



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

GEYSA FIRMINO DE ARAUJO

ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: ANÁLISE DO
CADERNO DE AUTOESTUDOS DO LIVRO *TRABALHANDO E ESTUDANDO* POR
UMA PERSPECTIVA CULTURAL E INTERCULTURAL

Rio de Janeiro

2023

GEYSA FIRMINO DE ARAUJO

ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: ANÁLISE DO
CADERNO DE AUTOESTUDOS DO LIVRO *TRABALHANDO E ESTUDANDO* POR
UMA PERSPECTIVA CULTURAL E INTERCULTURAL

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharelado em Letras na habilitação Português-Literaturas.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Danúcia Torres dos Santos

Rio de Janeiro

2023

CIP - Catalogação na Publicação

F397 Firmino de Araujo, Geysa
 ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO:
ANÁLISE DO CADERNO DE AUTOESTUDOS DO LIVRO
TRABALHANDO E ESTUDANDO POR UMA PERSPECTIVA
CULTURAL E INTERCULTURAL / Geysa Firmino de Araujo.
-- Rio de Janeiro, 2023.
 38 f.

 Orientador: Danúsia Torres dos Santos.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade
de Letras, Bacharel em Letras: Português -
Literaturas, 2023.

 1. Migração e refúgio. 2. Língua de Acolhimento.
3. A relação Língua-Cultura. 4. A abordagem
Intercultural no Ensino de PLE. 5. Gênero
discursivo no Ensino de PLE I. Torres dos
Santos, Danúsia , orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser o dono de todo saber e conhecimento. Por me guiar e ajudar durante a minha caminhada.

Ao meu pai, Valcir, e a minha madrasta, Sandra, por todas as palavras de incentivo e por muitas orações.

Aos meus irmãos, Gustavo e Rebecca, por todo carinho e incentivo.

Aos meus tios, Elias e Ana Maria, juntamente com meus primos, por abrirem a porta de suas casas e por toda confiança depositada.

À minha cunhada, Jéssica, que com todo o carinho me orientou e ajudou quando precisei de alguns conselhos.

Aos familiares e amigos que sempre torceram por mim.

À amiga e irmã Denise Leles, pois me auxiliou em um momento muito importante do curso. Por isso, sou grata!

À querida amiga Ísis, pois estivemos juntas nos momentos mais difíceis da nossa jornada acadêmica.

À querida amiga Rosana, que me acolheu e me orientou durante uma fase bem difícil.

A minha querida IBCB (Igreja Batista Central de Bangu). Por todas as orações e palavras de carinho.

Aos meus professores que tanto me ajudaram durante esses anos.

À professora e orientadora, Danúsia Torres, pelo seu apoio e compreensão.

RESUMO

Este trabalho analisa a unidade cinco do *Caderno de Autoestudos* referente ao livro didático *Trabalhando e Estudando* da coleção *Vamos Juntos (as)!* (Bizon, Diniz, Camargo, 2020), curso de Português como Língua de Acolhimento, doravante, PLAc, voltado às comunidades de imigrantes e refugiados no Brasil. A pesquisa atém-se ao modo como o *Caderno de Autoestudos* apresenta aspectos culturais brasileiros e se o objeto de análise promove a interculturalidade nas atividades elaboradas. Considera-se, para tanto, o conceito de língua-cultura e interculturalidade sob a perspectiva dos autores Kramsch (2017) e Byram (2008), Eagleton (2001), Mendes (2015), Liddicoat (2011) e Michael Holquist (1990). Metodologicamente, adota-se uma análise qualitativa (BARDIN, 2004). Os resultados obtidos demonstram que a unidade do *Caderno de Autoestudos* não privilegia a abordagem intercultural, no entanto, é possível observar uma unidade didática que parece privilegiar uma abordagem mais tradicional de ensino de língua.

Palavras-chave: Imigração; Refúgio; Português como Língua de Acolhimento; Língua-Cultura; Interculturalidade.

ABSTRACT

This paper analyzes unit five of the Self-Study Notebook in the textbook *Trabalhando e Estudando (Working and Studying)* from the collection *Vamos Juntos (Let's Go Together)!* (Bizon, Diniz, Camargo, 2020), a Portuguese as a Language of Reception course (PLAc) aimed at immigrant and refugee communities in Brazil. The research focuses on how the Self-Study Notebook presents Brazilian cultural aspects and whether the object of analysis promotes interculturality in the activities developed. The concept of language - culture and interculturality is considered from the perspective of the authors Kramersch (2017) and Byram (2008), Eagleton (2001), Mendes (2015), Liddicoat (2011) and Michael Holquist (1990). Methodologically, a qualitative analysis was adopted (BARDIN, 2004) and, for data collection, the research was based on documentary analysis, because, according to Almeida and Guindane (2009), this technique focuses on the investigation of original documents that have not yet been analyzed and studied scientifically. The results show that the unit in the self-study notebook does not favor an intercultural approach, but it is possible to observe a didactic unit that seems to favor a more traditional approach to language teaching.

Keywords: Immigration; Refuge; Portuguese as a Host Language; Language-Culture; Interculturality.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os refugiados
CA	Caderno de Autoestudos
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
CCI	Competência Comunicativa Intercultural
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
NEPO	Núcleo de Estudos de População
OBMigra	Observatório da Migrações Internacionais
ONU	Organização das Nações Unidas
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
UD	Unidade Didática

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Quadro retirado do Refúgio em Números.....	14
Figura 2 - Decisões de Mérito.....	15
Figura 3 - Decisões sem análise de Mérito.....	16
Figura 4 - Quadro indicativo das atividades.....	27
Figura 5 - Caderno de Autoestudos - Tarefa 1.....	28
Figura 6 - Caderno de Autoestudos - Tarefa 4.2.....	29
Figura 7 - Caderno de Autoestudos - Tarefa 8.....	30
Figura 8 - Caderno de Autoestudos - Tarefa 8b.....	31

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1	Migração e refúgio	11
2.2	Língua de Acolhimento	16
2.3	A relação Língua-Cultura	17
2.4	A abordagem Intercultural no Ensino de PLE	20
2.5	Gênero discursivo no Ensino de PLE	22
3	METODOLOGIA	22
4	ANÁLISE DE DADOS	24
4.1	Análise geral do livro <i>Trabalhando e Estudando</i>	24
4.2	Unidade cinco do <i>Caderno de Autoestudos</i>	26
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
	REFERÊNCIAS.....	35

1 INTRODUÇÃO

O refúgio é um termo utilizado para designar a situação de milhares de pessoas que se encontram fora do país de origem e que temem perseguição por motivos que podem envolver raça, religião, nacionalidade, opinião política, ou até mesmo por conflitos armados, dentre outros. A necessidade de buscar asilo e proteção de Estados ou organizações que possam acolhê-los é extrema (ONU, 1951). No contexto atual, a questão dos refugiados tem sido bastante relevante. Os conflitos na Síria, por exemplo, geram uma quantidade considerável de pessoas deslocadas. Sendo assim, a acolhida desses indivíduos em países como o Brasil requer ações que, além de hospedá-los, possam integrá-los à sociedade. Posto isso, é de suma importância entender que a educação é uma ferramenta essencial no processo de integração de pessoas em condições de refúgio em um novo país. E, nesse contexto, os materiais didáticos desempenham um papel relevante no que tange ao suporte e apoio aos alunos de língua portuguesa como língua estrangeira.

A presente monografia restringe-se a analisar apenas a unidade cinco do *Caderno de Autoestudos*, referente ao livro didático *Trabalhando e Estudando*, da coleção *Vamos Juntos (as)!* (Bizon, Diniz, Camargo, 2020), curso de Português como Língua de Acolhimento, doravante, PLAc, voltado às comunidades de imigrantes e refugiados no Brasil. Para identificar, se as atividades elaboradas trabalham com a perspectiva de cultura e interculturalidade, visto que a interação entre culturas pode proporcionar grande enriquecimento a esses indivíduos que possuem línguas-culturas maternas diversas. Desse modo, busca-se responder às seguintes questões: (i) como o material didático trabalha sob as perspectivas de cultura e interculturalidade no ensino de português como língua de acolhimento em sala de aula? (ii) qual a relação da cultura com a língua?

A monografia está organizada em quatro partes. Primeiramente, apresento a Fundamentação Teórica, presente no segundo capítulo que embasa a pesquisa. Trago a concepção de migração e refúgio, que são de suma importância na compreensão do estudo; o conceito de português como Língua de Acolhimento (PLAc); a relação língua-cultura; a abordagem intercultural no ensino de Língua

Estrangeira (LE) e uma breve abordagem sobre o conceito de gêneros, segundo a abordagem de Bakhtin, (2003).

Em seguida, apresento o terceiro capítulo, a metodologia adotada no trabalho. O quarto capítulo, então, compreende a apresentação da análise de dados. E, por fim, as considerações finais, que compõem a quinta parte desta monografia.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo serão apresentados cinco conceitos essenciais para o desenvolvimento da pesquisa. Primeiramente, discutir-se-á os conceitos de migração e refúgio e suas respectivas diferenças políticas no Brasil e no mundo. Em seguida, serão discutidas as concepções acerca do ensino de língua, especificamente o ensino do português como língua de acolhimento direcionado aos refugiados no Brasil. Logo após, apresento a relação língua-cultura, abordagem intercultural no ensino de LE e os gêneros discursivos no ensino de línguas.

2.1 Migração e refúgio

Atualmente, em meio a crises humanitárias que fazem com que inúmeras pessoas tenham que deixar o seu país de origem, os termos 'refugiado' e 'imigrante' tem sido cada vez mais confundido e abordado de maneira equivocada. Sendo assim, é de suma importância que haja um conhecimento acerca de suas diferenças para que as características dos movimentos de refúgio sejam reconhecidas. Caso contrário, alguns problemas poderão ser ocasionados a essa população.

Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR¹), o imigrante desloca-se de seu país de origem por sofrer iminente risco de morte ou perseguição, porém, há outros motivos para o deslocamento, como: melhoria de vida, busca de trabalho, de educação ou por outras motivações que proporcionem uma qualidade de vida melhor do que a encontrada na terra natal. Contudo, os imigrantes permanecem recebendo proteção do seu governo e, assim, cada país lida com eles

¹ O ACNUR, Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados ou Agência da ONU para Refugiados, é uma agência da ONU que atua para assegurar e proteger os direitos das pessoas em situação de refúgio em todo o mundo.

de acordo com suas respectivas legislações.

No artigo 13 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas (ONU), o ato de migrar é assegurado para qualquer ser humano, defendendo o direito de poder permanecer em um Estado, assim como de sair ou retornar ao Estado a que pertence. Entretanto, na prática, a possibilidade de migrar permaneceu restrita às leis dos Estados. Estabeleceu-se, então, o Estatuto dos Refugiados e Apátridas na Convenção das Nações Unidas de 1951, a partir do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). Logo, constituiu-se a concepção de refúgio e refugiados, afirmando seus direitos (Bulla et al., 2017; Souza, 2017, p. 15).

Conforme o estatuto mencionado acima, todo indivíduo tem o direito de circular livremente e escolher o seu próprio destino e moradia. Ou seja, toda pessoa tem o livre arbítrio para deixar qualquer país, inclusive o seu, e a este retornar. Portanto, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), é assegurado o direito de liberdade de movimento para quaisquer pessoas, independentemente da nacionalidade, sem que esse ato seja considerado ilegal. Todavia, ao contrário disso, os refugiados encontram-se em uma situação totalmente singular e necessitam de proteção internacional devido a uma série de fatores, porquanto fugiram de um ambiente cujo contexto era de guerra e perseguição. Segundo, Amado (2013), a definição de refugiado é a seguinte:

Todo aquele que necessita deslocar-se para salvar sua vida ou preservar sua liberdade, não sendo protegido pelo seu governo, ou sendo seu próprio governo o autor da perseguição. Se outros países não o acolhem, poderão estar condenando-o à morte ou a uma vida de sombras, sem direitos e sem sustento. (p. 2).

Pessoas em situação de refúgio possuem direitos por lei. Porém, há muito tempo, as sociedades vêm atravessando guerra e violência. Milhares de homens, mulheres e crianças necessitam fugir de sua terra natal, a fim de salvarem suas próprias vidas e adquirirem liberdade concernente à religião, nacionalidade, raça, gênero, opinião política, conflitos armados, violência generalizada e graves violações aos direitos humanos.

Os impactos da Primeira e Segunda Guerra Mundiais, e, mais recentemente,

por exemplo, os conflitos da Guerra Civil na Síria, iniciada em 2011 pelos protestos da Primavera Árabe, afetaram a população civil. Estima-se que, na Síria, cerca de 24 milhões de pessoas foram afetadas nos primeiros cinco anos do conflito, que ainda não chegou ao fim. Estima-se, ainda, a morte de mais de 300 mil civis na guerra até março de 2021 (ONU). Essa situação ocasiona um deslocamento massivo de pessoas em busca de refúgio e proteção.

No entanto, apesar do direito à migração estar previsto em tratados internacionais, a prática tem sido restringida pelas leis nacionais dos Estados. Por isso, em 1951, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) estabeleceu o Estatuto dos Refugiados e Apátridas na Convenção das Nações Unidas. O estatuto definiu o conceito de refúgio e refugiados e garantiu seus direitos, segundo Oliveira (2017, apud. Bulla, 2017); e, em 1997, foi sancionado, pelo presidente da república brasileira, por meio da Lei No. 9.474, a criação do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), órgão de deliberação coletiva no âmbito do Ministério da Justiça e Segurança Pública, que instaurou as condições de como um estrangeiro pode solicitar refúgio (Amado, 2013).

Segundo a Secretaria Nacional da Justiça, através da lei mencionada acima, será reconhecido como refugiado todo aquele que:

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

A Lei Nº. 9.474, assegura ao estrangeiro nessa situação alguns direitos como carteira de trabalho (CTPS), inscrição no Cadastro de Pessoa Física, saúde, educação pública (Amado, 2013, p.2). Não obstante, o refugiado aguarda para obter tais condições do Ministério da Justiça, podendo esperá-la por até 8 meses.

À vista disso, as instituições não-governamentais tais como: o Instituto Migrações e Direitos Humanos em Brasília, o ADUS, Instituto de Integração do Refugiado em São Paulo, e instituições religiosas como, por exemplo, a Cáritas, que

se localizam em São Paulo, Rio de Janeiro e Manaus, assim como a Missão Paz, também localizada em São Paulo, possuem papel essencial no acolhimento dos refugiados, e, com parcerias com o ACNUR, contribuem para a integração dessas pessoas.

Segundo dados coletados pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), 297.712 mil imigrantes solicitaram refúgio no Brasil entre 2011 e 2021. Ao final de 2021, o Brasil abrigou um contingente de 60.011 refugiados reconhecidos no Brasil e foram contabilizadas 29.107 restrições de refúgio, representando um aumento de 208 requisições, comparado ao ano anterior (p.10). É importante salientar, a notável diversidade de nacionalidades solicitantes no ano de 2021, que foi um período marcado pela pandemia da Covid-19. Veja ilustração a seguir:

Figura 1 – Principais Nacionalidade solicitantes em 2021.



Fonte: Retirado do Refúgio em Números 2022.

Segundo o Relatório global da ACNUR, “o deslocamento atingiu um novo recorde em relação à última década. Apesar de alguns sinais de melhorias, a escala do deslocamento forçado está muito além das soluções para pessoas refugiadas”. Ao final do ano de 2021, o número de deslocamentos teve um crescimento de 8% em relação ao ano anterior e mais que o dobro do que foi verificado há dez anos.

Na região das Américas, por exemplo, há cerca de 20% de refugiados deslocados à força e, ainda que o número de pessoas apátridas tenha crescido em 2021, cerca de 81.200 adquiriram nacionalidade ou a confirmaram (ACNUR). E, por

volta de maio de 2022, mais de 100 milhões de pessoas estavam deslocadas forçosamente em todo o mundo.

O Comitê Nacional para os Refugiados (Conare) e o ACNUR desenvolveram um painel interativo de decisões sobre o refúgio no Brasil. Tal projeto planeja selecionar e publicar dados relacionados a decisões sobre refúgio, tanto aqueles que passaram por análise de mérito quanto aqueles que não, desde o ano de 1985.

Figura 2 - Decisões de Mérito.



Fonte: CG – Conare – janeiro / 1985 até dezembro / 2022.

Segundo dados divulgados na 7ª edição do relatório “Refúgio em Números²”, publicada em 2022, foram feitas 29.107 solicitações de pessoas na condição de refúgio, porém, apenas 3.086 indivíduos, de diferentes nacionalidades foram reconhecidos pelo Conare. No que diz respeito à faixa etária, as pessoas presentes nessa condição, estão entre 5 a 14 anos (50,4%). Dentre estes, 55,2% são de pessoas do sexo masculino, enquanto 44,8%, fazem parte do sexo feminino. A nacionalidade com maior número de refugiados reconhecidos são nativos da Venezuela (48.789), seguida dos sírios (3.682) e congoleses (1.078).

O Refúgio em Números é um relatório que analisa dados do governo federal relacionados ao refúgio no Brasil. O estudo é produzido anualmente pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), criado com o intuito de ampliar o conhecimento sobre os fluxos migratórios internacionais no Brasil, mediante estudos teóricos e empíricos, apontando estratégias para a inovação social de políticas públicas dirigidas às migrações internacionais.

Figura 3 - Decisões sem análise de Mérito



Fonte: CG – Conare – janeiro / 1985 até dezembro / 2022.

Na seção a seguir, expus uma breve apresentação a respeito do conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), e como o ensino-aprendizagem de PLAc torna-se um fator primordial de sobrevivência para esses indivíduos.

2.2 Português como Língua de Acolhimento

A língua de acolhimento é compreendida como a língua que receberá o indivíduo em determinado país, ou comunidade, a fim de serem recebidos e integrados no país de refúgio. Sendo assim, ela desempenha um papel crucial na integração social, cultural e econômica dos migrantes em seu novo ambiente. Balzan, Vieira e Souza, 2021, p. 20).

Nesse sentido, Cabete (2010) lembra que, no contexto de Portugal, o português é a língua de acolhimento utilizada para receber e integrar imigrantes que chegam ao país. O governo português desenvolveu algumas políticas para promover o aprendizado da língua e integração dessas pessoas na sociedade. O programa *Portugal Acolhe*, criado na década de 2000, e o *Portugal para Todos*, cujo intuito era promover a formação em competências básicas de cidadania e de português.

Cursino (2020), entende que o ensino-aprendizagem de PLAc torna-se um fator essencial e de sobrevivência para a comunidade migrante. Uma vez que o ensino do português como língua estrangeira é um dos principais desafios para os professores

e voluntários. O principal desafio da rede pública, por exemplo, e também dos cursos voltados ao ensino do PLAc, é que a maioria dos estrangeiros que chegam ao país não conhecem o português, e, assim, não conseguem se comunicar no ambiente de sala de aula, tão pouco acompanharem o desenvolvimento das aulas (Cursino, 2020, p. 418).

Em suma, a integração linguística refere-se ao processo pelo qual os migrantes aprendem e se familiarizam com a língua de um novo país. Por meio do aprendizado de uma nova língua, o aprendiz pode adquirir habilidades de comunicação, juntamente com os membros da comunidade de acolhimento. Possibilitando, então, a participação plena na sociedade, o acesso a oportunidades educacionais e profissionais e a construção de relações sociais e culturais. Sobretudo, por meio do desenvolvimento da competência intercultural dos alunos, em que nem a cultura do aprendiz nem a cultura-alvo sejam tratadas de forma injusta ou estereotipada.

Com isso, na seção a seguir, apresento, então, algumas definições da natureza da cultura segundo o conceito de alguns autores da área, e como o seu conceito, e como ela ainda é uma questão muito debatida na atualidade no ensino de língua estrangeira.

2. 3 A relação Língua-Cultura

Historicamente, o termo cultura é interpretado sob diferentes óticas, por diferentes pesquisadores como linguistas, sociólogos, antropólogos e psicólogos. Cada um carregado de suas fontes teóricas acerca desse tema.

O autor Eagleton (2011), busca defini-la a partir de um estudo etimológico da palavra. Segundo o autor, o conceito, em seu princípio, derivada da natureza e denotava um processo de criação material. No entanto, com o passar do tempo, passou a carregar outros significados mais abstratos, que, em seu desdobramento semântico, caminha consoante o desenvolvimento da humanidade, “da existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavrar o solo à divisão do átomo” (p. 10). Segundo a sua visão, a palavra cultura guarda em si resquícios de uma transição histórica de grande importância e codifica várias questões filosóficas fundamentais (p. 11). Algumas dessas questões são: liberdade e determinismo,

mudança e identidade, numa relação em que “a natureza produz cultura que transforma a natureza” (p. 12).

Todavia, para Liddicoat (2011. apud. Zampieri, Salomão, 2017, p. 321), há dois tipos de abordagens no ensino de cultura na aprendizagem de línguas: a abordagem de orientação cultural e de orientação intercultural. O autor afirma que:

A orientação cultural refere-se a uma abordagem superficial não preocupada com as questões de identidade, valores ou crenças do aprendiz, ao passo que a orientação intercultural considera a revisão e transformação destes aspectos por meio da aproximação de uma outra cultura através da linguagem, resultando em uma identidade intercultural (Liddicoat, 2011. apud Zampieri, Salomão, 2017, p. 321).

Conforme o entendimento do autor, a orientação cultural foca em observar as diferenças culturais de maneira mais objetiva e sem envolvimento emocional, ao passo que, a orientação intercultural, envolve uma abordagem mais profunda no processo de interação entre as culturas. Porém, a depender do funcionamento em sala de aula e de como o professor adapta as orientações teóricas à realidade do local de ensino, o resultado será satisfatório. A compreensão do local de ensino deverá ser voltada ao contexto cultural, cujas experiências serão compartilhadas sob o plano da língua e da cultura.

Ademais, há alguns autores que abordam o conceito de cultura nas visões antropológica e sociológica, como conceito científico, desde o século XIX até os dias atuais. Portanto, antropológicamente, segundo a visão do autor (Tylor, 1832-1917, apud. Mendes, 2015), a cultura é definida como uma soma de todas as características de um determinado grupo social, tais como suas crenças, valores e costumes.

Outro autor que aborda o conceito de cultura, antropológicamente; porém, por meio de uma visão semiótica, é o autor Geertz. Ele afirma que “quando se compreende a cultura do outro, o que antes era opacidade transforma-se em entendimento; o que era ‘estranho’ passa a ser compreensível no quadro de referência que tomamos em consideração” (Geertz, 1978, p. 211, apud. Mendes, 2015). Portanto, estar em uma cultura diferente não significa agir conforme os nativos, mas dialogar com o outro, buscando entendê-lo em sua forma de pensar e agir, e, ao mesmo tempo, se fazer entendido.

Portanto, segundo a visão sociológica,³ o autor Simon Schwartzman (1997), entende a cultura como “conjunto de conceitos e elementos que caracterizam a vida em sociedade”. Isto é, as orientações culturais são os interesses e valores de uma determinada realidade social serão compartilhados cotidianamente, mantendo entre si, uma relação. Logo, seguindo o ponto de vista de Schwartzman, cultura é:

[...] é um modo de vida (way of life) que integra, de forma viável, orientações culturais e relações sociais. Essa viabilidade depende da coerência entre as orientações culturais e as formas de interação social, o que depende, por sua vez, da estrutura social da qual os indivíduos participam. (Schwartzman, 1997, p.47. apud. Mendes, 2017. p. 214).

O autor destaca que, a importância da teoria sociológica da cultura não se configura apenas em sua definição, mas na capacidade de compreender-se a estrutura social que influencia o modo de vida.

Michael Holquist (1990), descreve essa relação entre o EU e o Outro como dialogismo. Ou seja, parte do pressuposto de que aprender uma nova língua envolve compreender o mundo por meio das representações, expressões idiomáticas e padrões gramaticais utilizados pelo Outro, cujas influências provêm de sua historicidade e subjetividade. Portanto, alunos aprendizes de uma língua estrangeira podem conhecer a si através do seu encontro com o Outro, contudo, “Eles não conseguem entender o Outro se não compreendem as experiências históricas e subjetivas que os tornaram quem são, mas eles não conseguem entender essas experiências se não as vir pelos olhos do Outro” (Kramsch, 2017, p 138).

Kramsch (2017), aponta que há duas maneiras distintas de distinguir como a cultura é associada ao ensino de línguas, podendo ambas coexistirem no contexto prático e teórico que são: a perspectiva moderna e a pós-moderna. Conforme a autora, no século XXI, a inclusão da cultura no ensino de línguas estava voltada para a tradução de obras literárias mais renomadas, porém, não houve uma compreensão profunda em seu resultado da linguagem nativa. Porém, nas décadas de 1960 e 1970, devido à abordagem comunicativa, a cultura passou a ser compreendida como

³ A teoria sociológica da cultura defendida por Simon Schwartzman baseia-se nas ideias de Michel Thompson, Richard Ellis e Aaron Wildavsky, autores do trabalho Cultural theory, publicado pela Westview Press, 1990. (Mendes, 2015. p. 214).

comportamento e estilo de vida compartilhados por uma comunidade de fala, bem como suas experiências e memórias.

Segundo Kramersch (2017), a globalização e os avanços tecnológicos do século XXI, provocaram uma transformação na natureza da cultura no contexto do ensino de línguas. Apesar disso, a forma de ensino e estudo da cultura em uma visão moderna se perpetua. Contudo, é importante ressaltar que, com o passar do tempo, os indivíduos mudaram e, portanto, não mais compartilham das mesmas memórias. As relações sociais, sob a ótica pós-moderna, são influenciadas por diferentes escalas de tempo, e os significados dos eventos surgem a partir das interações sociais. Logo, pretende-se, no momento, proporcionar uma subjetividade pós-moderna, cujo foco é o processo de significação, ao ver duas culturas ecoarem uma na outra através do tempo e do espaço.

A autora afirma que, para Bakhtin, “a identidade cultural e pessoal não precede o encontro com o Outro estrangeiro; pelo contrário, ela é construída por meio da obrigação de responder ao Outro via diálogo” (Kramersch, 2017, p. 138–139). Tal diálogo conecta seus interlocutores, pois ambos podem se ver a partir de fora. Bakhtin chama essa habilidade de transgrediência, pois o aluno consegue não só aprender uma nova língua, como se torna capaz de refletir sobre si por meio de sua experiência, (Kramersch, 2017, p.139).

2.4 A abordagem intercultural no ensino de LE

Uma abordagem intercultural é realizada por meio de esforço coletivo promovido pelas instituições; e, segundo Kramersch (2017), foi a partir desses esforços que surgiu o termo “intercultural”, no ano de 1980, nas áreas da educação. Para Byran (2008, p. 59, apud. Lima, s.d.), “as pessoas se tornam interculturais no sentido definido aqui, como consequência de serem aprendizes sob a direção de um professor”. Para o autor, agir interculturalmente requer que:

[...] tome uma perspectiva externa de si mesmo enquanto interage com outros, analise e, quando necessário, adapte comportamentos e valores e crenças subjacentes. [...] mais que isso, qualquer indivíduo pode ter uma gama de experiências e competências que permitam relacionar uma variedade de combinações de culturas de modo que essas relações sejam não somente binárias, mas plurais. (Byran, 2008, p. 68, tradução de Lima,

2017).

Assim, Byran afirma que a abordagem intercultural introduz o uso da língua para remediar situações que envolvam o contraste entre duas culturas, havendo, todavia, a descoberta não apenas da própria cultura do aprendiz, mas também da cultura alvo. Isso ocorre por meio da interação, sobretudo por meio da análise dos comportamentos, bem como das crenças, valores e comportamentos. Ou seja, a abordagem intercultural não apenas incentiva a empatia pelos outros em situações de choques culturais, como também promove o desenvolvimento da competência linguística e política. Segundo o autor:

A educação para a cidadania intercultural deliberadamente cria ou facilita experiências nas quais são desenvolvidas as qualidades de ser intercultural. Ela se concentra em experiências políticas no sentido do trabalho em conjunto com pessoas de outros grupos para alcançar um propósito acordado. Em razão deste foco, a educação intercultural espera gerar mudanças no indivíduo, promovendo sua aprendizagem (Byram, 2008, p.187, tradução Lima, s.d.)

Por meio da educação intercultural, há, assim, o conhecimento da cultura e o entendimento de como ela funciona diante de diferentes circunstâncias. Isto é, para o autor, as pessoas podem tornar-se interculturais e desenvolverem a Competência Comunicativa Intercultural (CCI). Para que, assim, tanto sejam desconstruídos estereótipos acerca da cultura, como haja a obtenção da consciência cultural, crítica e política.

Para Kramersch (2017), todos os estudiosos do tema interculturalidade afirmam que a cultura está diretamente ligada às características de membros que fazem parte da mesma comunidade de fala e língua nacional que compartilham sua cultura. Todavia, tal definição moderna tem sido contestada por uma língua franca, como, por exemplo, o inglês e por atores sociais globais. A autora afirma que a “cultura”, a partir de uma visão pós-moderna, não somente mantém a historicidade das comunidades de fala locais de uma determinada nação, como também preserva a subjetividade dos falantes e escritores das diversas comunidades globais e múltiplas. Ela afirma que a *cultura* nos estudos linguísticos, precisa ser compreendida como uma forma de produção relacional e histórica, mediada tão somente pela língua e por outros

sistemas simbólicos.

2.5 Gêneros discursivos no ensino de LE.

Outro ponto, ainda, a se considerar em relação ao ensino de línguas é a habilidade do uso dos gêneros, segundo o conceito de Bakhtin (2003). Para o autor, grande parte das pessoas que possuem um amplo conhecimento de uma determinada língua, apresentam uma insegurança em determinados momentos, por não dominarem os gêneros de dadas esferas. Ele afirma que:

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Trabalhar com os gêneros discursivos faz o aluno imergir em diversas esferas de circulação, seja cotidiana, escolar, científica, política, literária, dentre outras. Com isso, segundo Bevilaqua (2020), os alunos aprenderiam não apenas os gêneros discursivos, mas seriam também capazes de identificá-los em suas práticas de uso.

Para a autora, o trabalho com gêneros permite que o aluno tenha um interlocutor e uma situação real de comunicação. Afirma, ainda, que não há como estudar a linguagem, tendo em vista apenas os critérios da língua. Portanto, segundo Bevilaqua (2020), é necessário que os alunos compreendam e percebam que os sentidos do enunciado não se baseiam apenas em estruturas morfossintáticas, mas também em contextos de produção.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia adotada para esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem de cunho qualitativo, definida como um campo fértil das ciências humanas e sociais. E centraliza-se na linguagem, como afirmou Sousa e Santos (2020). De acordo com Bardin (2011), a pesquisa qualitativa é o conjunto de ações que visam a novas descobertas e estudos numa determinada área. “Nesse prisma, toda pesquisa tem como intencionalidade indagar algo a partir de uma problemática vivenciada no

contexto social, tendo como objetivo responder à pergunta problema e as preocupações de elaborar novos conhecimentos que possibilitem compreender/transformar a real condição do que está sendo estudado.” (Sousa e Santos, 2020, p. 1398).

Pode-se entender a pesquisa qualitativa como o reconhecimento ímpar entre várias possibilidades de se estudar os fatos que abrangem as subjetividades do ser humano e suas relações sociais, estabelecidas em sociedade (Sousa; Santos, 2020). Portanto, para Minayo (2010, p. 57), a definição da análise qualitativa é:

[...] que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; PARGA NINA et.al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos.

No entanto, para Godoy (1995), há a existência de três caminhos possíveis a serem seguidos em uma análise de cunho qualitativo: pesquisa documental, estudo de caso e etnografia. Para o autor:

A palavra “documentos”, neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). (p.21)

Outrossim, o método escolhido para a coleta de dados foi a pesquisa documental (Moreira; Caleffe, 2008), cujo documento é objeto de investigação. Segundo afirma Almeida e Guindane (2009), a técnica documental concentra-se na investigação de documentos originais ainda não analisados e estudados cientificamente. Assim, como afirma Oliveira (2007, p.69), pesquisa documental “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”.

O uso desse método resulta em novas descobertas e contribuições para o

conhecimento da área que está sendo estudada. Ao contrário da pesquisa bibliográfica, nomenclatura apresentada por Appolinário (2009), que foca na análise de artigos e livros publicados anteriormente.

Portanto, para realizar a minha análise, restringi-me apenas à unidade cinco do *Caderno de Autoestudos*, a fim de verificar como a interculturalidade é trabalhada nas propostas das atividades. Esse fator pode levar o aluno a conhecer melhor as outras culturas, com suas respectivas diferenças, nesse caso, do material analisado, aspectos da cultura brasileira. Sendo assim, uma proposta como a referida anteriormente, poderia problematizar os estereótipos e preconceitos decorrentes das representações sociais e culturais (Silva, 1995; 1999; 2000. apud. Ruiz, 2017, p. 27).

Em vista disso, a decisão de analisar o objeto de estudo foi motivada pela proposta multinível e plurilíngue proposta pela Coleção *Vamos Juntos*. Essa abordagem contrasta com outras abordagens empregadas no contexto de ensino de línguas, que possivelmente adotam uma visão mais tradicional da língua. A proposta multinível e plurilíngue viabiliza, portanto, “o favorecimento de trocas interculturais, a construção e a socialização dos saberes e o estabelecimento de relações com o português” (Bizon, Diniz, Camargo, 2020, p. 5).

4 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, proponho-me a responder à pergunta da pesquisa: como a unidade cinco do *Caderno de Autoestudos* trabalha sob as perspectivas de cultura e interculturalidade no ensino de português como língua de acolhimento em sala de aula? Qual o papel da cultura no processo de aquisição da língua-alvo?

O capítulo está organizado em duas etapas: primeiramente, foi efetuada uma análise mais ampla da estrutura organizacional do *livro*; e, em seguida, apresento a análise especificamente do *Caderno de Autoestudos* (doravante *CA*), a fim de responder às perguntas da pesquisa.

4.1 Análise geral do livro *Trabalhando e Estudando*

O livro em questão é voltado para estudantes imigrantes e refugiados, e segue,

portanto, uma abordagem de ensino de língua de acolhimento. Há, livros que compõem a coleção que são: *Organizando a Vida*, *Me virando no dia a dia* e *Cuidando da minha saúde*. Teoricamente, todas as obras estão disponibilizadas para *download*, no entanto, encontrei disponíveis apenas os livros *Trabalhando e Estudando* e *Me virando no dia a dia*. Ambos foram encontrados no site do Núcleo de Estudos de População Elza Berquó – NEPO — da Unicamp.

O material é composto por cinco UD's independentes, o que significa que não é obrigatório seguir uma sequência pré-definida em cada livro. Cada unidade foi desenvolvida com o propósito de criar atividades que durem até 1 hora e 40 minutos, no entanto, cabe ao professor dosar a duração das aulas segundo as particularidades da turma. Sendo assim, recomenda-se que os alunos conversem com o professor e com os colegas de turma em conjunto, para decidirem quais unidades serão estudadas, e suas respectivas ordens.

Um aspecto interessante a ser destacado está na apresentação e nas atividades, as quais estão disponíveis em alguns idiomas, tais quais: árabe, crioulo, haitiano, espanhol, francês, inglês, lingala e suaíli. Isso é significativo, pois possibilita que o aluno consiga compreender o conteúdo em sua própria língua materna, mas também permite a utilização de outras línguas, o que pode favorecer trocas interculturais com o português (Bizon, Diniz, Camargo, 2020).

Outro ponto importante é que o material foi elaborado para atender os alunos com diferentes níveis de proficiência linguística em português. Cada unidade inclui exercícios de níveis básico, elementar e intermediário. Os alunos, sob a orientação do professor, realizam atividades pertinentes aos seus devidos níveis de conhecimento do idioma.

Ao final do livro, há um CA referente às cinco unidades, com exercícios de fixação a serem realizados em casa, seguido das respostas fornecidas nas últimas páginas do material (Bizon, Diniz, Camargo, 2020). Além disso, o presente livro oferece materiais multimidiáticos, como áudio e vídeo, para que sejam desenvolvidas habilidades em leitura, escrita, audição e fala, o que valoriza a interculturalidade e o multilinguismo, e permite que os alunos se comuniquem sobre tópicos em sua língua materna ou em português (Bizon, Diniz, Camargo, 2020).

As atividades propostas são variadas e exigem dos alunos o aprimoramento

de diversas habilidades linguísticas. Em resumo, algumas questões parecem ser mais adequadas para aqueles que possuem níveis mais avançados, outras direcionadas aos que possuem níveis básico e intermediário. Todavia, é apresentado ao aluno a possibilidade de escolher qual tarefa realizar: quer baseada no seu nível de proficiência ou interesse por determinado assunto, quer por línguas que falam, seja sua língua materna, estrangeira ou adicional. (Bizon, Diniz, Camargo, 2020).

4.2 Unidade cinco do *Caderno de Autoestudos*

A unidade cinco começa na página 298 do CA e termina na página 322. A unidade apresenta, de início, um quadro indicando todas as atividades da unidade do **CA**, bem como a apresentação de cada nível. Ele compreende algumas atividades complementares, que favorecem a consolidação de aspectos trabalhados nas unidades.

A depender da disponibilidade do aluno, as tarefas poderão ser feitas em casa e as respostas poderão ser conferidas no final do livro. Ademais, os aprendizes poderão também optar por fazer algumas dessas atividades no ambiente de sala de aula juntamente com os colegas e professores. O tempo pré-determinado para conclusão dos exercícios é de duas horas, para cada um dos níveis de proficiência, que pode ser: elementar, básico ou intermediário. As temáticas sugerem o ensino do português a partir de assuntos relacionados ao trabalho e a cursos profissionalizantes que são assuntos de interesse dos aprendizes que estão em situação de refúgio no Brasil.

A unidade do CA, está dividida em quatro partes: caminhos profissionais no Brasil, informação a respeito de cursos profissionalizantes e diferenças de perfis; informações acerca do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) por meio da leitura de cartazes e informações sobre revalidação de diplomas. Como mostra a figura a seguir:

Figura 4 - Quadro indicativo das atividades da unidade 5

	ATIVIDADE	ELEMENTAR	BÁSICO	INTERMEDIÁRIO	
CAMINHOS PROFISSIONAIS NO BRASIL	1	x	x		
	2		x	x	
	4	4.1	x	x	
		4.2			x
CURSOS PROFISSIONALIZANTES	5	5.1	x	x	
		5.2			x
	6	6.1	x		
		6.2		x	x
ENEM	7	7.1	x		
		7.2		x	
		7.3			x
	8	x	x	x	
REVALIDAÇÃO DE DIPLOMAS	9	9.1	x		
		9.2		x	x
	10	10.1	x	x	
		10.2			x
	11	x	x	x	
	12	x			
	13		x	x	

Fonte: (Bizon, Diniz, Camargo, 2020).

Antes de iniciar a análise das atividades da unidade do CA, é importante ressaltar a importância do LD como um material didático, visto que ele é essencial para o ensino-aprendizagem. Ainda que, porventura, ele possa conter alguns pontos negativos como, por exemplo, dar muita atenção ao ensino da gramática tradicional e pouca ênfase a outros aspectos voltados ao processo de ensino, como os gêneros discursivos (que se concentram em um contexto de interação). Os LDs têm a finalidade de ajudar e guiar alunos e professores; e podem possibilitar um resultado relevante quando bem aproveitados.

Dito isso, a análise da primeira tarefa do CA propõe aos alunos relacionar cada palavra do quadro às imagens correspondentes. A tarefa, cuja temática é direcionada aos alunos de níveis elementar e básico, aborda o tema, caminhos profissionais no Brasil.

Ao observar o exemplo abaixo, o aluno precisa preencher as lacunas e responder às perguntas relacionadas à temática “caminhos profissionais no Brasil”. Essas características parecem não se aproximar de uma abordagem culturalmente sensível, além disso, distanciam-se da perspectiva Bakhtiniana, pois não consideram os gêneros discursivos como um recurso cultural. observe o quadro a seguir:

Figura 5 – Caderno de Autoestudos - Tarefa 1

1 Relacione cada uma das palavras do quadro às imagens correspondentes:

médico(a)	fotógrafo(a)	faxineiro(a)	vendedor(a)
advogado(a)	biólogo(a)	cabeleireiro(a)	cozinheiro(a)
engenheiro(a)	arquiteto(a)	jardineiro(a)	padeiro(a)

Nível Elementar, Básica

a.  b.  c. 

d.  e.  f. 

g.  h.  i. 

Fonte: (Bizon, Diniz, Camargo, 2020).

Outro ponto importante a destacar é que nas figuras e imagens usadas não aparecem marcas da cultura brasileira, ou seja, o contexto delas pode se referir a qualquer lugar do mundo ou cultura. Dessa forma, reforça-se mais a ausência de elementos culturais e interculturais.

De forma semelhante, a tarefa seguinte sugere a discussão sobre a inscrição em um curso de monitor de Ecoturismo. É necessário, então, que o candidato à vaga cumpra alguns pré-requisitos feitos por uma determinada instituição, para poder ter acesso a essa oportunidade. Em seguida, há um quadro com os pré-requisitos, como ser morador de São Bernardo, ter mais de 18 anos, dentre outros.

Para fazer a atividade, o aluno precisa completar as mensagens, que simulam um *chat* em aplicativo de mensagens, em que uma personagem denominada de Émile informa a seu amigo Mayumi como participar dessa seleção de vagas. É válido ressaltar que o aluno tem a opção de escolher entre os níveis (elementar básico) ou (intermediário). Segue abaixo, a atividade de nível intermediário:

Figura 6 – Caderno de autoestudos - Tarefa 4.2

4.2 Émile tem vários amigos(as) em São Bernardo. Uma de suas amigas, Mayumi, também está interessada em fazer um curso neste ano. A partir do chat a seguir, complete a mensagem abaixo, em que Émile informa Mayumi sobre os pré-requisitos do curso de Ecoturismo:

Nível Intermediário



Oi, (i)! Como você tá?

Lembra daquele papo que a gente teve sobre fazer um curso nesse ano? Pois é, tava rolando a timeline do meu Instagram e vi o curso de (ii) daqui de (iii) Interessava pra vc tb?

Você preenche todos os (iv) porque mora aqui na (v) Já é (vi) de idade e já está fazendo faculdade – o mínimo que precisa é estar fazendo o (vii)

O curso começa agora em (viii) e vai até o (ix) do ano. As aulas são sempre no (x) todos os sábados e dois domingos por mês, de (xi) à (xii)

A gente bem que podia fazer juntos. O que acha? Me avisa e a gente combinai!

Não esquece de ler o (xiii) com calma, pra saber os detalhes da seleção! Ele tá disponível aqui: www.saobernardo.sp.gov.br.

Sdds de você, amigal!

Imagem: freepik.com

Fonte: (Bizon, Diniz, Camargo, 2020).

Seria interessante que a unidade do CA pudesse estar mais marcada por tarefas em que os aprendizes pudessem trocar informações sobre as profissões mais valorizadas ou desvalorizadas em seus países, por exemplo. Ou então, que eles pudessem conhecer qual profissão os seus colegas desejam seguir futuramente.

É a partir de experiências subjetivas que a interação abre discussões que favorecem o conhecimento dos aspectos das diversas culturas, com a mediação do professor, que poderão surgir trocas interculturais. Assim como afirma Byran (2008), “a abordagem intercultural introduz o uso da língua para remediar situações que envolvam o contraste entre duas culturas”. Seguindo a análise, observe a figura a seguir:

Figura 7 – Caderno de Autoestudos -Tarefa 8

8 Como você deve ter percebido, a estrutura do texto de um edital é bastante padronizada. Dois verbos que aparecem com frequência em um edital são **dever** e **poder**. Veja mais alguns exemplos retirados de outras partes do mesmo edital, no quadro abaixo:



VERBO	FUNÇÃO	EXEMPLO
dever	obrigação	<p>"O participante deverá responder apenas às questões referentes à língua estrangeira escolhida no ato da inscrição".</p> <p>"O participante deverá anexar no sistema de inscrição sua foto atual [...]".</p>
poder	possibilidade	<p>"O Inep poderá utilizar o e-mail cadastrado para enviar ao participante informações relativas ao Exame".</p> <p>"O Inep poderá utilizar a foto anexada no sistema de inscrição para procedimento de identificação nos dias de realização do Exame".</p> <p>"Depois de finalizada, a inscrição não poderá ser cancelada, ainda que dependa de confirmação de pagamento".</p>

Fonte: (Bizon, Diniz, Camargo, 2020).

Os verbos poder e dever são verbos modais, isto é, são verbos que acompanham os verbos principais de uma frase a fim de expressar um sentido específico. Portanto, enquanto o verbo "dever" tem como força modal um sentido de necessidade, o verbo "poder" expressa uma possibilidade. Esses verbos são abordados devido à dificuldade dos estrangeiros em compreendê-los, no entanto, nota-se que mais uma vez, não há a introdução de elementos culturais na atividade.

A proposta parece estar alinhada com uma abordagem assim definida por Liddcoat, 2011:

A orientação cultural refere-se a uma abordagem superficial não preocupada com as questões de identidade, valores ou crenças do aprendiz, ao passo que a orientação intercultural considera a revisão e transformação destes aspectos por meio da aproximação de uma outra cultura através da linguagem, resultando em uma identidade intercultural (Liddcoat, 2011. apud Zampieri, Salomão, 2017, p. 321).

O autor afirma que a orientação cultural utiliza de uma abordagem superficial, e que não se preocupa com questões relacionadas à identidade do aprendiz, valores

e crenças. Como também parece não haver uma abordagem de orientação intercultural, “que por meio da aproximação de outra cultura através da linguagem, pode resultar em uma identidade cultural, segundo” Liddcoat (2011).

A próxima tarefa discorre sobre a estrutura textual de um edital, mencionando esses dois verbos. Em seguida, o aluno deve preencher as lacunas dos textos retirados de páginas oficiais do Enem, para, então, conseguirem conjugar os verbos *poder* e *dever*, da maneira adequada, cuja pergunta é: quem pode fazer o Enem? Assim como mostra a próxima figura:

Figura 8 – Caderno de Autoestudos-Tarefa 8b

Quem pode fazer o Enem?

Qualquer pessoa que esteja no Ensino Médio, ou já tenha concluído essa etapa da escolarização, (v) fazer o Enem. Os concluintes do Ensino Médio neste ano e em anos anteriores (egressos) (vi) usar as notas para o acesso à Educação Superior – por meio do Sisu, do Prouni e de convênios com instituições portuguesas – e a programas de financiamento e apoio estudantil, caso do Fies. Já os participantes “treineiros” (vii) usar o resultado somente para autoavaliação de conhecimentos.

Fonte: Adaptado pelo portal da Inep. ⁴

Alguns textos presentes no CA são direcionados para facilitar a vida das pessoas que estão em situação de refúgio no Brasil, em diferentes aspectos, como, por exemplo, a revalidação de diplomas, para poderem prosseguir com seus estudos. Imigrantes e refugiados precisam revalidar seus diplomas de Ensino Fundamental ou Médio, que foram obtidos nos seus países de origem. Portanto, uma das tarefas postas ao aluno, trata-se de um quadro que contém instruções de como é possível revalidar um diploma do Ensino Médio no Brasil. Em seguida, a atividade pede que o

⁴ Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>>. Acesso em 23 ago. 2023.

aluno relacione as orações da coluna A com as orações da coluna B, consoante as informações fornecidas por meio das instruções dadas anteriormente. Mais adiante, há outras tarefas que abordam essa mesma temática, sinalizando ao aluno que identifique as informações indicadas no quadro. Vale lembrar que há tarefas direcionadas aos alunos de nível elementar; outras de níveis básico e intermediário.

Contudo, seria interessante, se o CA pudesse propor a escrita das memórias dos alunos, em que eles expressassem aspectos de suas vidas em seus países, e comparar com a vida que estão vivendo no Brasil, por exemplo. Poderiam ainda, compartilhar como desejam continuar esse processo no Brasil. Pensar, portanto, em como trabalhar com as memórias desses indivíduos seria uma forma de tornar a sala de aula um ambiente onde eles pudessem compartilhar sobre suas próprias vidas.

Porém, esse tipo de interação só é possível de acontecer a partir da maneira como o professor aplica cada atividade. No entanto, provavelmente, muitos docentes parecem “não se sentirem seguros ou competentes o suficiente para ensinar uma cultura do dia a dia com a qual não estão familiarizados” (Kramsch, 2017, p. 136). Assim, esses docentes podem cair em estereótipos que os livros didáticos propõem, permanecendo, desse modo, na zona de conforto da gramática e do vocabulário, como afirma, ainda, a autora.

Em suma, por mais que a *Coleção Vamos Juntos* tenha uma proposta plurilíngue e multinível cuja pretensão seja favorecer trocas interculturais. A unidade de CA analisada parece aproximar-se de uma abordagem mais tradicional, com a apresentação descontextualizada de conteúdos voltados para a estrutura da língua, textos adaptados (textos retirados de contextos reais e adaptados *para o livro*) e textos não autênticos (textos criados para o material).

Há, também, uma ausência de gêneros do discurso nas tarefas, o que possibilitaria enfoque de mais uma habilidade, tais como: a produção oral, (a partir de atividades que tivessem diálogos, entrevista com o colega ou mini teatros); a produção escrita (por meio de exercícios que pudesse integrar memórias e diálogos); a produção de leitura, (que apresente ditados populares e letras de canções típicas da cultura brasileira), como MPB ou funk, ou até mesmo a variação linguística em termos de vocabulário; e, por fim, a compreensão oral, que pudesse aplicar algumas canções.

Sendo assim, cabe lembrar a afirmação de Bevilaqua (2020), o trabalho com

os gêneros permite que o aluno tenha um interlocutor e uma situação real de comunicação e que não há como estudar a linguagem tendo em vista apenas os critérios linguísticos baseados em regras gramaticais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a análise realizada evidencia pela preocupação com o ensino de Português como Língua de Acolhimento, direcionado à população em condições de refúgio no Brasil, que deveria seguir uma perspectiva de cultura e interculturalidade. Considerando que a pós-modernidade tem transformado o papel da cultura ao longo dos anos, no contexto atual é necessário repensar novas relações para o ensino de aspectos culturais, a fim de que haja melhor compreensão da realidade contemporânea relacionada ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas.

É de suma importância que o curso de PLAc permita trocas culturais entre alunos e professores, para que possa haver, portanto, um acolhimento efetivo, que insira, de forma prática, os imigrantes e refugiados na sociedade brasileira, uma vez que esses indivíduos têm urgência que isso aconteça. À medida que os alunos forem convidados a compartilhar seus hábitos e costumes, seja em atividades em grupos, seja em atividades realizadas de forma individual, a interculturalidade proporciona novas perspectivas, que colocam a bagagem de cada cultura em diálogo com a cultura brasileira.

Para responder à pergunta desta pesquisa, retomo os resultados obtidos na análise de dados no capítulo anterior.

O livro *Trabalhando e Estudando*, da coleção *Vamos Juntos(as)!* apresenta uma proposta plurilíngue e multinível em diferentes atividades. No livro, são utilizadas várias línguas, cujos interesses de aprendizagem contemplam três níveis de proficiência em língua portuguesa (elementar, básico e intermediário), falantes latinos (como o espanhol e o francês) e línguas distantes do português (como árabe, lingala e suaíli). É possível perceber, porém, que a unidade cinco do Caderno de Autoestudos, parece privilegiar uma abordagem metodológica do ensino de línguas que se aproxima da visão tradicional. Essa unidade distancia-se do ensino contemporâneo de línguas ao não contemplar aspectos culturais nem promover

reflexões interculturais.

À medida que este trabalho foi sendo construído, algumas problemáticas foram sendo levantadas, fazendo-me pensar sobre o ensino de PLAc a partir do livro *Trabalhando e Estudando*. O primeiro ponto a ressaltar é a importância que a coleção *Vamos Juntos(as)* produza e disponibilize, gratuitamente, o livro do professor, com proposta de aplicação das tarefas e reflexões concernentes às implicações de uso da linguagem. Uma vez que muitos docentes são voluntários e não possuem uma formação no ensino do português voltado a esse público, por ter um material que os auxilie pode favorecer na condução do projeto pedagógico.

Por fim, futuros trabalhos poderão analisar de forma mais aprofundada todo o do *livro*. A partir dos resultados obtidos, poderão ser desenvolvidos outros apontamentos e discussões sobre o ensino de língua como acolhimento. E possibilitará a elaboração de outras unidades didáticas, cujas atividades destaquem, de forma mais sensível, os aspectos culturais e favoreçam o desenvolvimento de reflexões interculturais. Dessa maneira, os alunos que estão em situação de vulnerabilidade em uma terra estranha, além de poderem conhecer mais sobre uma nova cultura, poderão aprender a língua-alvo de forma mais acolhedora.

REFERÊNCIAS

ACNUR: *deslocamento global atinge novo recorde e reforça tendência de crescimento da última década*. In: ACNUR: *deslocamento global atinge novo recorde e reforça tendência de crescimento da última década*. [S. l.], 15 jun. 2022. Disponível em: -recorde-e-reforca-tendencia-de-crescimento-da-ultima-decada/. Acesso em: 16 maio 2023. Acesso em: 16.05.2023.

AMADO, Rosane de Sá. *O ensino do português como língua de acolhimento para refugiados*. Revista Siple, v. 4, n. 2, p. [6], 2013. Tradução. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Amado_RS_16_2685141_OEnsinoDoPortuguesComoLinguaDeAcolhimentoParaRefugiados.pdf. Acesso em: 30 abr. 2023.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Huditec, ed. 10., 1997. _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERGAMASCO, Gabriele. *O ensino de português como língua de acolhimento para uma família síria refugiada em Bagé-rs*. Orientadora: Clara Zeni Camargo Dornelles. 2018. 29 f. Trabalho de conclusão de curso (Grau de Licenciada em Letras) - UNIPAMPA, Bagé, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/REFER%C3%80NCIAS%20PARA%20A%20MONOGRAFIA/TCC%20Gabriele%20Bergamasco.pdf>. Acesso em: 20. 03. 2023.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A.; CAMARGO, H. R. E. (Coords.). *Vamos Juntos(as)! Curso de português como língua de acolhimento: trabalhando e estudando*. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População Elza Berquó, Nepo/Unicamp, 2020. Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/vamosjuntos/trabalhando_estudando.pdf Acesso em: 04 abr. 2023.

BULLA, G. S.; LAGES E SILVA, R.; LUCENA, J. C.; SILVA, L. P. *Imigração, refúgio e políticas linguísticas no Brasil: Reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos*. Revista Organon, Vol. 32, n. 62, p.1- 14, 2017.

BRASIL. Decreto n.º 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto do Refugiados de 1951, e determina outras providências. Casa civil subchefia para assuntos jurídicos, Brasília, DF, v. 176º da independência e 109 da República, 22 jul. 1997.

CABETE, M. A. C. S.S. *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Língua e Cultura Portuguesa. Universidade de Lisboa, 2010, 146 p. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf. Acesso em: 14 abr. 2023.

CURSINO, C.A. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de migrantes / refugiados. In: *Calidoscópico*, v.18 n.2, 2020, p. 415-418.

CHAVES, Jennifer Moura. Portal do professor de Português como Língua de Acolhimento (PPPLE): *análise de unidades didáticas do Brasil e de Cabo Verde por uma perspectiva metodológica e cultural*. Monografia submetida à Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/MONOGRAFIAS%20DA%20INTERNET/Monografia%20-%20Jeniffer.pdf>.

Eagleton, Terry. 2011. *A ideia de cultura*. Trad. Sandra Castello Branco, revisão técnica Cezar Mortari. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP.edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/FgpDFKSpjsybVGMj4QK6Ssv/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. *Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais*. Revista de administração de empresas, Vol. 35. n., 3, p. 20-29, mai./jun, 1995. Disponível em:

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

HALL, S. *Quem precisa da identidade*. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 6° ed., 2006, p.103-133.

JUNGER, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca G. *Refúgio em Números (7ª Edição). Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral*. Brasília, DF: OBMigra, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-e-publicacoes/anexos/RefugioemNumeros.pdf>. Acesso: 01. 05.23

KRAMSCH, C. *Cultura no ensino de língua estrangeira/ Culture in Foreign Language Teaching*. Oxford. 2017.

LEFFA, V.; IRALA, V. B. *O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas*. In: Leffa, Vilson; Irala, Valesca. (Org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. 1ed.Pelotas:

EDUCAT, 2014, v., p. 21-48.

LIDDICOAT, Anthony J. 2011. *Language Teaching and Learning from an Intercultural Perspective*. In: Eli Hinkel (eds.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (v. II). New York: Routledge. p. 837-855.

MENDES, E. *A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2*. *Entre Línguas*, Araraquara, v.1, n.2, jul./dez., p. 203-221, 2015.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. Disponível em:

<file:///C:/Users/User/Downloads/MOREIRAeCALEFFE-OsDesafiosdoEnsinodaDisciplinadeMetodologiadaPesquisanaPs-Graduao.pdf>.

Acesso em: 20 jul. 2023.

OLIVEIRA, Bruna Souza de. *Construindo o ensino de português como língua de acolhimento: Uma análise da apostila didática Pode Entrar*. 2017. 67 p. Trabalho de conclusão de curso (Grau de Licenciada em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, 2017. 67 p. Trabalho de conclusão de curso (Grau de Licenciada em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul., Porto Alegre, 2017. Disponível em:

<file:///C:/Users/User/Desktop/REFER%C3%80NCIAS%20PARA%20A%20MONOGRAFIA/Monografia%20-%20Bruna%20Souza.pdf>. Acesso em: 29 abr 2023.

OLIVEIRA, Bruna Souza de; SOARES, Laura Fontana. *Análise de materiais didáticos de português língua de acolhimento (PLAc)*. *Revista Intercâmbio*, v.XLVII: 44-66, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2007.

PEDRASSANI, Júlia Sonaglio *et al.* *Análise de materiais didáticos para o ensino de português como língua de acolhimento*, revista *Linguasagem*, São Carlos, v. v.39, ed. Número temático PLE, p. 17-44, outubro de 2021. Disponível em:

<https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/1351/829>.

Acesso em: 15 abr. 2023.

RODRIGUES, Leo. *"Sou brasisírio": conheça refugiados de uma guerra que já dura 10 anos*. Agência Brasil, Rio de Janeiro. 15 de mar. 2021. Disponível em: <

[https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2021-03/sou-brasisirio-conheca-refugiados-de-uma-guerra-que-ja-dura-10-](https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2021-03/sou-brasisirio-conheca-refugiados-de-uma-guerra-que-ja-dura-10-anos#:~:text=Aproximadamente%203%2C8%20mil%20deles,uma%20comunidade%20s%C3%ADrio%20Dlibanesa%20consolidada.)

[anos#:~:text=Aproximadamente%203%2C8%20mil%20deles,uma%20comunidade%20s%C3%ADrio%20Dlibanesa%20consolidada.](https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2021-03/sou-brasisirio-conheca-refugiados-de-uma-guerra-que-ja-dura-10-anos#:~:text=Aproximadamente%203%2C8%20mil%20deles,uma%20comunidade%20s%C3%ADrio%20Dlibanesa%20consolidada.)

RUIZ, LAURA VERÓNICA. *A abordagem intercultural: um desafio na sala de aula. Análise de livros didáticos e reelaboração de atividades para aulas de Ple*.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

da Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7033/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Laura%20Ver%c3%b3nica%20Ruiz%20-%202017.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SARRA, L. K. M. *Português como língua de acolhimento: relato de uma prática pedagógica dentro de uma perspectiva intercultural*. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. Florianópolis, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/83786/52318>>.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. *Análise de Conteúdo em Pesquisa Qualitativa: Modo de Pensar e de Fazer*. Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 – 1416, jul. – dez. 2020. ISSN 2237 – 9444. DOI: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>. Acesso em 20 jul de 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/16-vQm3x3Z0PXGlz9uL2R6852dnTbtSUd>.

WOODWARD, K. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 6° ed. 2006, p.7-72.

ZAMPIERI, L. B, SALOMÃO, A. C. B. *Análise dos elementos culturais presentes em um livro didático para o ensino de língua inglesa para jovens*. Brazilian English Language Teaching Journal. Porto Alegre, July-December 2017, v. 8, n. 2, p. 317-334. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/admin, + 12 + - + BELT + v8n2-2017 + - + final + 1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2023.