

**PLAc, abordagem comunicativa e letramento crítico:
pontos de convergência para a inclusão de práticas
digitais no contexto brasileiro de ensino-aprendizagem**
**PHL communicative approach and critical literacy: converging points for
the inclusion of digital practices in the Brazilian teaching-learning context**

Elisa Mattos de Sá^{*}
Eric Júnior Costa^{**}

RESUMO: Este trabalho apresenta a concepção e as especificidades de PLAc (SÃO BERNARDO, 2016; AMADO, 2014, 2011; CALDEIRA, 2012; GROSSO, 2010) e propõe uma triangulação entre o ensino de PLAc, a abordagem comunicativa (LEE; VANPETTEN, 2003; SAVIGNON, 2001) e o letramento crítico como idealizado por Freire (1979, 1987, 2011, 2014, 2015) visto que as aulas de PLAc objetivam levar o aprendiz a se comunicar de forma eficiente e pragmaticamente adequada na nova língua, na busca pelo reconhecimento e pelo acesso a seus direitos sociais, deveres e serviços de acolhida no novo país, ou seja, a língua é de fato o meio primário de emancipação e reconstrução social. Além disso, as temáticas que atravessam o ensino de PLAc colocam questões pertinentes ao letramento crítico como foco de discussão e de reflexão em sala de aula, as quais podem ser intensificadas pela inclusão de práticas digitais planejadas com base nos materiais de PLAc, como o de Oliveira *et al.* (2015). Por entendermos que uma participação social ativa e democrática também é feita *online*, criamos um questionário e diagnosticamos o uso de tecnologias digitais de nossos alunos de PLAc, na cidade de São Paulo, e então elaboramos uma proposta para a inclusão do componente letramento digital (HOCKLEY; DUDENEY; PEGRUM, 2013) no desenvolvimento das competências comunicativas e críticas dos alunos, considerando seus conhecimentos de legado sobre as práticas digitais.

PALAVRAS-CHAVE: PLAc. Abordagem comunicativa. Letramento crítico. Letramento digital.

ABSTRACT: This paper presents the definition and particularities of the teaching of Portuguese as a Host Language (SÃO BERNARDO, 2016, AMADO, 2014, 2011; CALDEIRA, 2012; GROSSO, 2010) and proposes a triangulation between PHL teaching, the communicative approach, and critical literacy as idealized by Freire (1979, 1987, 2011, 2014, 2015). Language is the primary means of emancipation and social reconstruction for refugees in Brazil, as PHL classes aim to lead them to communicate efficiently and pragmatically in the new language, in the search for recognition and access to social rights and services in the new country. In addition, PHL themes are related to critical literacy and compose much of the discussion and reflections carried out in the classroom, which can be intensified by the inclusion of digital practices based on PHL materials. Considering that active and democratic social participation is also constructed online, we created a questionnaire and assessed our learners' use of digital technologies. We then elaborated a proposal for the inclusion of the digital literacies (HOCKLEY, DUDENEY & PEGRUM, 2013) in the development of students' communicative and critical skills, taking into account their legacy knowledge of such practices.

KEYWORDS: PHL. Communicative Approach. Critical literacy. Digital literacy.

* Mestre em Didática de Inglês pela Universidade Nova de Lisboa (UNL) e mestranda em Linguística Aplicada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisadora do CETAPS (Center for English, Translation and Anglo-Portuguese Studies), da UNL, e do Learner Corpus Research Group, da UFMG.

**Doutorando em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

1 Introdução

A necessidade de estudos e práticas sobre Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no Brasil deve-se, principalmente, ao aumento do número de pedidos de refúgio nesse país. Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE)¹, o número total desses pedidos cresceu mais de 2.868% entre 2010 e 2015 (de 966 solicitações em 2010 para 28.670 em 2015). Nesse cenário, os refugiados² se deslocam com a motivação de se estabelecer de forma permanente ou temporária, com intenção de trabalho ou residência, fatores que causam alterações na composição da sociedade acolhedora.

Pelo lado do país que recebe os refugiados, esse elevado crescimento é também um reflexo dos avanços das legislações brasileiras, que têm exercido um papel de destaque no ambiente geopolítico. Mais especificamente em São Paulo, município de nosso contexto de ensino de PLAc, a Lei 01-00142/2016, que trata da instituição da Política Municipal para a População Imigrante, tem como um de seus objetivos garantir ao imigrante/refugiado acesso a direitos sociais e serviços públicos nessa cidade, tais como atendimento psicossocial e aulas de português.

Por ser uma abordagem ainda bastante recente tanto no contexto europeu (cf. GROSSO, 2010, 2009, 2008) quanto no brasileiro, o ensino de PLAc conta com pouquíssimas pesquisas e estudos acadêmicos. No Brasil, destacamos os trabalhos de Pereira (2017), São Bernardo (2016), Lopez (2016), Peres (2016) e Amado (2014, 2011). Desses trabalhos, Pereira (2017) é o único que faz uma incursão mais intensa entre o ensino de PLAc e as ideias de Freire (1979, 1987, 2011, 2014, 2015).

Desse modo, depreendemos que este artigo pode dar mais visibilidade a essa área e, por apresentar associações e aplicações ainda não percorridas nos estudos supracitados, pode também contribuir para gerar mais reflexões sobre o ensino de PLAc, em especial para o professor dessa modalidade, em sua formação inicial ou continuada. Para tanto, apresentamos nas próximas seções as informações mais relevantes sobre o PLAc, seguidas de uma reflexão triangulada entre PLAc, abordagem comunicativa e letramento, noções também indiretamente

¹ Até abril de 2016, o Brasil tinha 8.863 refugiados reconhecidos, de 79 nacionalidades. Os países com maior número de refugiados no país são: Síria (2.298), Angola (1.420), Colômbia (1.100) e República Democrática do Congo (968). Disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas/dados-sobre-refugio-no-brasil/>>.

² Neste artigo, entendemos refugiado seguindo os conceitos da Lei 9.474, de 22 de julho de 1997.

discutidas nas seções seguintes sobre práticas digitais, sobre nosso contexto de ensino e na proposta pedagógica de inclusão de gêneros e tecnologias digitais. Por fim, apresentamos considerações reflexivas para concluir o presente trabalho.

2 O que significa PLAc?

Língua de Acolhimento (LAc) corresponde aos termos *host language* (RAJPUT, 2012), *langue d'accueil* (CANDIDE, 2001) e *lengua de acogida* (ARANDA; EL MADKOURI, 2005), e se refere à aprendizagem de língua estrangeira (LE) em contexto migratório, cujo principal fim é a integração à sociedade de acolhimento. No Brasil, tem se adotado *Língua de Acolhimento* como definido no verbete de São Bernardo (2016), a ser incluído no Dicionário de Imigrações³, qual seja:

O conceito de língua de acolhimento, ao nosso entender, transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65)

Segundo Caldeira (2012), além de desenvolver as habilidades linguístico-discursivas, a proposta fundadora da LAc objetiva promover:

(...) a interação real na vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais. Na língua de acolhimento são privilegiadas áreas que promovam o conhecimento sociocultural, o saber profissional, a consciência intercultural, as relações interpessoais, bem como a partilha de saberes, favorecendo a interajuda e ultrapassando estereótipos pela interação e pelo diálogo intercultural. (CALDEIRA, 2012, p. 50)

Como argumentado em Grosso (2010), a LAc ultrapassa as dimensões da LE ou da segunda língua (L2), incluindo necessariamente a abordagem do domínio profissional, dos direitos sociais e da integração temporária ou permanente ao país de acolhimento. Assim, no âmbito do PLAc, a competência em português brasileiro (PB) é um caminho significativo para a integração do cidadão refugiado, dando-lhe autonomia e possibilidade de maior atuação social. A língua, nesse sentido, figura não apenas como um instrumento de comunicação, mas também como um elemento de defesa pessoal (cf. LOPEZ, 2016) na luta contra o desamparo inicial da chegada a um território geográfico, social e cultural ainda desconhecido.

³ Como organizado pelo OBMigra. Para mais informações: <http://periodicos.unb.br/index.php/obmigra>.

Isto posto, uma especificidade da LAc é que sua aprendizagem se dá em um ambiente de maior pressão social, cujo foco comunicativo volta-se para necessidades mais imediatas, como: produzir currículos e realizar entrevistas de trabalho, compreender os aspectos culturais do país acolhedor (em âmbito público e em esferas mais privadas), conversar com profissionais como psicólogos ou assistentes sociais e advogados sobre direitos e deveres sociais, entre outros.

2.1 Especificidades do ensino de PLAc

O PLAc destina-se a imigrantes e refugiados adultos, transplantados de outros territórios (cf. AMADO, 2011) e oriundos de regiões em situação de precariedade econômica, política ou social, cujas possibilidades de (sobre)vivência configuram-se negativamente mais complexas que as dos países receptores, impossibilitando uma vida em condições seguras. À mobilidade forçada acrescenta-se a fragilidade das escolhas realizadas no percurso de migração, um processo muitas vezes realizado às pressas e sem planejamento, em caráter de urgência.

Em geral, o perfil dos alunos de PLAc é multicultural e de grande diversidade linguística, o que interpretamos como possibilidade de uma rica troca de saberes culturais entre alunos e entre alunos e professores. Acreditamos, também, que se bem direcionado, o ambiente multilíngue pode levar à valorização das diversas línguas maternas e culturas ali presentes. Diante desse cenário, depreendemos que a prática da alteridade tem um lugar marcante, pois pode proporcionar reflexões na sala de aula sobre questões de gênero, orientações religiosas e divergências culturais, com o objetivo de disseminar a tolerância entre culturas e etnias.

Dentro do contexto apresentado, as motivações para o desenvolvimento linguístico em PLAc ultrapassam questões pontuadas em cursos padrão de Português como Língua Estrangeira (PLE), cujos objetivos muitas vezes referem-se a viagens, intercâmbios acadêmicos ou a questões relacionadas ao âmbito profissional corporativo. Nos mais diversos centros urbanos, por exemplo, os alunos fazem aulas de PLE visando melhor interação com os colegas de trabalho que pertencem à mesma empresa e que falam, muitas vezes, apenas o português. Assim, esse aluno de PLE tem tempo disponível para se dedicar à sua aprendizagem, podendo inclusive fazer as aulas em regime intensivo *antes* de realizar sua viagem a trabalho ao Brasil.

O mesmo acontece para aqueles que desejam realizar períodos de estudos em universidades brasileiras e, desse modo, precisam passar no exame de proficiência CELPE-Bras⁴.

Já no ensino-aprendizagem de PLAc, o tempo disponível para aprender bem a língua é menor, pois os alunos precisam da nova língua por motivos de sobrevivência e para se integrar à sociedade mais urgentemente, apresentando objetivos distintos daqueles de alunos que necessitam aprender o PB para visitar o Brasil, a trabalho ou estudo, ou porque se identificam com a cultura e gostariam de falar o idioma correspondente. Nesses termos, portanto, uma das características que diferenciam a aprendizagem de PLE e PLAc é que o ensino de PLAc encontra-se cercado por maiores pressões de aprendizado.

Outra diferença fundamental relaciona-se à dificuldade que uma pessoa em condição de refúgio normalmente tem para aceder a um curso de PLE no Brasil, devido ao fator financeiro. Os cursos de PLAc oferecidos pelos centros de acolhimento e universidades ou não tem custo ou são de menor custo para os alunos. Para que alguns cursos de PLAc possam acontecer, coordenadores dos projetos lançam campanhas de arrecadação virtual⁵ de verbas em plataformas de *crowdfunding* para, entre outros objetivos, custear o transporte dos alunos até o centro de acolhimento, garantindo a presença do aluno em sala de aula.

As questões psicossociais também têm um papel importante no ensino de PLAc e devem ser pontuadas na interação professor-aluno em sala de aula, pois são vitais para criar um ambiente favorável à aprendizagem, em que os alunos se sintam acolhidos e à vontade para desenvolver suas habilidades, a fim de evitar maiores dificuldades de compreensão. Como argumenta Amado:

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. (AMADO, 2014, s.p.)

Tomando como base as características dos cursos e perfis dos alunos de PLAc, concebemos o professor dessa modalidade como um profissional sensível e aberto a diferenças socioculturais, que tenha desenvoltura para trabalhar em ambientes multirraciais e multiétnicos e que entenda bem a necessidade de se praticar a alteridade, tendo bem desenvolvida sua competência intercultural e comunicacional. Acreditamos que tais características deveriam ser

⁴ Informações sobre o exame podem ser acessadas em: <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>.

⁵ <https://www.kickante.com.br/campanhas/curso-de-portugues-para-imigrantes-2016>.

aplicadas não apenas nas aulas de PLAc, mas em todos os cursos de língua, seja ela materna, L2 ou LE: independentemente da motivação fundadora e das particularidades de cada curso, o ensino deveria sempre abordar noções de cidadania e diversidade cultural.

2.2 Materiais didáticos de PLAc

Em geral, os cursos de PLAc adotam sua própria metodologia e elaboram seu próprio material didático. Atualmente, o ensino no Brasil conta com um recente manual didático de PLAc: *Pode Entrar: Português brasileiro para refugiadas e refugiados*⁶, de Oliveira *et al.* (2015), feito em parceria com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e o Caritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP) e voltado especificamente para o público em questão.

O material de PLAc diferencia-se dos manuais didáticos de PLE por conter unidades temáticas centradas no refúgio e na reconstrução social. Em Oliveira *et al.* (2015), por exemplo, nacionalidades, adjetivos pessoais e diferenças culturais são atravessados pelo tema “Raça e Etnia” e em “Saúde e o SUS”, itens lexicais sobre partes do corpo, advérbios de tempo e informações sobre os direitos à saúde no Brasil são explanadas junto à prática da leitura, como evidenciado na Figura 1.

No que diz respeito às habilidades linguístico-discursivas, léxico e sintaxe são trabalhados de modo contextualizado pelos temas de cada unidade, com base nos pressupostos da abordagem comunicativa (cf. LEE; VANPATTEN, 2003; SAVIGNON, 2001), buscando também possibilidades de interação entre os alunos em sala de aula, como visto na figura 2 abaixo.

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

⁶ O material não apresenta quaisquer custos para os alunos ou professores e encontra-se disponível para *download* e impressão em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Entrar.pdf.

8.3 INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

Responda as perguntas abaixo em pares:

Onde o Sr. Akin estava?

Ele estava com boa ou má saúde?

Qual foi a queixa apresentada ao médico?

Com quais pessoas ele conversou?

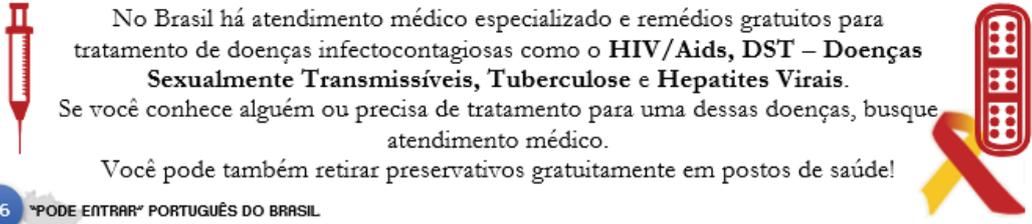
Ele teve de pagar a consulta? Por quê?

.....

.....

No Brasil há atendimento médico especializado e remédios gratuitos para tratamento de doenças infectocontagiosas como o **HIV/Aids, DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis, Tuberculose e Hepatites Virais**. Se você conhece alguém ou precisa de tratamento para uma dessas doenças, busque atendimento médico.

Você pode também retirar preservativos gratuitamente em postos de saúde!



66 "PODE ENTRAR" PORTUGUÊS DO BRASIL

Figura 1. Atividade de interpretação de texto, em Oliveira *et al.* (2015).

1.10 CONHEÇA ALGUÉM

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

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

Figura 2. Atividade comunicativa em Oliveira *et al.* (2015).

2.3 Cursos de PLAc no Brasil

Em nosso mapeamento de cursos de PLAc oferecidos no Brasil, destacamos os seguintes projetos: Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH)⁷, da

⁷ Para mais informações, veja <http://www.ufpr.br/portallufpr/blog/tag/pbmih/> e Freitas e Cursino (2016).

Universidade Federal do Paraná, Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP) em parceria com o Adus – Instituto de Reintegração do Refugiado⁸, o projeto MemoRef – Memorial Digital do Refugiado⁹, da Universidade Federal de São Paulo, as aulas do Infortec: Núcleo de Pesquisa em Linguagens e Tecnologia¹⁰, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET–MG), e da Universidade de Brasília os cursos do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE)¹¹, entre outros.

Vale mencionar que em 2106, o Governo Federal criou diversas parcerias com os governos de São Paulo, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul e criou o Curso de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Já em São Paulo, os refugiados recém-chegados ao município recebem atendimento da Prefeitura e têm a possibilidade de frequentar aulas de português nos vários centros de acolhida: Cáritas, Sefras, Missão Paz, nos quais as aulas visam potencializar a integração aos mais diversos contextos sociais em que o refugiado terá de se comunicar em português. Essas facilidades são também organizadas no Rio de Janeiro pela Cáritas e pela Fundação Abraço Cultural¹² e em Belo Horizonte pelo Centro Zanmi.

3 PLAc, abordagem comunicativa e letramento crítico: um diálogo possível

Nesta seção discutiremos pontos de convergência entre o ensino de PLAc, a abordagem comunicativa (AC) de ensino de segunda língua ou de língua estrangeira e a noção de letramento crítico (LC), como parte do engajamento crítico refletido por Freire (1979, 1987, 2011, 2014, 2015). Essa triangulação baseia-se em nosso entendimento de que o ensino de PLAc torna-se mais profícuo quando apoiado nos preceitos da AC, na qual as habilidades de fala, escuta, leitura e escrita são igualmente desenvolvidas com o objetivo principal de levar o aprendiz a se comunicar de forma eficiente e pragmaticamente adequada na língua-alvo.

Ademais, por se inserir em um contexto imediato de uso da língua, considerada aqui como principal meio de acesso do refugiado a seus direitos sociais e aos serviços de acolhida

⁸ O projeto pode ser visualizado em: <http://www.adus.org.br/projetos/projeto-ensino-de-portugues/>.

⁹ O projeto pode ser visualizado em: <http://memorialdorefugiado.com.br/>.

¹⁰ Informações sobre o projeto podem ser vistas em <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1868659764417567> e em <https://www.youtube.com/watch?v=0LsewzvCRW0&t=5s>.

¹¹ Para mais informações sobre o projeto, veja <http://www.neppe.unb.br/br/> e Barbosa e Ruano (2016).

¹² O projeto das aulas de PLAc está detalhado em: <http://abracocultural.com.br/>.

no novo país, o PLAc deve necessariamente abordar questões pertinentes à realidade social na qual o aprendiz está se estabelecendo, o que exige o (re)conhecimento de direitos e deveres, diferenças culturais e sociais, resultando em discussões que podem levar à tomada de um posicionamento crítico por parte do aluno no novo espaço de residência.

3.1 Abordagem comunicativa e o ensino de PLAc

A AC é um recurso sociodidático que preconiza práticas linguísticas contextualizadas para o desenvolvimento de competências comunicativas, ancoradas em situações autênticas de uso da língua e centradas nas necessidades linguísticas dos alunos (cf. LEE; VANPETTEN, 2003). Segundo Savignon (2001), são quatro as competências comunicativas desenvolvidas pela AC, quais sejam: a) habilidade sociocultural; b) habilidade estratégica; c) habilidade discursiva; e d) habilidade gramatical, em que o uso da língua é entendido dentro de um contexto comunicacional no qual conhecimentos de natureza social e cultural são estrategicamente postos em prática na busca da comunicação eficaz.

Tais características tendem a criar ambientes de aprendizagem mais instigantes, pois tratam a língua não como um sistema de regras dotado de formalismos, mas como uma realidade viva e dinâmica, na qual as expressões linguísticas são usadas para criar, interpretar e negociar significados (SAVIGNON, 2001), o que facilita a aquisição linguístico-discursiva do idioma e, assim, a integração do refugiado à sociedade pelo estudo da língua acolhedora.

Nosso planejamento das aulas de PLAc objetiva praticar as quatro habilidades linguísticas (fala, escuta, leitura e escrita) com base nas competências comunicativas acima descritas e segundo um levantamento das situações comunicativas mais recorrentes na vida do refugiado recém-chegado ao Brasil: inventariamos as informações linguísticas relevantes para interações mais essenciais no processo inicial de chegada ao país, catalogamos os gêneros de discurso com os quais acreditamos que os alunos terão mais contato, desenvolvemos uma apostila de ensino usada junto a outros materiais didáticos e reunimos vários exemplares de textos autênticos com os quais os alunos deverão eventualmente interagir – caso já não o tenham feito, como formulários sócio-demográficos, recibos de transações financeiras, folhetos informativos de supermercado etc.

Após feito esse inventário e planejamento, cruzamos nossas ferramentas de ensino com os dados sócio-demográficos dos alunos para que assim possamos construir as aulas de PLAc também por meio dos conhecimentos prévios sociais e culturais dos alunos quanto a seus países

de origem, levando em consideração a memória, a experiência e as particularidades das culturas de legado dos alunos sempre que possível. É com base nesses preceitos e etapas que planejamos os cursos, pois julgamos que por estar a interagir em uma língua não-materna, o aprendiz de PLAc precisa solidificar constantemente sua compreensão dos signos linguísticos e ele assim o faz por meio do desenvolvimento das capacidades comunicativas, construindo novos conhecimentos, fazendo uso de saberes anteriores e posicionando-se como um sujeito ativo nesse processo.

Nesse sentido, remetemo-nos a Bakhtin/Volochinov (2006), para a compreensão da língua como um processo dialógico edificado sócio-historicamente, que oportuniza a expressão verbal dos sujeitos em interação, na qual a produção linguístico-discursiva mostra-se atravessada pela(s) ideologia(s) construídas nos e emergentes dos contextos comunicacionais em um determinado tempo e espaço. Acreditamos que essa é a concepção de língua mais apropriada para nortear o ensino de PLAc, pois por ela compreendemos a língua como uma atividade verbal contextualizada social e historicamente e construída entre sujeitos, na qual a complexidade das relações humanas se reflete – e não apenas como um sistema de signos e regras linguísticas.

Tal concepção de língua não diverge dos princípios da AC, em que a língua é entendida como uma ferramenta que os sujeitos agenciam para se expressar, interpretar ideias e negociar significados (SAVIGNON, 2001). No entanto, o que o PLAc exige, como vimos, vai além dos aspectos linguístico-discursivos, ainda que consideremos toda a complexidade das competências comunicativas já citadas. Tanto dentro quanto fora da sala de aula, o aluno de PLAc vivencia um constante entrecruzamento de informações de natureza linguística (o português brasileiro), social e jurídica (seus direitos e deveres no Brasil) e cultural (os hábitos e os comportamentos brasileiros). Como explanado anteriormente, língua, direitos e deveres sociais e cultura se entrelaçam muito mais no ensino de PLAc, diferenciando-o de outras modalidades de ensino do português língua não-materna.

É nesse ponto que nos aproximamos de Mattos e Valério (2010)¹³ e vislumbramos uma convergência entre a AC e o letramento crítico (LC), ambos, em nosso caso, associados ao ensino de PLAc. Acreditamos haver uma grande afinidade entre as fundamentações do LC e o

¹³ Pontos de convergência e divergência entre a AC e o LC são explorados mais profundamente neste trabalho das autoras, que contém quadros explanativos e apresenta fundamentações teóricas pontuais. Por questões de limitação de espaço, não desenvolveremos intensamente tal associação e, por isso, remetemos o leitor às reflexões das referidas pesquisadoras.

desenvolvimento contextualizado de habilidades linguístico-discursivas do português em ambiente de acolhimento, pautado nas quatro competências comunicativas, especialmente por entendermos que a AC não se destina à expansão da crítica ou da consciência social, ponto que é central no ensino de PLAc e fundador das reflexões sobre LC.

3.2 Letramento crítico e PLAc

Em linhas gerais, o que hoje chamamos de letramento crítico (LC) surgiu em grande parte das ideias e experiências de Paulo Freire (1979, 1987, 2011, 2014, 2015) com grupos sociais explorados em áreas rurais. Foi nesse contexto que o autor compreendeu que a tão somente alfabetização desses sujeitos não seria suficiente para garantir-lhes maior voz e inclusão social, além de uma visão crítica de sua realidade, a fim de que, a partir desse entendimento mais profundo, pudessem então questionar e eventualmente transformar suas vidas. Freire notou que sem a tomada de um posicionamento questionador – ou o desenvolvimento da consciência crítica – o letramento tradicional desses indivíduos surtiria pouco efeito em aspectos mais elementares de suas existências.

Mattos e Valério (2010) e Cervetti, Pardales e Damico (2001) afirmam que o LC está fundamentado em três pilares: a teoria da crítica social, os estudos de Paulo Freire e as teorias pós-estruturalistas, em que a língua é o meio de emancipação e reconstrução social dos sujeitos, visto que as práticas sociais estão trespassadas por relações sociais desiguais e pelos interesses, poder e influência de grupos dominantes nas sociedades. Em outras palavras, a língua, quando entendida por uma perspectiva crítica, pode ser vista como um instrumento de libertação contra as relações de opressão características do mundo capitalista.

Para Freire, nosso entendimento do mundo vem antes do entendimento da palavra, ou seja, a língua é uma forma de construir a realidade e de agir. Embora a ideia de letramento passe pelas práticas de leitura da palavra escrita, a leitura à qual Freire se refere ultrapassa a habilidade de reconhecer e compreender o signo linguístico escrito e alcança os vários elementos socioculturais e ideológicos que perpassam a língua e seu uso na sociedade, em suas diversas modalidades. Em Cervetti, Pardales e Damico (2001, s.p.), tal noção também se apresenta com

bastante clareza: “ler é um ato de vir a conhecer o mundo (bem como a palavra) e um meio para a transformação social”¹⁴.

Assim, pela visão do LC, a leitura do mundo demanda um exercício de reflexão crítica e questionadora sobre a realidade e sobre as situações e posições em que o sujeito nela se encontra, considerando uma série de fatores, tais como as relações entre língua, textos (escritos, falados e multimodais¹⁵), ideologias, organizações e práticas sociais, evidenciando, ainda que indiretamente, um diálogo também com as proposições de Bakhtin/Volochinov (2006).

Quando pensamos na multiplicidade de conhecimentos e habilidades agenciadas no processo de atuação crítica que avistamos para nossos aprendizes dentro e fora de sala de aula, torna-se impraticável não vincular o LC à pedagogia crítica, que tem como um de seus propósitos possibilitar que os sujeitos assumam posições mais responsivas, criem suas próprias histórias e sejam donos de sua própria voz (FREIRE, 1987). Esse é um dos objetivos do ensino de PLAc e da responsabilidade do professor desse contexto: ajudar os alunos a compreenderem a nova realidade, as particularidades sociais e culturais do Brasil, onde uma nova etapa de vida é traçada e um novo capítulo da história é escrito, sem desconsiderar os conhecimentos já trazidos do país de origem.

Na esfera do PLAc, o professor funciona como a ponte humana entre a língua e os novos conhecimentos a serem desenvolvidos em sala de aula para uma atuação independente e crítica, o que revela o papel facilitador e co-transformador desse profissional no percurso de ensino daqueles que estão aprendendo a língua acolhedora. São Bernardo (2016) argumenta claramente que:

(...) nos referimos ao papel do professor, cuja função é tentar amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua, permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la como instrumento de mediação entre ele/a e a sociedade que o/a recebe, bem como, percebê-la como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é o seu lugar, sua casa. Adicionalmente, a língua pode ser usada como instrumento de luta e transgressão. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65)

Desse modo, consideramos que o ensino de PLAc está intimamente associado às ideias de Freire (1979, 1987, 2011, 2014, 2015), para quem o saber tem poder transformador na sociedade e libertador para o indivíduo. Em última instância, os conhecimentos de natureza

¹⁴ Nossa tradução do original: “reading is an act of coming to know the world (as well as the word) and a means to social transformation” (s.p.).

¹⁵ Para uma revisão da definição de multimodalidade, recomendamos ao leitor as obras de Kress (2010, 2003).

linguística, cultural, social e jurídica trabalhados em sala de aula visam disponibilizar ao refugiado os meios para a integração à nova sociedade, para que se torne cidadão atuante no novo contexto social. Sem esses conhecimentos e o engajamento crítico neles preconizado, o refúgio restringe-se a uma relocação geográfica e não se transforma em uma experiência de trocas e novos saberes, de atuação social ativa e democrática.

No manual didático de Oliveira et al. (2015), que consideramos norteador para a elaboração de materiais em PLAc, as noções de questionamento e cidadania atravessam a prática linguístico-discursiva em diversas ocasiões, seja em informações pontuais ou em atividades pós-leitura, como indicado nas Figuras 3 e 4.

Substitua os parentescos com as pessoas correspondentes (eu, tu, você, ele, ela, a gente, nós, vocês, eles, elas)

Eu e os meus tios = *Nós*

Eu e meu irmão =

Minha tia e minha avó =

Meu tio e meu avô =

Meu pai e minha mãe =

Meus irmãos =

Minha irmã =

Meu bisavó =

Meus primos e minhas primas =

Minha sobrinha e meu cunhado =

Você sabia?

O Brasil tem uma lei especial para proteger crianças e adolescentes, chamada de Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

“A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.”

Trecho da Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm

Figura 3. Atividade sobre pronomes acompanhada de informações sobre direitos sociais, em Oliveira et al. (2015).

5.3 EXERCÍCIO

Em duplas, respondam as questões abaixo:

a) Futebol é um esporte exclusivo de homens?

b) Maria aceitou o convite de Clara para jogar futebol?

c) O que significa igualdade entre homens e mulheres? *(converse com seus e suas colegas sobre esta questão)*

Figura 4. Exercício de discussão pós-compreensão de textos, em Oliveira et al. (2015).

4 Nosso contexto de ensino-aprendizagem

Os cursos de português abordados nesse artigo acontecem no Sefras¹⁶, uma organização sem fins lucrativos de assistência social coordenada por frades franciscanos da Ordem dos Frades Menores (OFM)¹⁷ da Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil. Há mais de 15 anos a instituição presta auxílio a crianças, idosos, imigrantes, refugiados, população de rua e catadores de recicláveis. Alguns exemplos das ações prestadas pela organização são a prevenção a doenças, oficinas de reciclagem e aulas de português.

Com respeito às aulas de português, é importante mencionar que, para que as aulas de PLAc aconteçam, é necessário mobilizar uma quantidade significativa de pessoas, recursos e ações: o Sefras cede o espaço físico, além de oferecer um bom café antes das aulas, como forma de criar um ambiente de maior acolhimento e interação para os alunos, que contam com o trabalho de professores voluntários. A Prefeitura de São Paulo, por sua vez, repassa doações de cadernos e outros materiais para as aulas, feitas através do CRAI¹⁸ e do Núcleo Refazenda por meio do Projeto Andorinha¹⁹, idealizado e coordenado por Renata Taño. Desde o início do projeto, cinco módulos já foram realizados, nove turmas foram atendidas, abarcando mais de 140 pessoas de um total aproximado de 23 nacionalidades.

A sede do projeto está localizada em São Paulo, no bairro do Pari, onde acontecem as aulas. Por ser um bairro heterogêneo, já que abriga diferentes nacionalidades, religiões e condições financeiras, o Pari apresenta grande fluxo de populações muçulmanas, pois sedia uma importante mesquita. Essa realidade se reflete no curso de PLAc, em que mais de 90% dos alunos são homens muçulmanos.

¹⁶ Para mais informações, veja: www.sefras.org.br.

¹⁷ Para mais informações, veja: <http://www.franciscanos.org.br>.

¹⁸ Inaugurado em novembro de 2014, o Centro de Referência e Acolhida para Imigrantes (CRAI) faz atendimento à população imigrante por meio de orientações básicas sobre questões migratórias e de integração à sociedade brasileira, assistência especializada jurídica e social e promove iniciativas para a construção de redes de solidariedade à acolhida da população imigrante, mutirões de serviço à população imigrante e eventos para discussão de temas contemporâneos relevantes, além do curso de PLAc. O CRAI é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania da Prefeitura de São Paulo, em associação com o Sefras. Para mais informações, remetemos o leitor a: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/noticias/?p=175415.

¹⁹ Idealizado em 2015 com o intuito de oferecer aulas de língua e cultura brasileiras aos imigrantes em situação de refúgio na cidade de São Paulo: <https://www.nucleorefazenda.com.br/projeto-andorinha>. A iniciativa está articulada a partir da parceria entre o Núcleo Refazenda, que trabalha com educação e saúde dentro da perspectiva da inclusão por meio de atendimentos, consultorias, acompanhamentos e supervisões.

Em 2017, nossas aulas aconteceram de fevereiro ao primeiro dia de Ramadã²⁰, no primeiro semestre, e estão planejadas para agosto a início de dezembro no segundo. Os alunos são divididos em dois grupos: o Módulo I estuda das 18:00 às 19:15 e o Módulo II das 19:15 às 20:30 todas as terças e quintas letivas. Cada módulo é organizado em um total de 36 horas de aula, compondo carga horária completa de 72 horas (Módulo I e Módulo II), que correspondem ao nível A1 de proficiência²¹. No final de cada semestre realizamos uma breve cerimônia de encerramento para entrega dos diplomas. Cada Módulo acolhe em torno de 20 alunos.

4.1 Perfil dos alunos

Quanto ao perfil dos alunos, um levantamento do Sefras indica incontestável maioria de alunos homens (131 alunos, 93% do total) e minoria de mulheres (10 mulheres, 7% do total) com faixa etária entre 15 a 70 anos de idade. O baixo número de mulheres pode ser um reflexo do menor número de solicitação de refúgio por indivíduos do sexo feminino no Brasil, como apontado pela ACNUR: entre 2010 e 2014, em torno de 16% dos solicitantes de refúgio foram mulheres²². Em sua totalidade, os alunos são provenientes de países cujos direitos humanos básicos foram e estão rompidos. Como indicado na Figura 5, até o momento, o curso de PLAc atendeu em sua maioria refugiados de países do sudeste asiático e do oriente médio.

Um dos principais problemas enfrentados no curso refere-se à grande rotatividade de alunos, uma característica marcante desse público: os inscritos nem sempre conseguem se formar. Como critérios básicos para garantir o cumprimento de ao menos 70% do curso e garantir rendimento e assimilação dos conteúdos, exigimos a frequência mínima de 70% às aulas. Além disso, alunos novos não inscritos podem se incorporar aos grupos somente durante o primeiro mês de aula do módulo em andamento.

²⁰ Especialmente no primeiro semestre de 2017, a pedido dos alunos.

²¹ Referente ao primeiro nível do *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR). Para mais informações, veja: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf.

²² Para mais informações sobre essa situação, indicamos leitura do Gráfico 4, página 2, do documento da ACNUR: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Refugio_no_Brasil_2010_2014.pdf?view=1

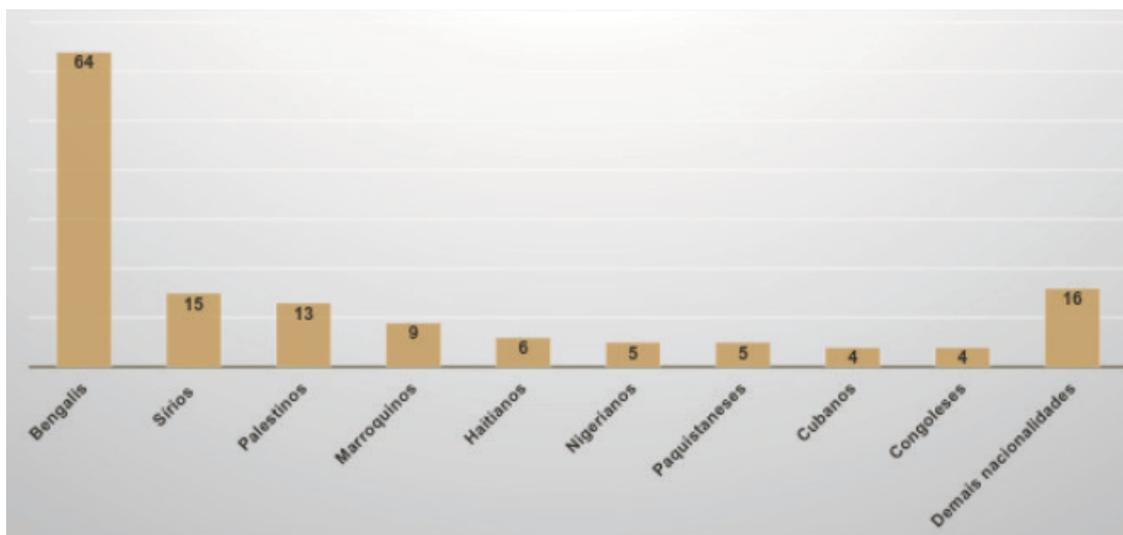


Figura 5. Levantamento de dados das nacionalidades dos alunos do Sefras (anos 2015-2017)

4.2 Os professores do curso

O ensino de PLAc em grande parte depende do trabalho de docentes voluntários. No nosso contexto, 85% dos professores são licenciados em português por cursos de Letras, com 10 a 20 anos de experiência em PLE. Os professores passam por um treinamento para compreender as especificidades de produção de materiais e atividades do curso e o conteúdo programático, e para familiarizarem-se com a heterogeneidade linguística e cultural de seus futuros alunos. Durante o semestre, o diálogo e troca de informações sobre o que é realizado em sala de aula ocorre em reuniões pré e pós-curso e através de telefone, *e-mail* e *WhatsApp*.

A capacitação pré-curso e o constante diálogo entre os professores têm sido fatores de significativa importância para o sucesso das aulas de PLAc no Sefras, uma vez que a compreensão das especificidades de PLAc e a troca de ideias entre os docentes resulta, no nosso caso, no planejamento de uma formação linguística e cultural adaptada à realidade dos alunos, sem incorrer em preconceitos, generalizações e estereótipos. O professor de PLAc precisa ser sensível e aberto a outros mundos culturais com os quais talvez ainda não tenha tido contato, já que a noção de interculturalidade está inerentemente refletida nesse contexto de ensino.

Além disso, a íntima relação entre aquisição da língua, conteúdos referentes ao universo dos direitos humanos, e o ensino em ambiente multilíngue impele o professor de PLAc a enriquecer seu leque de referências e suas ferramentas didáticas. Em última instância, entendemos que nossos professores precisam ser tão críticos e questionadores quanto esperam

8. Pratique a situação abaixo com um(a) colega:

Na delegacia para fazer um Boletim de Ocorrência, o B.O.:

Reclamante: Por favor, onde posso registrar um B.O.?

Policial: O senhor precisa preencher este formulário com RG, CPF, etc.

Reclamante: Sou estrangeiro. Posso usar meu RNE?

Policial: Sem problema. O senhor tem endereço na cidade?

Reclamante: Tenho sim. É Avenida Tiradentes, 123.

Policial: Qual sua reclamação?

Reclamante: Minha carteira foi roubada. Tem R\$200,00 e meus documentos nela.

Policial: Assine aqui. Vamos registrar a ocorrência hoje.

Reclamante: Obrigado.

Figura 7. Atividade do material de Taño e Zampietro (2017)

5 Práticas digitais no ensino de PLAc

Com a popularização da internet a partir nos anos 90, surgem novas formas de comunicação e, desde então, nos grandes centros urbanos a pesquisa *online* e a interação via *e-mail* e por serviço de mensagem, entre muitos outros, tornaram-se parte do cotidiano brasileiro. Em um mundo cada vez mais conectado, é difícil imaginar um contexto de trabalho ou ensino em que as tecnologias e os gêneros digitais (cf. MARCUSCHI, 2004) não estejam presentes. Tal realidade está pontuada também nos documentos oficiais de educação nesse país: por exemplo, de acordo com os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), a comunicação por meio de tecnologias digitais é um processo complexo que envolve um conjunto de diferentes habilidades e gêneros discursivos que possibilitam a participação em variados contextos sociais.

É imperativo, portanto, que tais habilidades e gêneros digitais sejam abordados nos planos de ensino, já que o seu domínio visa proporcionar oportunidade de participação em uma miríade de situações sociais que ocorrem *online*, da pesquisa acadêmica, à busca por vagas de trabalho e ao posicionamento político nas redes sociais. Ser digitalmente letrado tornou-se uma necessidade educacional básica, pois envolve a construção de conhecimentos que visam evitar a exclusão social, além de ser uma das maneiras pelas quais as pessoas podem ter um papel ativo na atualidade de um mundo globalizado.

Por mais que as atuais situações de ensino-aprendizagem do refugiado (adulto) não estejam inscritas na educação básica brasileira, entendemos que os conhecimentos exigidos

para atuar de forma dinâmica em nossa sociedade estão pautados na formação inicial – e continuada – como prevista nos documentos oficiais de ensino no Brasil, que servem como um guia para a aquisição de saberes e habilidades que serão postas em prática nas diversas esferas, públicas e privadas, do agir social.

Dessa forma, em nosso planejamento e no decorrer das aulas, percebemos a necessidade de incluir o componente de letramento digital como parte do ensino de PLAc, visto que muitos dos processos de integração e atuação social passam pela comunicação em ambientes *online*, ou seja, pela capacidade de navegar com desenvoltura em diferentes círculos digitais. Por exemplo, o termo de solicitação de refúgio do CONARE encontra-se na internet, para candidatarem-se a vagas de trabalho, os refugiados devem acessar plataformas como Vagas.com e, assim como para qualquer cidadão brasileiro, a busca por informações é facilitada por mecanismos como *Google*, *Google Maps*, por páginas do sistema de transporte público de seus municípios de residência ou pelos sítios de instituições públicas como a Polícia Federal, o Sistema Único de Saúde (SUS) e a Delegacia Virtual da Polícia Civil.

No ensino de LE a incorporação de *blogs*, *microblogs*²³ e *e-mails*, dentre outros gêneros digitais, possibilita interações síncronas e assíncronas entre professor e alunos e entre alunos, em que os letramentos digitais podem ser praticados de forma contextualizada. Sá (2012) e Borges e Sá (2011) reportam o uso de *blogs* e *microblogs* no ensino de inglês, Albuquerque-Costa e Hernandez (2011) tratam desses gêneros no ensino de francês e Hardisty e Sá (2017) investigam o uso do *Google Docs* na escrita colaborativa em inglês, evidenciando possibilidades de coautoria, negociação e autonomia no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos.

Todos esses estudos foram elaborados com base em uma visão comunicativa de ensino de língua associada ao uso de tecnologias digitais para possibilitar o aprimoramento linguístico-discursivo em ambientes virtuais e desenvolver uma série de letramentos digitais específicos ao agenciamento de tais gêneros e ferramentas, tais como os letramentos multimídia, de busca, filtragem e informação, os quais fazem partes de duas das quatro *macro-literacies* propostas por Hockley, Dudeney e Pegrum (2013), quais sejam: *personal literacy* e *mobile literacy*, as quais se fundam na ideia de que as tecnologias digitais devem ser aprendidas e apreendidas para

²³ O Twitter é o mais conhecido exemplo de *microblog* na atualidade. Para uma discussão sobre o Twitter como gênero e ferramenta, referimos o leitor a Sá (2012), Kwak *et al.* (2010) e Orihuela (2007), respectivamente.

interpretar, manejar, compartilhar e criar significados nos mais diversos canais de interação virtual.

O que queremos, portanto, é desenvolver uma proposta semelhante às intervenções citadas, considerando as devidas adaptações para o ensino de PLAc e o contexto em estudo, como discutiremos a seguir, valorizando o potencial dos conhecimentos de legado de nossos alunos. Assim como Hockley, Dudeney e Pegrum (2013), acreditamos que os multiletramentos digitais viabilizam a integração das chamadas habilidades do século XXI: criatividade e inovação, pensamento crítico e resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, e aprendizagem para toda a vida, com as quais nossos alunos podem vislumbrar uma participação mais ativa e crítica na esfera social.

5.1 Nossa proposta didática

Nosso primeiro passo para planejar a incorporação contextualizada e adequada de gêneros e tecnologias digitais, chamadas aqui de práticas digitais, foi criar um questionário impresso com dez perguntas, das quais três são sociodemográficas e sete destinaram-se à coleta de dados sobre os hábitos dos alunos quanto ao uso da internet por computador ou por aparelhos móveis como celulares e *smartphones*. Após a elaboração, o questionário foi distribuído pelos professores em sala, antes da aula, e as respostas foram posteriormente discutidas em vários momentos de encontro no primeiro semestre letivo.

Um dado que nos chamou a atenção e passou a guiar nosso planejamento pós-coleta foi o número de alunos que possuem *smartphones*: 16 em 20 (80%) em comparação ao número de alunos que possuem computador: sete em 20 (35%). Quanto ao uso da Internet no *smartphone*, descobrimos que este ancora-se principalmente no *WhatsApp*: 85% dos alunos utiliza o aplicativo, seguido por serviços de *e-mail* e mapas para localização, ambos com 70% das respostas, e *Facebook*, com 65%. A mobilidade digital passou, então, a figurar no centro de nossas reflexões e começamos a pensar sobre a seleção de gêneros e ferramentas digitais de fácil utilização em dispositivos móveis.

Esses dados implicam um grande potencial a ser trabalhado nas aulas de PLAc, uma vez que a inclusão de gêneros digitais poderá contribuir para melhor integração de cada cidadão à sociedade de acolhida. Nesse sentido, o questionário levou os professores a incluir o *Google Maps* como ferramenta para desenvolver tarefas que envolvam direções, deslocamentos e

mobilidade. Para os alunos é fundamental saber chegar à Prefeitura de São Paulo, ao local de uma entrevista de trabalho ou até mesmo ao centro onde é ofertado o curso de português.

5.2 Alguns exemplos da proposta didática

Em nossa proposta, além de atividades com o uso do *Google Maps*, elaboramos tarefas centradas no *Google Docs*, que é de uso gratuito e necessita apenas a criação de uma conta, também gratuita, no *Gmail*. Inspiradas nas atividades de Hardisty e Sá (2017) para o ensino de inglês em Portugal, nossas tarefas visam apresentar o *software* aos alunos como uma alternativa ao *Word*, que é pago, e criar nesse ambiente possibilidades de escrita colaborativa em português, transpondo atividades dos manuais didáticos de Taño e Zampietro (2017) e de Oliveira *et al.* (2015) para a esfera virtual.

Por exemplo: atividades que remetem à origem, memória, cultura e identidade do aluno, que valorizam seus conhecimentos e ao mesmo tempo colocam em prática conteúdos linguísticos estudados, seja pela escrita ou pela fala, tais como a da Figura 8 serão transpostas para o *Google Docs*. A ideia é criar um único documento no *software*, com o nível de ensino (Módulo 2, por exemplo), explicar as principais funcionalidades do *software* considerando o contato que os alunos já têm com o *Word*, do pacote *Office* da Microsoft, e realizar as tarefas escritas nesse documento, ao qual todos os alunos terão acesso. Assim, os alunos poderão ler as produções uns dos outros, conectando-se a uma riqueza de ideias, memórias e conhecimentos culturais.

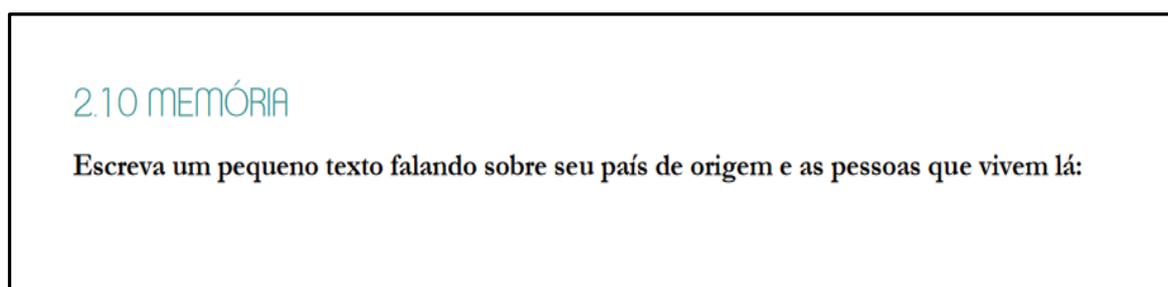


Figura 8. Atividade de prática escrita, em Oliveira *et al.* (2015).

Por propiciar um meio de registro conjunto das produções escritas, o *Google Docs* viabiliza possibilidades de interação sobre o conteúdo e prática colaborativa da escrita e também acomodará exercícios lexicais mais pontuais, como o da Figura 9. Até mesmo a prática de habilidades orais pode ser adaptada e expandida no *software*: a atividade ilustrada na Figura

10, por exemplo, pode ser feita como escrita adicional à prática oral realizada em sala. Nesse sentido, o *Google Docs* funciona quase como uma extensão da sala de aula, criando um ambiente de maior interação entre alunos, de onde estiverem escrevendo.

Que tal você fazer uma atividade durante essa semana? Preencha abaixo como está o dia quando você acorda nos próximos três dias. Na tabela escreva os **dias da semana** e abaixo descreva:

38 "PODE ENTRAR" PORTUGUÊS DO BRASIL

Figura 9. Atividade de prática de vocabulário, em Oliveira *et al.* (2015).

O que você faz no final do ano no seu país?

- Nós fazemos... / Nós não fazemos...
- Nós comemos... / Nós não comemos.
- Nós damos... / Nós não damos.

Figura 10. Atividade de prática oral, em Taño e Zampietro (2015).

Nosso planejamento para incorporação do *Google Docs* nas aulas de PLAc evidentemente terá um peso na carga horária estipulada para o curso, que deve aumentar em pelo menos 5 horas, para que essa proposta pedagógica seja aplicada de forma realista e eficaz. Um resumo de nossa proposta se encontra organizado no Quadro 1.

Quadro 1

Google Docs

Etapas	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Transpor as atividades sobre memória para um documento no software;</i> • <i>Incitar a participação pedindo que os alunos façam comentários aos textos de outros alunos;</i> • <i>Elaborar um portfólio com os textos produzidos;</i> • <i>Fazer uma seleção de textos para leitura na cerimônia de conclusão de curso.</i>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Promover a escrita online e a interação entre alunos, algo que não aconteceria se atividades fossem feitas apenas individualmente e no livro.</i> • <i>Valorizar a cultura de origem e a identidade dos alunos e a troca de informações culturais.</i>

Em alguns aspectos, entendemos que o *Google Docs* pode substituir plataformas de *blog*, trazendo a vantagem da escrita colaborativa e da troca mais intensa de informações, o que não é o caso dos *microblogs*, que pretendemos abordar em associação às atividades de leitura crítica e interpretação de textos. Em nossa abordagem, a leitura é feita em conjunto com informações sobre direitos e deveres sociais e aspectos culturais brasileiros, questões que estão constantemente sendo debatidas no *Twitter*, por exemplo, e que requerem uma reflexão crítica.

A adoção do *Twitter* nas aulas será feita para atividades selecionadas, mas o que esperamos é que nossos alunos gradualmente passem a comentar com mais frequência sobre temas de seus interesses nesse serviço de *microblogging*. Além de desenvolverem a escrita em português, os alunos interagirão em um ambiente mais autêntico de comunicação, que inicialmente não foi desenvolvido para fins pedagógicos.

Tanto na aplicação do *Google Docs* quanto na inclusão do *Twitter* em nossas aulas de PLAc, os letramentos indicados em Hockley, Dudeney e Pegrum (2013) serão praticados, dando aos alunos a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos digitais para uma atuação mais ativa no mundo digital. Devido à temática de grande parte das atividades, a reflexão e o debate críticos serão inevitáveis e acontecerão *online* e de forma mais interativa entre os alunos, os quais farão uso não apenas de suas opiniões e conhecimentos já construídos, mas também de outras ideias pesquisadas na internet e permutadas pela leitura e escrita colaborativa, em qualquer momento ou local em que optarem por realizar essas tarefas.

6 Considerações finais

No presente artigo, apresentamos o conceito de PLAc e suas especificidades de ensino, procurando salientar pontos de convergência entre essa modalidade de ensino de português como língua não-materna, a abordagem comunicativa e o letramento crítico. Na sequência desse raciocínio, identificamos a necessidade de se pensar na inclusão das práticas digitais em nosso contexto de ensino-aprendizagem, tendo em mente que o posicionamento reflexivo e questionador preconizado pelo viés crítico de ensino também se constrói nas esferas *online* públicas e privadas, através do agenciamento de letramentos digitais que visam a uma atuação social mais intensa, participativa e democrática.

O acesso a informações e saberes (inter)culturais e o domínio de recursos digitais na língua acolhedora são importantes elementos para a integração daqueles em situação de refúgio no Brasil. Assim como nas interações presenciais e semipresenciais próprias das práticas

discursivas orais e escritas, nas práticas digitais também estão refletidas relações complexas de interesses díspares dos vários grupos que compõem a malha social brasileira. Saber interpretar e agir criticamente sobre essas relações, que se encontram instituídas e atravessadas pela língua(gem), requer também saber como navegar com confiança e desenvoltura pelas mais diversas situações de comunicação do meio digital.

Com esse entendimento em mente, realizamos um diagnóstico sobre o uso de tecnologias digitais e após a coleta e análise dos dados dos alunos, elaboramos uma proposta pedagógica de inclusão de práticas digitais nas aulas de PLAc, visando o trabalho contextualizado de habilidades de letramento digital integradas ao ensino comunicativo (e crítico) da língua.

Nossa proposta pedagógica, portanto, foi feita com base no contexto de ensino de nossos alunos de PLAc, mas entendemos que ela pode ser adaptada com facilidade para outras situações pedagógicas. Antes de tudo, no entanto, precisamos colocá-la em prática e reportar os resultados da aplicação, pontuando o que correu bem e o que pode ser melhorado ou deve ser evitado, trabalho que está programado para o segundo semestre letivo de 2017. Esperamos, no entanto, que com as reflexões aqui apontadas, outras propostas sejam pensadas, colocando o ensino de PLAc em mais evidência e contribuindo para seu desenvolvimento, visto essa ser uma área ainda bastante carente de pesquisa e investimento no Brasil, como argumentado por Amado (2014).

Referências

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiado. **Revista SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira**, v. 7, 2014, s.p.

_____. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. **Revista da SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira**, v. 2, 2011, s.p.

ARANDA, B.; EL MADKOURI, M. Enfoques para el estudio de la adquisición de una L2 como lengua de acogida. Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático. **Revista electrónica de estudios filológicos**. n. 10, nov. 2005.

ALBUQUERQUE-COSTA, H. B.; HERNANDES, R. M. R. Internet, blog, twitter no ensino de francês: interações e produções on-line para adolescentes da Escola de Aplicação – USP. **Linguagens e Diálogos**, v. 2, n. 1, p. 144-158, 2011

BAKHTIN/VOLOCHINOV, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de LAHUD, M.; VIEIRA, Y. F. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CALDEIRA, P. A. M. **A imigração em Portugal: o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural**. 161 f. 2012. Tese (mestrado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2012.

CANDIDE, C. Apprentissage de la langue: vers un lente émergence d'un droit, **VEI Enjeux**, No. 125, pp. 108-117, 2001.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**, cartas pedagógicas e outros escritos. 1 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

_____. **Educação como Prática de Liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. 12 ed., Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

FREITAS, A.; CURSINO, C. A. Projeto de Extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária na Universidade Federal do Paraná (PBMIH — UFPR). Anais do **VII CBEU: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**. Universidade Federal de Ouro Preto, 2016. Disponível em: <http://www.cbeu.eventssystem.com.br/gerar_pdf.php?id=2641>. Acesso em: 02 jul. 2017.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**. v. 9, Brasília, No. 2, 2010.

_____. **O português para falantes de outras línguas: o utilizador independente no país de acolhimento**. 1 ed. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, 2009.

_____. **O Português para Falantes de Outras Línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

HARDISTY, D.; SÁ, E. M. **Using Google Docs to promote digital literacies and collaborative writing in ELT**. Projeto em andamento pelo TEALS (Teacher Education and Applied Language Studies), do CETAPS (Centre for English, Translation, and Anglo-Portuguese Studies). Universidade Nova de Lisboa, 2017.

HOCKLEY, N.; DUDENEY, G. PEGRUM, M. **Digital Literacies**. New York: Routledge, 2013.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.

_____. **Literacy in the New Media Age**. New York: Routledge, 2003.

KWAK, H. et al. What is Twitter, a Social Network or a News Media? **WWW 2010**, North Carolina, 26-30 abr. 2010. Disponível em: <<http://an.kaist.ac.kr/~haewoon/papers/2010-www-twitter.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

LEE, J. F.; VANPATTEN, B. **Making Communicative Language Teaching Happen**. Volume 1: Directions for Language Learning and Teaching. 2 ed. Virginia: McGraw-Hill Education, 2003.

LOPEZ, A. P. A. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. 260 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.) **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções. **RBLA**, v.10, n.1, p. 135-158, 2010. DOI <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000100008>

OLIVEIRA, T. A. et. al. **Pode Entrar**. 1 ed. São Paulo: [s.e.], 2015.

ORIHUELA, J. L. **Twitter y el boom del microblogging**. 2007. Disponível em: <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/super-sitios/twitter-y-el-boom-del-microblo.php>. Acesso em: 02 jul. 2017.

PEREIRA, G. F. **Práticas para o ensino de português como língua de acolhimento em contexto escolar não formal: uma pedagogia intercultural**. 244 f. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

PERES, G. **Situação Linguística de Refugiados Sírios no Brasil: o Ensino de Português como Língua de Acolhimento**. 50 f. Monografia (Bacharelado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

RAJPUT, D. **A aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento: a comunidade Punjabi em Portugal**. 112 f. Tese (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

SÁ, E. M. The use of digital genres and social networks in English Language Teaching – enhancing interaction, developing communicative competence and promoting digital literacy. In: Anais do **6 INTED – INTERNATIONAL TECHNOLOGY, EDUCATION AND DEVELOPMENT CONFERENCE**, Valencia, Espanha, 2012, s.p.

SÁ, E. M.; BORGES, R. B. R. A multiplicidade de vozes discursivas na escrita de blogs e microblogs por alunos de inglês. In: Anais do **IV ENCONTRO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM/III ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**. Univás Pouso Alegre, Minas Gerais, 2011, s.p.

SÃO BERNARDO, M. A. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SAVIGNON, S. J. Communicative language teaching for the twenty-first century. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). **Teaching English as a second or foreign language**. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001. p. 13-28.

TAÑO, R.; ZAMPIETRO, L. **Curso de Português como Língua de Acolhimento/PLAC para Imigrantes e Refugiados**. 1. ed. São Paulo: [s.e.], 2017.

Artigo recebido em: 07.07.2017

Artigo aprovado em: 23.11.2017