeto de estudo deste trabalho, por, como anteriormente apresentado, a análise conjunta com as demais estratégias cognitivas de processamento textual suporem um trabalho analítico de mais fôlego, de investigação verticalizada, tendo as estratégias escolhidas informações de modo amplo sobre a configuração do gênero, é possível constatar e mapear, nas produções dos estudantes, elementos que dizem respeito a i) estratégias proposicionais, como relação sintático-semântica das estruturas; e ii) estratégias de coerência local, muito relacionadas às estratégias proposicionais, elencando elementos morfossintáticos como pronomes, adjetivos, conjunções etc.

Mas, para o que foi selecionado como estratégias de análise, as macroestratégias e as composicionais, foi possível diagnosticar, neste trabalho, como apresentado nos subitens 2.7 e 3.4 (resultados esperados a partir do recorte teórico; e resultados esperados a partir do recorte metodológico, respectivamente), contribuição para reflexões sobre recortes teóricos para outros trabalhos dessa natureza, incluindo as particularidades abarcadas, perspectivando ser um ponto de partida para outras observações, como a inclusão da análise das demais estratégias cognitivas de processamento textual, de Van Dijk (2004);

No mesmo sentido, foi possível alvitrar caminhos para uma prática pedagógica com gêneros bem-sucedida, que inspire outras experiências, em que os textos não sejam apenas pretextos em sala de aula, mas entendendo esse espaço como de letramento como prática social, pois a língua serve a propósitos para inserção do aprendiz em contextos sociais, e o trabalho com os gêneros, por fazer parte de letramento ideológico, o que implica um “olhar” sociointeracional, portanto, a língua inserida em situações de uso, constitui parte integrante nesses contextos, na medida em que podem compor materiais didáticos.

4.2 Recordação do capítulo

Neste capítulo, tratei do meu olhar lançado sobre as produções dos estudantes venezuelanos: três cartas e três currículos, produzidos a partir de vivências orais em sala de aula, num grupo focal *online*. A partir desses textos, foi possível constatar, na grande maioria, o acionamento e não acionamento das macroestratégias e das estratégias composicionais de processamento de texto, de Van Dijk, partindo da revisitação feita por Lôpo-Ramos (2007), pois os insumos ofertados, como entrevista, e, em última instância, enunciado e comando, foram satisfatoriamente compreendidos, constituindo uma prova de que os colaboradores, de modo geral, construíram mentalmente, portanto cognitivamente, metageneracidade dos textos solicitados. Por essa razão, o ensino com gêneros deve ser incentivado, sobretudo quando se abordam aqueles que fazem sentido para a inserção do aprendiz no contexto de prática sociocultural da língua-alvo, no caso o português do Brasil como língua de acolhimento.

Foram analisados elementos formais e informais, além de indícios de competência metagenérica presente nas produções escritas, incluindo os pares trabalhados na modalidade oral: currículo/entrevista de emprego; relato pessoal/carta pessoal.

Na próxima seção, denominada Celebrar, apresento as considerações finais sobre o percurso delineado por este trabalho a partir das metáforas do ver, julgar, agir, rever e celebrar, além das respostas às questões de pesquisa e reflexões acerca de parâmetros para o ensino de gêneros da linguagem nesses contextos.

CELEBRAR

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dá-nos, Senhor, aquela paz inquieta, que denuncia a paz dos cemitérios e a paz dos lucros fartos. Dá-nos a paz que luta pela paz. A paz que nos sacode com a urgência do Reino. A paz que nos invade, com o vento do Espírito, a rotina e o medo, o sossego das praias e a oração de refúgio. A paz das armas rotas na derrota das armas. A paz do pão da fome de justiça, a paz da liberdade conquistada, a paz que se faz “nossa”, sem cercas nem fronteiras; que é tanto “Shalom” como “Salam”, perdão, retorno, abraço... Dá-nos a tua paz, essa paz marginal [...]. Dá-nos, Senhor, aquela paz inquieta que não nos deixa em paz.

Dom Pedro Casaldáliga.

Neste momento, reservo espaço especial para as considerações finais, o motivo pelo qual se celebra. Durante toda a dissertação, foi possível percorrer um caminho a partir das metáforas do **ver**, **julgar**, **agir**, **rever** e, agora, **celebrar**. Nesse itinerário de reflexões, após as articulações teórico-metodológicas apresentadas nos três primeiros capítulos e das análises realizadas no capítulo quarto, pudemos ver respostas às questões de pesquisa propostas por este trabalho.

Esta dissertação, muito especialmente, parte da necessidade de um olhar mais atento voltado ao ensino de português brasileiro como língua de acolhimento, entendendo o termo “acolhimento” em seu sentido mais *lato*, o que envolve não apenas a disposição ao ensino de línguas, mas a valorização do sujeito pleno, em todas as dimensões da vida humana, quais sejam, a vida profissional, emocional, religiosa, afetiva... o que esse sujeito já traz em si e o que ele almeja conquistar.

Para tanto, este trabalho teve como objetivo identificar as macroestratégias e as estratégias composicionais em produções escritas, reveladas por pessoas em situação de refúgio, aprendizes de PBLAc, para ter ciência da (in)compreensão de gêneros da linguagem como recurso metodológico significativo em situações simulacro às da prática social real.

No primeiro capítulo, tratei de análise ampla da conjuntura que leva, ainda hoje, e desde o relato bíblico do êxodo, pessoas de diversas partes do mundo a migrarem em busca de uma vida melhor, mais humana e digna, trazendo reflexões sobre as políticas linguísticas que (in)existem para pessoas em situação de refúgio no Brasil. Além disso, trouxe também a conceituação do que tem se entendido por Língua de Acolhimento, novamente a partir da metáfora de Lôpo-Ramos e Correia (no prelo) de se tratar de uma haste de um guarda-chuva

maior no espectro do que a autora compreende por língua adicional em uma perspectiva sociocognitiva, que, aliás, constitui um dos pilares teóricos da pesquisa.

No capítulo 2, tratei das considerações teóricas que embasam a construção deste trabalho. Nele, foi possível verificar a convergência teórica do que se entende sobre os conceitos de gênero; das competências interacional, sociocognitiva e metagenérica; e das abordagens que envolvem esses termos, apresentando, ao final, o que se esperava como resultado a partir desse recorte teórico.

A metodologia escolhida e aplicada, desenvolvida a partir do que fora exposto no terceiro capítulo, conjuntamente com a base teórica explorada no capítulo segundo, fora, naquela seção, apresentada. Evidenciei alguns conceitos basilares para que as análises pudessem ser realizadas, como a escolha por uma ótica qualitativa, atrelada ao conceito de pesquisa-ação defendido por Tripp (2005), explicando e construindo a pesquisa partindo da possibilidade de análise das estratégias cognitivas de processamento textual, de Van Dijk, (na revisão feita por Lôpo-Ramos (2007)), a partir de produções escritas de estudantes venezuelanos em situação de refúgio feitas em contexto de sala de aula virtual, num grupo focal *online*.

Nessa seara, é possível afirmar que as contribuições teóricas e metodológicas apresentadas e propostas neste trabalho são significativas tanto para o professor de português brasileiro como língua de acolhimento, que pode, a partir daqui, visualizar e buscar estratégias visando auxiliar os estudantes, quanto para os alunos de PBLAc, sobretudo estes, pois foi pensando neles que paramos e repensamos nossas estratégias de ensino.

Para alcançar os objetivos apresentados na seção “Semear”, desvelei as respostas, ao longo do trabalho, às questões de pesquisa, as quais retomo agora, em itálico, mais especificamente, acompanhadas das respectivas respostas/reflexões:

- i) *Em produções escritas, mapeando indícios de competência metagenérica, de que maneira se faz a integração entre os conceitos de a) macroestratégia e b) estratégias composicionais reveladas por pessoas em situação de refúgio, aprendizes de PBLAc, para a (in)compreensão de gêneros da linguagem como recurso metodológico significativo em situações simulacro às da prática social real?*

Pelos dados analisados, os colaboradores da pesquisa, em sua maioria, demonstraram indícios de competência metagenérica, portanto, compreenderam os gêneros solicitados, pelo modo como as macroestratégias e as estratégias composicionais foram reveladas. O trabalho com gênero confirmou a importância desse componente como recurso pedagógico relevante, desde que sejam do interesse dos aprendizes para inserção no contexto sociocultural da língua-alvo.

ii) A experiência simulacro com o gênero no grupo focal foi associada ao contexto sócio/intercultural?

A experiência simulacro coadunou com situações reais de prática, na medida em que o propósito e a interlocução concorreram para a potencial funcionalidade dos textos poder ser alcançada, mesmo que o interlocutor e a finalidade estejam implícitos, como no caso do currículo, que é de contexto formal.

iii) Considerando o que fora diagnosticado na geração de dados, que caminho metodológico pode ser proposto para o trabalho pedagógico com os gêneros abordados no ensino de português a público de background linguístico-cultural similar ao do público-alvo colaborador da pesquisa?

Os resultados não conduzem a uma proposta em si, mas a parâmetros que podem orientar a elaboração de materiais didáticos utilizando gêneros da linguagem como recurso metodológico significativo em contexto de PBLAc, o que se encontra em consonância com o verificado em Lôpo-Ramos (2007), mas, naquele estudo, relacionado a exames de proficiência linguística.

Assim sendo,

a) Foi possível constatar, nas produções escritas, tanto o desvelamento das macroestratégias e das estratégias composicionais quanto o entrelaçamento e a relação íntima entre elas, identificando, ainda, a necessidade de se ampliar as análises dos textos levando em consideração, seja num artigo científico, seja em reflexões pessoais, também a ocorrência das outras estratégias de processamento de texto, por estarem tão imbricadas, possibilitando, assim, verificar onde e de que

modo gênero serviu como recurso metodológico significativo e quando também deve-se pensar noutros recursos para abordar os aspectos gramaticais, discursivos e pragmáticos; e

- b) O conceito de competência metagenérica, em que convergem o de macroestratégias e estratégias composicionais, foi de importância ímpar para as análises, tendo sido possível, a partir dessa abordagem, planejar e otimizar as metodologias que compuseram o restante do calendário de aulas previsto no curso. Mapeando indícios de competência metagenérica nas produções dos estudantes, foi possível visualizar o sujeito plenamente contemplado, apresentando seu conhecimento de mundo expresso não só nas produções escritas analisadas, mas em todas as que foram propostas no curso *online*.

5.1 Caminhos pedagógicas para trabalho com gêneros: parâmetros propostos

Embora esta investigação não tenha um propósito de cunho vertical, como seria uma pesquisa de maior fôlego, os dados mostraram alguns aspectos ora da parte da investigação, ora não contemplados no modelo de análise aqui proposto. Então, antes de apresentar parâmetros que possam orientar a elaboração de unidades pedagógicas, contemplando o trabalho com gêneros, considero oportuno alvitrar a reflexão da importância do sujeito/autor dos textos analisados. Isso leva a considerar outros elementos constitutivos da subjetividade, e, portanto, identitários, que não foram objeto desta análise, mas que podem ser de futuros estudos, em razão de comporem os gêneros de linguagem, que, variadas informações, trazem a visão de mundo e de sujeito, em particular.

Destarte, alguns parâmetros foram melhor visualizados para compor esta proposição, como, por exemplo:

- a) A importância do *input* compreensível (KRASHEN, 1972) para o *output* também compreensível (CANALLE; SWAIN, 1980). A ideia seria abordar o gênero em sua funcionalidade para a prática social, o que pressupõe observar interlocução, propósito, estilo, seleção lexical etc.;
- b) A seleção dos gêneros deve ser feita em função dos interesses dos aprendizes, a depender, por certo, do propósito do curso;

- c) A oralidade e a escrita devem ser trabalhadas de modo interacional, na medida do possível da composição de “pares”, como exemplificado neste estudo: entrevista de emprego (oral) / currículo pessoal (escrito) – relato pessoal (oral) / carta pessoal (escrito), perspectivando obter resultados mais produtivos, sobretudo considerando a importância ímpar da oralidade especialmente no contexto de língua de acolhimento;
- d) Os elementos de interlíngua não comprometeram a produção dos gêneros, mas recomenda-se que sejam tratadas quando surgirem nas produções, sejam orais, sejam escritas, por se tratar de contexto de letramento escolar formal e perspectivando a não fossilização dessas estruturas desviadas; e
- e) É preciso ter em conta, coadunando com Oliveira (2013), que a natureza situada da cognição por excelência ajuda a explicar o porquê de alguns indivíduos poderem ter desempenhos muito desiguais em tarefas que “que seriam abstratamente descritas do mesmo modo, mas que se realizam em situações sociais diferentes” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2001, p. 280).

Como afirma Oliveira (2013, p. 93),

[...] a intenção de propor uma metodologia de ensino de leitura e escrita para fins específicos [no caso, o português brasileiro], baseada na competência metagenérica, centra-se em privilegiar o conhecimento dos gêneros e seus efeitos de sentido em relação à intertextualidade intergenérica e tipológica.

Desse modo, tendo em vista, como já mencionado, a crescente onda de recebimento de pessoas em situação de refúgio no Brasil, é necessário buscar propostas de ensino de gênero bem-sucedidas, que levem o estudante a ter maior autonomia linguístico-discursiva neste país que os vêm acolhendo.

Faz-se necessário, aliás, mencionar que o conhecimento (ou reconhecimento) dos gêneros é uma ponte que favorece o aluno no momento da produção (OLIVEIRA, 2013). Seja através de gêneros orais ou escritos ou ainda na vivência das duas modalidades, como apresentado neste trabalho, os gêneros podem ampliar tanto a melhoria da ação do professor quanto possibilitar maior proximidade do estudante com as competências necessárias para seu desenvolvimento na língua-alvo.

É possível afirmar, assim, que este estudo atende ao que se propõe: contribui de maneira teórica e metodológica para a prática em sala de aula de português brasileiro como língua de

acolhimento, “aprimorando a capacidade leitora e escritora do educando [...], auxiliando-o a construir as bases para uma reflexão do uso da linguagem, para que ele possa constituir-se como sujeito, agente ativo na sociedade que vive” (OLIVEIRA, 2013, p. 93).

FONTES DE REFERÊNCIA

ALBUQUERQUE, R. *Um estudo de polidez no contexto de L2: estratégias de modalização de atos impositivos por falantes de espanhol*. 2015. 372 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília.

AMADO, R. S. *O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados*. Revista Siple, Brasília: Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira. 2013.

ANÇÃ, M. H. *Língua portuguesa em novos públicos. Saber (e) educar*. Porto, n. 13, p. 71-87, 2008. Disponível em:

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/924/2/SeE_13LinguaPortuguesa.pdf.

Acesso em: 05 nov. 2018.

_____. *Português-língua de acolhimento: entre contornos e aproximações*. In: *Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor*. Lisboa: FCSH/Universidade Nova, 2003, p. 1-6.

_____. *Língua portuguesa e imigração: entre língua de acolhimento e língua de afastamento*. 200-?. Disponível em:

http://endipe.pro.br/anteriores/13/paineis/paineis_autor/T2660-1.doc. Acesso em 10 jun. 2020.

AVENA, B. M. *Por uma pedagogia da viagem, do turismo e do acolhimento: itinerário pelo significado e contribuições das viagens à (trans)formação de si*. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. 516 p., 2008.

BAKHITIN, M. M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* (1975). Trad. Bernadini et al. 4. ed. São Paulo: Unesp, 1998. 439p.

_____. *Estética da criação verbal*. (trad.) Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 3ª ed., 2003 [1972].

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARBOSA, L. M. de A.; RUANO, B. P. *Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para migrantes e refugiados, na Universidade de Brasília e na Universidade Federal do Paraná*. In: **GEDIEL, J. A. P.; GODOY, G. G. de** (orgs.). *Refúgio e hospitalidade*. Curitiba: Kairós Edições, 2016, p. 321-336.

BARBOUR, R. *Grupos focais*. Tradução: Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEAUGRANDE, R. *New Foundations for a Science of Text and Discourse*. Stamford, CT: Ablex, 1997.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. Nova edição, revista e ampliada. 5ª imp. 2008, Paulus, 2002.

BRANDÃO, C. *Diversidade linguística no ensino de Português como Língua Adicional (LA)*, p. 231-244. In. **Diálogos em português brasileiro como língua adicional** / Org. F. Cordélia da Silva, Josênia Antunes Vieira – Brasília: Universidade Aberta do Brasil, UAB, UnB, 2017 (O que a distância revela, 4).

BRASIL. Decreto nº 50.215, de 28 de janeiro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D50215.htm. Acesso em 24 jun. 2018.

_____. Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. *Estatuto do estrangeiro*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm. Acesso em: 24 jun. 2018.

_____. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em 24 jun. 2018.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 24 jun. 2018.

_____. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. *Lei de migração*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em: 24 jun. 2018.

CABETE, M. A. *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CALDEIRA, P. A. M. *A imigração em Portugal: o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural*. Tese (mestrado em Letras). Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/9931>. Acesso em: 21 de jul. 2018.

CANALE, M. & SWAIN, M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.* In. *Applied linguistics*, 1, 1-47, 1980.

CASSELL, C; SYMON, G. *Qualitative methods in organizational research.* London: Sage Publications, 1994.

CORDER, P. *The significance of learner's errors.* *International Review of Applied Linguistics*, v.5, p.161-170, 1967.

_____. *Idiosyncratic dialects and error analysis.* In. *International Review of Applied Linguistics.* Inglaterra: Oxford University Press, 1971.

COSTA, E. e TAÑO, R. *Ensino de Português como Língua de Acolhimento a Imigrantes e Refugiados em São Paulo.* In. *Revista CBTECLE*, ISSN 2526-4478, 2017.

EUZEBIO, U.; REBOUÇAS, E.; LOPES, L. *Língua de acolhimento: demandas e perspectivas subjacentes ao conceito e à prática pedagógica no contexto brasileiro.* In: GUIMARÃES, D. do N; ANDRÉ, B. P. **Educação e diversidade: diálogo intercultural.** Campos dos Goyatacazes: Brasil Multicultural, 2018, p. 58-87.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.* Curitiba: Criar Edições, 2003.

FERREIRA, T. B. *Sociocognição: uma abordagem relevante para a compreensão dos processos de construção de sentido.* 2011.

FINO, C. N. *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas.* In. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, nº 2, pp. 273-291. 200-?

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa.* Trad. Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

_____. *Introdução à pesquisa qualitativa.* Tradução: Joice Elias Costa – 3ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2009.

GODOY, A. S. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.* In: *Revista de Administração de Empresas.* São Paulo: v.35, n. 2, p. 57-63, abril 1995.

GONZALEZ, N. W. & SCHLATTER, M. *Aprendizagem de português como língua adicional em um projeto colaborativo online.* In. *Horizontes de linguística aplicada*, ano 15, n. 2, 2016.

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

JOÃO XXIII, P.P. *Mater et Magistra*. 1961. Disponível em: http://www.vatican.va/content/john-xxiii/pt/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_15051961_mater.html. Acesso em dez. 2020.

JOHNSONS, M. *A philosophy of second language acquisition*. London: Yale University Press, 2003.

KOCH, I. G. V., CUNHA-LIMA, M. L. A. *Do cognitivismo ao sociocognitivismo*. In Fernanda Mussalim e Anna Christina Bentes (Orgs.). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2001.

KOCH, I.; ELIAS, V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

LADO, R. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan, 1957.

LANZONI, H. de P. *Percepção de fossilização e fatores associados na interlíngua de brasileiros adultos aprendendo inglês*. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

LEMKE, J. L. *Letramento metamidiático: transformando significados e mídias*. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009. Acesso em 1º set. 2020.

LÔPO-RAMOS, A. A. *Um caminho estrangeiro na compreensão do gênero: estratégias cognitivas em produção textual do CELPE-BRAS*. 2007. 240 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília.

_____. *Princípios teórico-metodológicos em práticas pedagógicas de Português como Língua Adicional – LA*, p. 19-50. In. **Diálogos em português brasileiro como língua adicional** / Org. F. Cordélia da Silva, Josênia Antunes Vieira – Brasília: Universidade Aberta do Brasil, UAB, UnB, 2017 (O que a distância revela, 4).

LÔPO-RAMOS, A. A; CORREIA, L. *Língua Adicional (LA): um conceito “guarda-chuva”*. No prelo. 2021.

MARCUSCHI, L. A. *Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções*. Comunicação apresentada ao XX Romanistentag, Freiburg (RDA), setembro de 1987.

_____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. 2003, (digit.).

_____. *Gêneros textuais e produção escrita*. Recife, (digit.), 2004.

_____. *A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização*. In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (orgs.). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

_____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MEURER, J L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debate*. São Paulo: Parábola, 2005.

MORATO, E. M. *Da noção de competência no campo da linguística*. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Situar a língua(gem)*. São Paulo: Parábola, 2008.

NETTO, A.S; MACIEL, L.S.B. *O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões*. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>.

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. *Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-190105-3618>. 2019.

OLIVEIRA, T. *Competência metagenérica e ensino de português para fins específicos*. Dissertação (mestrado em linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

ORTIZ-ALVAREZ, M. L. *A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas*. In: CONGRESO BRASILENO DE HISPANISTAS, 2. 2002, San Pablo. Proceedings online... Associação Brasileira de Hispanistas. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100039&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 20 jan. 2021.

PEREIRA, G. F. *O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil*. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2017. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PRADO, A. *O coração disparado*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

PUCHTA, C., & POTTER, J. (2004). *Focus group practice*. SAGE Publications Ltd <https://www.doi.org/10.4135/9781849209168>.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. In. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

ROJO R. & CORDEIRO, G. S. *Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer*. In **SCHNEUWLY B. & DOLZ J.** *Gêneros orais e escritos na escola / tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY B. & DOLZ J. *Gêneros orais e escritos na escola / tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHOFFEN, J. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SELINKER, L. *Interlanguage*. IRAL, 10. pp. 209-31. 1972.

SENE, L. S. *Objetivos e materialidades do ensino de Português como língua de acolhimento: um estudo de caso*. 2017. 206 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

STREET, B. V. *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Harrow: Pearson, 1995.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRIPP. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. In. *Educação e pesquisa*, SP, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez., 2005

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. (Org. e apres. de Ingedore V. Koch) – 6ª ed. – São Paulo, Contexto (caminhos da linguística), 2004.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

ANEXO A – Cartas pessoais produzidas pelos estudantes

Texto 1

02 de fevereiro de 2021

Para eu no futuro.

Querida, não quero que esqueça tudo que te faz feliz hoje, é por isso que te escrevo, espero que cada dia você continue indo para a cama com um sorriso. Seja pelas pessoas que ama, pelos amigos que tem, pelo trabalho que faz, pelo convívio social que mantém, pela preguiça que vence para não deixar de lutar pelo que gosta, pelos seus hobbies, que espero que tenha não abandonado. Pelo menos não todos, e se você fez, espero encontrou melhores substitutos para eles.

Certamente ao ler esta carta as lembranças pelas quais você navega terão muitas alegrias. Ótimo, pegue-os, não permita que os anos que se passaram mudem a emoção e o gesto do seu rosto. Leve de volta e traga de volta à vida. Meu desejo é que você, meu futuro eu, não se perca em tentações amargas e não se diminua diante das dificuldades.

Futuro eu, nesta carta quero te contar sobre os sonhos que tenho, as aspirações pelas quais acordo e me esforço todos os dias. Quando você estiver lendo isto, veja se você conseguiu o que queria; e não me refiro apenas ao seu crescimento econômico e aquela independência que como alma livre você buscava, haverá também aquele crescimento no conhecimento, na sabedoria e na valorização de cada segundo que você tem de vida compartilhando com as pessoas que ama, você pode mudar

Continua...

os planos, mas a meta permanece firme, se não, seja inteligente, vá para frente, se a força e a convicção permitirem, caso contrário, fique com o que aprendeu. Lembre-se que uma experiência só se transforma em fracasso quando tentamos apagá-la, rejeitando o tempo que teve a oportunidade de nos ensinar.

Eu no presente, com meus pequenos passos de caráter, lentos mas firmes, farei o meu melhor para que você, eu no futuro, realize todos nossos sonhos, objetivos e projetos.

Nossa família e nossos amigos que marcaram cada momento que você compartilhou com eles, aquelas doces lembranças do riso alto, daqueles passeios a lugares desconhecidos, e daquelas refeições caseiras, espero que essas coisas como eu neste momento continuem a motivá-lo.

Você chegou tão longe e vai continuar fazendo isso, olhe para mim chegando a um lugar desconhecido onde você nem sabia a língua.

Tenho muito orgulho de você, da sua essência, do seu desejo de querer melhorar o que está ao seu redor, você precisa continuar criando, continuar imaginando, espero que você, meu eu futuro, tenha sabido crescer e se adaptar sem se perder ao longo do caminho.

Você será a prova mais forte de que existem sonhos que valem a pena: tanto para serem imaginados, quanto planejados, como vividos, mesmo não concretizados. Vive feliz.

EU TE AMO ♥ 

Texto 2

Brasília, 05 de fevereiro de 2036

Cara Yosselin

Espero que quando você estiver lendo esta carta, as lembranças através das quais você navega sejam de muita alegria. Meu desejo é que você, me eu futuro, não se perca em tentativas amargas e não se torne pequena diante das dificuldades, você é uma das pessoas mais fortes que conheço. Eu não que você se esqueça de tudo que a faz feliz e seu sorriso lindo sempre ilumine seu rosto.

Nesta carta eu que lhe contar os sonhos que tenho, as aspirações eu me levanto e me esforço cada dia.

A gente precisa estudar muito porque perto dos meus 50 anos eu estarei trabalhando como servidor público no Congresso Nacional no serviço de tradução oficial e darei aulas de espanhol e português; é muito importante melhorar o inglês.

Ainda estarei casada com esse cara chaty demais (KKK) hemos e habermos superado tantas coisas juntos vão fazer 21 anos de casamento, eu espero que ele tenha melhorado na compra de presentes (KKK), é muito tempo, a gente nem acredita nisso, né? mulher teimosa (KKK)...

A família sempre foi o primeiro e sempre será assim Temos feito muito esforço e sacrifício por eles.

Meu Daniel, meu primeiro amor, estará perto dos 22 anos com certeza esta na faculdade estudando relações internacionais, ou fazendo carreira como diplomata, ele sempre foi tão inteligente e focado mas muito bom para interagir com os outros, tem que estar lindo com esse sorriso e toma cuidado das mulheres que assediavam ele (KKK).

Meu Mathias, meu amor bonito, perto dos 19 anos e aquela vontade de se comer o mundo (KKK) focado nos estudos mas namorando sempre (KKK)

Continua...

A gente está pensando ter outro filho, você que decisão tomar? Temos ou não? Você sempre faz o certo...

O Simba ganhamos há pouco tem só dois meses ele ainda está com nós? Se não lembrese do fofo e carinhoso que sempre foi é!)

Agora a coisa é séria, fez a cirurgia da boca ou ficou deixando para depois mulher teimosa... Minha querida você precisa cuidar da sua saúde sempre, eu quero contar histórias para meus netos, lembra daquele saco de intolerância ao glúten? Pois é, precisa cuidar disso sempre.

A ideia de ficar velha não é a mais linda mas os os netos sim, pense nisso sempre (KKK).

Você tirou a CNH? Então, já sabe andar de bicicleta? Lembra que não pôde dirigir sem vencer o medo da bicicleta antes, você prometeu e você sempre cumpre o que promete. Se fez, temos aquele Jeep da Nissan que a gente ama? ♥ KKK.

Eu estarei fazendo o planejamento da minha viagem a Itália para conhecer cada povo durante 30 dias, cada cor, cada sabor e o idioma, e os italianos (KKK)

Por fim, eu desejo a você tudo que sempre sonhei, e se por acaso isso ainda não tiver acontecido, guarde esta carta e seja paciente, talvez ela esteja destinada a uma futura eu mais distante.

Beijos e abraços

Yosselin (05/02/2021)

Texto 3

Querida Elma:

Muito obrigada pela ajuda oferecida quando nós chegamos, aqui no Brasil.

Eu não conhecia a ninguém e você, também não sabia falar nada de português.

Antes de nós sair da Venezuela, eu trabalhei como secretária de escola. Agora eu tenho outro emprego diferente.

Obrigada por me ensinar algumas coisas básicas. Deus lhe abençoe.
Carinhosamente,

Neyla

ANEXO B – Currículos pessoais produzidos pelos estudantes

Texto 4

DADOS PESSOAIS:
 Endereço: [REDACTED] – Núcleo Bandeirante/ DF
 Telefone: (61) [REDACTED] / (61) [REDACTED]
 Email: [REDACTED]

EXPERIÊNCIA ACADÊMICA:
 Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez – UNESR
 Especialização em educação de adultos (JUL/2008)
 Instituto Pedagógico de Caracas – IPC
 Licenciatura em Língua Inglesa (AGO/1997)

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:
 Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) – período: OUT/2008 a MAI/2018
 Função: professor de língua inglesa
 Universidad Bicentenario de Aragua – atuando na Escuela de Idiomas del Núcleo San Antonio De Los Altos – período: JUN/2000 a JUL/2018
 Função: professor de língua inglesa em curso *on line*
 Universidad Politécnica Territorial de los Altos Mirandinos Cecilio Acosta (UPTAMCA) – período: MAI/2000 a JUL/2018
 Função: professor de língua inglesa
 Unidad Educativa Nacional Luis Correa – período: MAI/1991 a JUL/2016
 Função: professor de língua inglesa
 Unidad Educativa Oficial de la Policía del Estado Miranda (UNEOPEM) – período: JAN/1997 a FEV/2000
 Função: professor de língua inglesa
 Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE) – período: JAN/1997 a AGO/1997
 Função: professor temporário de língua inglesa

IDIOMAS:
 Espanhol – Fluente
 Inglês – Fluente
 Português: fala, ler e escrever

ATIVIDADES E CURSOS REALIZADOS:
 Programação Neurolinguística. Colegio Universitario de Los Teques Cecilio Acosta. Excelência no ensino MAI/2002
 Curso de Capacitação em formação de profissionais - Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE) ABR/1997
 Curso de especialização em Andragogía. Alcaldía de San Antonio de los Altos – SET/1994
 Jornada de Avaliação Educacional. Unidad Educativa Luis Eduardo Egui Arocha - MAR/1993



Texto 5

Lizette [REDACTED]

← NOME COMPLETO

Rua: Doutor [REDACTED] Bahia. CEP: [REDACTED]

Telefone: (71) [REDACTED]

E-mail: [REDACTED]

Objetivo: Atuar prestando atendimento ao cliente.

Dados Pessoais:

- Nacionalidade: Venezuelana
- Documentos validos e visto de residência.
- Estado civil: solteira.

Qualificações:

- Profissional com mais de 10 anos de experiencia atuando como turismóloga.
- Experiencia em atendimento ao cliente
- Habilidade em resolução de conflitos
- Boa capacidade de comunicação, motivação e lideranza.
- Organizado e proativo.
- Facilidade em seguir regras e procedimientos.

Formação Acadêmica:

- Técnologo em Gestão Turística.

Idiomas:

- Ingles: intermediario
- Portugues: intermediario
- Espanhol: fluente.

Experiência:

- Pousada Bahia Pelô
Salvador. Bahia.
Cargo: recepcionista bilingüe
Fevereiro 2020 a Junho 2020.

Experiências internacionais:

- INELECTRA. Puerto La Cruz. Anzoategui. Venezuela.
Cargo: coordenador traductor
Julho 2013 a Maio 2016
- Hotel All Natison Inn. El Tigrito. Venezuela.
Cargo: gerente de restaurante
Junho 1994 a Dezembro 1999.
- Hotel Meliá Puerto La Cruz. Anzoategui. Venezuela.
Cargo: Reservas e Recepção
Fevereiro 1990 a Abril 1992

Cursos complementares:

- Certificação de Ingles Técnico. UNEFA. San Tome. Venezuela
- Pacote Office nivel basico
- Curso de Guia Turística. Corpoturismo. Venezuela

Atividades extracurriculares:

- Aulas particulares de espanhol

HBO PRODUCCIONES C.A. (1996 – 2018)

Empresa com mais de 25 anos de trajetória, líder em vários países da Europa e América Latina. Com sinal gerado desde 1995 a partir da Venezuela para todo o continente latino americano de língua espanhola, a HBO fez alianças estratégicas com vários programadores para oferecer seus programas para a região.

Editor Sênior

Responsável por promover e impulsionar campanhas no canal, planejar mídia mensal da marca HBO-MAX, Spots Marketing para novos lançamentos no Caribe e na América Latina, além de vídeos comerciais para todos os pacotes HBO-MAX. Otimização de processos de colorização e menus (diários) gerando um workflow, automatizado e integrado com um conjunto de processos para reduzir tempos de entrega (deadline) em mais de 60%.

CIC MEDIA C.A. (2017 – 2019)

Produtora de conteúdo audiovisual que possui clientes como BBC de Londres, CNN, E! Entertainment, Telemundo, Televisa y Sabbatical Entertainment dentre outras emissoras de renome internacional e líderes de mercado.

Editor Sênior

Pós-produção de conteúdos para spots, demos dramáticos e comerciais, marketing, programas e documentários.

VENEVISION C.A. (2006 - 2017)

Canal de televisão venezuelano com mais de 50 anos de existencia e que há décadas é uma das emissoras líder de audiência no país.

Diretor de Pós-Produção

Gestão e enriquecimento de material analógico e digital em todos os programas de variedades. Geração de workflow e colorização das produções dramatúrgicas em padrões internacionais para exportação. Implementação de padrões de edição e mixagem de efeitos visuais nos estúdios de gravação para montagem e pós-produção ao vivo, diminuindo tempos de entrega e transmissão.

OUTRAS EXPERIÊNCIAS**OMNIVISION C.A. (1996 – 1998)**

Canal de TV - Diretor de Pós-Produção

TELEVEN C.A. (1993 – 1995)

Canal de TV - Editor de Imprensa

LÍNGUAS

ESPAÑHOL: língua Materna

PORTUGUÊS: Básico

INGLES: Básico

ANEXO C – TERMO DE CONSCIENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
 Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Convidamos o(a) Sr.(a.) a participar voluntariamente do projeto de pesquisa **Ver, julgar, agir e rever para acolher: uma abordagem sociocognitiva no ensino de português como língua de acolhimento**, sob a responsabilidade do pesquisador Lucas Correia Aguiar. O projeto tem como grupo focal o curso de leitura e produção de textos em português, do qual o(a) Sr.(a.) faz parte.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação se dará por meio de disponibilização de suas produções escritas, tarefas realizadas em sala de aula, durante o módulo do referido curso.

Não há riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Se o(a) senhor(a) aceitar participar, estará contribuindo para a melhoria das abordagens no ensino de português como língua de acolhimento.

O(a) Senhor(a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Todas as despesas que o(a) senhor(a) tiver relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa (tais como, passagem para o local da pesquisa, alimentação no local da pesquisa ou exames para realização da pesquisa) serão cobertas pelo pesquisador responsável.

Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação na pesquisa, o(a) senhor(a) deverá buscar ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília, podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: Lucas Correia Aguiar, no telefone +55 61 9 8169-3127, disponível inclusive para ligações a cobrar, ou entre em contato pelo e-mail correia.lucas@live.com.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o(a) Senhor(a).

Nome e assinatura do Participante de Pesquisa

Nome e assinatura do Pesquisador Responsável

Brasília, ____ de _____ de _____.