

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS  
COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO SOB A ÓTICA  
DA INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO  
BÁSICA EM RORAIMA**

*Távine Cristina Ferreira Santos* (UERR)

[tavine.cristina8@gmail.com](mailto:tavine.cristina8@gmail.com)

*Cora Elena Gonzalo Zambrano* (UERR)

[cora.gonzalo@uerr.edu.br](mailto:cora.gonzalo@uerr.edu.br)

**RESUMO**

O objetivo geral desse artigo foi refletir sobre o ensino de português como língua de acolhimento através da interculturalidade; preocupado com os alunos imigrantes que fazem parte da Educação Básica do Estado de Roraima. Para isso, foi realizado um questionário com professores que lecionam português no Ensino Médio, na Rede Pública Estadual. O problema de pesquisa foi um aspecto dentro da sala de aula de língua portuguesa que se configurava em ensino de português como primeira língua e tinha como integrante o aluno imigrante não falante de português. Com a fundamentação teórica baseada em Amado (2013), São Bernardo (2016), Cuche (1999), Fleuri (2003; 2014), Coppete (2014), dentre outros; com a metodologia de pesquisa baseada em Moita Lopes (2006) e Miller (2013), através da descrição de um relato de experiência juntamente com o resultado da aplicação de um questionário; os resultados apresentaram que há uma notável necessidade de reflexão sobre o ensino de português, usando como base a articulação na educação intercultural, uma vez que é urgente incluir o aluno que vem de um processo de deslocamento forçado.

**Palavras chaves:**

**Interculturalidade. Ensino de Português. Língua de acolhimento.**

**ABSTRACT**

The general objective of this article was to reflect on Portuguese teaching as a Welcoming Language through interculturality. The paper was geared towards immigrant students who were part of the basic education network in the state of Roraima. For this, a questionnaire was carried out with teachers who taught Portuguese in high school, in the state public school system. The research problem was an aspect within the classroom of Portuguese language which is configured in teaching Portuguese as a first language, that has as a member the immigrant student who does not speak Portuguese. With theoretical foundation based on Amado (2013), São Bernardo (2016), Cuche (1999) Fleuri (2003; 2014) Coppete (2014) and others; and research methodology based on Moita Lopes (2003) and Miller (2013), through description of an experience report added to the result showed that there is a remarkable need for reflection on the teaching of Portuguese, using articulation in intercultural education as a basis, since it is necessary to include the student from a forced displacement process.

**Keywords:**

**Interculturality. Portuguese teaching. Portuguese as a welcoming language.**

## **1. Introdução**

Nos últimos anos, o estado de Roraima recebeu um grande fluxo de imigrantes. Pessoas estas que, em busca de melhores condições de viver, foram forçadas a deixar seus países. Os imigrantes advindos da Venezuela, país de origem da maioria dos que chegaram a Boa Vista, já representam cerca de 10% dos habitantes da capita<sup>433</sup>. Esse fato acarretou mudanças no panorama social e atingiu todas as esferas da sociedade no estado.

Em decorrência desse fluxo migratório, o Ministério da Educação, através de uma ação para regularizar a documentação escolar dos alunos de origem venezuelana, apresentou que 6.460 alunos foram matriculados para o ano letivo de 2019, nas redes estadual e municipais de ensino. Segundo dados coletados no portal do Governo Estadual de Roraima, 4.123 alunos imigrantes venezuelanos foram matriculados na rede estadual de ensino em 2019 (KHATAB, 2020), representando assim um percentual de 5,41% do total de matrículas do referido ano. Zambrano (2020), através de informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista, destaca que as escolas municipais da capital atendem cerca de 14% dos alunos estrangeiros, em sua maioria venezuelanos, percentual esse relacionado ao ano letivo de 2020. Em relação às escolas estaduais, a Secretaria de Educação de Roraima estimou que o número de alunos matriculados ultrapasse a marca de seis mil (ZAMBRANO, 2020).

No ano de 2018, durante o período de estágio obrigatório para a conclusão do curso de Licenciatura em Letras, a pesquisadora teve a oportunidade de vivenciar a sala de aula com alunos imigrantes não falantes de português em uma escola da rede pública de Educação Básica do estado de Roraima. Nesse período, ouviu os relatos dos professores a respeito de suas experiências com esses alunos nas salas de aula. Em virtude desses fatos, uma problemática tornava-se cada vez mais evidente: a aula de língua portuguesa, que se configurava em ensino de português como primeira língua e tinha como integrante o aluno oriundo de

---

<sup>433</sup> Ver <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2019/06/28/ocupacoes-crescem-e-mais-de-13-mil-venezuelanos-vivem-em-predios-abandonados-em-roraima.ghtml>.

processos de deslocamentos forçados (LOPEZ, 2016) e que não falava português.

Tendo como base teórica o que Caldeira (2012), Grosso (2010), Pereira (2017), São Bernardo (2016) argumentam como língua de acolhimento, bem como o conceito de cultura baseado em Cuhe (1999), Brown (2007) e Santos (1996), a relação de língua e cultura de Dalpian, (1996), Kramsch (1988), e interculturalidade com Fleuri (2003; 2014) e Coppete (2014); esse trabalho teve como objetivo refletir sobre o ensino de português como língua de acolhimento através da interculturalidade, com ênfase nos alunos imigrantes que compõe a rede pública de Educação Básica. Objetivando também discutir os conceitos de interculturalidade e discorrer sobre a necessidade de uma formação continuada aos profissionais nas áreas de português como língua estrangeira e língua de acolhimento.

Inserido no campo da Linguística Aplicada de Moita Lopes (2006), que situa a pesquisa como uma maneira de entender a sociedade em que vivemos e, alinhando-se com o que é proposto por Miller (2013), quando o professor busca entender sua própria postura crítica, reflexiva e ética, na qual é vital uma metarreflexão constante a respeito da formação inicial e continuada, realizando assim a articulação entre a teoria e a prática para o campo educacional, este trabalho tem sua relevância social pautada na realidade da sala de aula, em um contexto de imigração, no qual é necessário refletir sobre o ensino de português sob o viés do acolhimento.

Para a análise de dados, foi aplicado um questionário de acordo com o definido por Gil (2008), contando com a participação de sete professores que lecionam português na rede pública do Estado de Roraima. Houve a descrição de um relato de experiência, com base na vivência da pesquisadora, durante o estágio obrigatório para a conclusão da graduação em Letras no ano de 2018.

A apresentação teórica do trabalho é dividida em português como língua de acolhimento e a formação profissional em português como língua estrangeira, doravante PLE, no Brasil; seguido do subitem língua e cultura: conceitos; finalizando a teoria com interculturalidade: conceitos e percepções para uma educação intercultural. Após essa parte, é descrita a metodologia, para, posteriormente, apresentar as discussões, as análises e a conclusão acerca dos resultados finais.

## **2. Português como língua de acolhimento e a formação profissional em PLE**

O português como língua de acolhimento (doravante PLAc) é uma vertente de estudos da área de Português como Língua Estrangeira – PLE e/ou Português como língua Adicional (doravante PLA). O termo “Português como língua de acolhimento” surgiu em um contexto europeu, mais especificamente em Portugal, quando no referido país, a partir dos anos 2000, ocorreu um expressivo aumento em seus movimentos migratórios de pessoas oriundas do leste europeu e de países do continente africano e asiático (PERREIRA, 2017). O ensino de uma língua de acolhimento também está relacionado ao público alvo e aos objetivos da aprendizagem. Neste caso, também devem ser considerados para o ensino os processos de imigração que aconteceram com o aprendiz e a vulnerabilidade social em que ele se encontra. O imigrante ocupará esta posição de vulnerabilidade quando não possuir conhecimentos sobre a língua alvo, pois este fato poderá dificultar sua comunicação, e também desconhecer os seus direitos e deveres enquanto ator social (CABETE, 2010). Grosso (2010) faz o apontamento que a língua de acolhimento é essencial para a integração do imigrante na sociedade acolhedora.

São Bernardo (2016) apresenta uma definição de língua de acolhimento:

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. 66)

Em seu trabalho, Grosso (2010) argumenta que língua de acolhimento (LAc) ultrapassa o conceito de língua estrangeira (LE) como também o de segunda língua (L2), por integrar os aspectos de domínio profissional, dos direitos sociais e da integração, de maneira temporária ou permanente no país que está acolhendo.

Assim, os imigrantes oriundos desse contexto de deslocamentos forçados (LOPEZ, 2016) precisam lidar com as pressões de aprender um novo idioma, para conseguirem se comunicar e se inserir na nova sociedade, como também as preocupações em conseguir lugar para morar, emprego e comida como subsistência (ZAMBRANO, 2019).

Diante das considerações apresentadas, é notável que novas posturas precisem ser adotadas para o ensino de Língua Portuguesa a este público. A respeito disso, Pereira (2017) apresenta que:

[...] O Brasil passa a ser chamado de acolhimento e os “acolhidos” precisam desenvolver competências para atenderem às expectativas sociais próprias e da sociedade que os acolheu. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem da língua deve ser pautado por conteúdos que possibilitem o desenvolvimento de competências de modo a fomentar a integração desses recém-chegados, nutrindo o objetivo de torná-los cidadãos desse novo país. (PEREIRA, 2017, p. 120)

Além do desenvolvimento das habilidades linguísticas, a língua de acolhimento privilegia as áreas que incentivam o conhecimento sociocultural, profissional, que estimulam a consciência intercultural, as relações interpessoais, dividem os saberes e ultrapassam estereótipos pelo diálogo intercultural (CALDEIRA, 2012).

Embora o ensino de português como língua estrangeira nos últimos anos tenha apresentado um expressivo crescimento no país, por causa da criação de cursos de extensão acadêmica nas universidades federais e em escolas de idiomas, a formação em PLE ainda se configura de maneira insuficiente, principalmente quando estamos considerando o público alvo de imigrantes deslocados forçados.

Devido à formação em PLE/PLAc ser recente no Brasil, “a maioria dos cursos de Letras ainda não tem em seus currículos disciplinas ou conteúdo específico sobre o ensino de português como língua estrangeira, língua adicional, ou ainda, língua de acolhimento” (ZAMBRANO, 2019, p. 20). Com isso, tanto uma formação adequada ao professor para trabalhar com esse perfil de aluno e a implementação de políticas públicas que integrem a sociedade civil e o aluno imigrante **adquirem caráter de urgência**, principalmente no estado de Roraima, que faz fronteira com o país de onde, segundo a ACNUR (2019), mais de 4 milhões de pessoas emigraram, tornando-se então um dos maiores grupos de pessoas no mundo atual em processo de imigração.

### ***2.1. Cultura e língua: conceitos e relações***

“O homem é essencialmente um ser de cultura” (CUCHE, 1999, p. 9). Entretanto, o que é cultura? Que definição estamos considerando a respeito de cultura? Uma palavra e vários significados podem ser associados a ela. Eagleton (2005) comenta que esta é uma das palavras mais

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

difíceis de definir, pois além de ser um conceito que deriva da natureza, também define parâmetros sociais, políticos filosóficos e religiosos.

Os debates sobre o conceito moderno de cultura sempre foram acirrados, desde o seu aparecimento no século XVIII (CUCHE, 1999). A partir desse período, aos poucos, o sentido da palavra cultura foi se desvinculando das significações originais que eram “lavoura”, “preparo da terra”, “criação de gado” para apresentar-se seguida de um complemento: a “cultura das artes, da “cultura das letras” da “cultura das ciências”, necessitando sempre explicitar aquilo que está sendo cultivado (CUCHE, 1999). Nesse mesmo século, “cultura” passou a desprender de seus complementos e adquiriu designação de “formação”, “educação”.

Cuche (1999), em sua obra, também apresenta que a palavra cultura ficou muito próxima de outra que começou a ser mais empregada no século XVIII, que foi civilização. Principalmente por “cultura” evocar os progressos individuais e “civilização” os progressos coletivos. Há também considerações importantes sobre os estudos culturais para outras áreas do conhecimento, além das Ciências Sociais, como Antropologia, História, Sociologia e Educação.

Edward Tylor foi um dos primeiros a se dedicar ao estudo do conceito de cultura. Embora muito criticado em sua época, deve-se a ele a primeira delimitação do conceito cultura de um ponto de vista etnográfico, válido não apenas para o campo dos estudos culturais. Assim, ele delimitou:

Cultura e civilização tomadas em seu amplo sentido etnográfico é este todo com plexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. (TYLOR, 1871 *apud* LARAIA, 2001, p. 25)

Santos (1996) utiliza de duas concepções para delimitar o conceito de cultura: a primeira deles é a realidade social vivida por seus integrantes e a segunda é como o conhecimento que esses grupos sociais possuem, suas crenças e a maneira de viver então na realidade social citada anteriormente. Com isso, o supracitado autor argumenta que a cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo o tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos.

Para Brown (2007, p. 170), “a cultura é um modo de vida. É o contexto dentro do qual existimos, pensamos, sentimos e nos relacionamos com os outros. É a “cola” que une um grupo de pessoas (tradução

minha)”,<sup>434</sup>. O mesmo autor já ressaltava que, para a pessoa aprender uma nova língua, ela precisa ter noções culturais a respeito da mesma.

Kramsch (1988) nos apresenta um conceito mais completo de cultura, definida como:

Estrutura de significados estabelecidos pelo social, além de entendê-la como compreensão dos sinais ou signos por meio dos quais os falantes de uma determinada língua dão sentido ao mundo ao seu redor. A cultura não trata de fatos e comportamentos isolados estabelecidos por algum princípio absoluto, não é um poder, é um conjunto de concepções e expectativas inserido em um determinado contexto que se torna normal em um grupo social. (KRAMSCH, 1988 *apud* ALVAREZ; SANTOS, 2010, p. 197)

É possível observar que tanto Brown (2007) como Kramsch (1988) passaram a relacionar a cultura com a língua, apresentando que esta última é uma das formas de expressão e identificação da primeira. Brown também salienta que uma das maiores dificuldades em entender uma mensagem gerada em outra língua é a falta de conhecimento sobre a cultura.

O conhecimento da cultura também é relacionado ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua, assim como afirma Dalpian (1996), argumentando que:

A língua dá acesso à cultura, e por outro lado, para aprender uma língua é preciso um mergulho cultural, a aquisição das habilidades orais e escritas, isto é, a competência comunicativa não fica assegurada apenas como conhecimento das estruturas linguísticas... [...] saudar uma pessoa, fazer um convite, pedir um favor, servir um cafezinho, pedir desculpas [...] são todas situações que se inserem profundamente em um contexto cultural. (DALPIAN, 1996 *apud* ALVAREZ; SANTOS, 2010, p. 200)

É evidente que o conceito de cultura está ligado aos costumes e crenças de um determinado grupo de indivíduos e que a linguagem irá expressar todos esses significados, com também irá facilitar a comunicação e identificação dos membros integrantes e sua diferenciação entre os outros grupos.

---

<sup>434</sup> Do original: Culture is a way of life. It is the context within which we exist, think, feel, and relate to others. It is the “glue” that binds a group of people together.

## **2.2. Interculturalidade: conceitos e percepções para uma educação intercultural**

Visando melhor organização de ideias a respeito do que seja interculturalidade e a educação intercultural, é importante primeiro saber a respeito da expressão *intercultural* e o contexto do qual ela surgiu.

Segundo Coppette (2012), apoiada em Paola Falteri (1998), o termo *Intercultura* vem sendo usado desde os anos de 1980, de início pelo Conselho Europeu, para tratar da questão da entrada de alunos estrangeiros nas escolas; em outro significado, serve para assinalar a adoção de uma perspectiva unificadora pelas “educações”, visando à importância da convivência. A supracitada autora argumenta que para um plano educacional, a interculturalidade sinaliza um projeto que objetiva a intervenção de mudanças induzidas a partir da interação entre sujeitos e sua diversidade, para que promova atitudes abertas ao confronto e conduza processos de integração entre culturas. Enquanto perspectiva, intercultura apresenta-se como um objeto de estudos interdisciplinares e transversais, teorizando e tematizando para além de uma diversidade ou pluralidade a ambivalência ou hibridismo “dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero e de ação social” (FLEURI, 2003, p. 22).

Em Fleuri (2003), a interculturalidade é definida como uma das maneiras de superar as barreiras culturais que separam o eu do outro”. Ou seja, supera-se as atitudes de medo e intolerância e constrói-se uma disponibilidade positiva para a pluralidade social e cultural e reconstrução do sujeito. Dessa forma, o destaque da interculturalidade está em reconhecer as diferenças dos grupos sociais e na interação entre eles de maneira que seja positiva a todos. O mesmo autor também acrescenta que esta é “a da possibilidade de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (FLEURI, 2014, p. 90).

Fleuri (2003) também ressalta a importância do papel do educador em saber articular indivíduos e suas culturas em um mundo tão globalizado. O mundo globalizado e suas tecnologias intensificam as diferenças e fazem interferências nos grupos sociais e na sociedade, e o espaço escolar será um dos lugares de visualização dessa ação. Em um mundo

cada vez mais globalizado, a educação intercultural visará a favorecer a integração dialética das diferenças.

A respeito da educação intercultural, Fleuri (2000), depois de ter contato com os estudos de Nanni (1998), apresenta que esse é um caminho aberto, complexo e com muitos fatores dimensionais a serem considerados como o gênero, cultura, grupo social e língua. Não podendo ser reduzida a uma simples relação de conhecimento, pois se trata de uma interação entre os sujeitos, muito além das dimensões individuais e envolvendo suas respectivas identidades culturais diferentes. Em seu percurso, pode ser definida como um “processo multidimensional, de interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes. Estes, através do encontro intercultural, vivem uma experiência profunda e complexa de conflito/acolhimento. É uma oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, na perspectiva de mudar estruturas e relações que impedem a construção de uma nova convivência civil” (NANNI, 1998, apud FLEURI, 2000, p. 77).

A prática intercultural irá requerer transformações na maneira de educar, fazendo com que a prática educativa se torne cada vez mais interdisciplinar e dinâmica. Sendo ela capaz de promover:

[...] a mudança do sistema escolar: defende a igualdade de oportunidades educacionais para todos, requer a formação dos educadores, estimula a re-elaboração dos livros didáticos, assim como a adoção de técnicas e instrumentos multimídiais” (NANNI, 1998 apud FLEURI, 2000, p. 78).

É notável a preocupação da educação intercultural em favorecer a integração das diferenças culturais. Ela também se ocupa “da construção de uma sociedade mais plural, democrática e eminentemente humana, capaz de articular políticas de igualdade com as então políticas e igualdade” (COPPETE, 2012, p. 251). Quando aplicada, é capaz de ampliar o olhar sobre o fazer pedagógico, partindo de experiências realizadas em espaços distintos.

Para que a educação intercultural se torne uma realidade, seja a mudança no sistema escolar aquela que integra os sujeitos. É necessário que o professor vivencie e reflita sobre a diversidade cultural, e que esta seja visualizada como parte integrante do ambiente escolar, visando a partir desse ponto, a elaboração de práticas educacionais adequadas para a realidade vivenciada na escola. Coppete (2012) propõe que haja uma articulação entre propostas de ensino e experiências no âmbito da educação básica, assim também no processo de formação dos professores.

Dessa maneira, pressupõe-se buscar maneiras de estabelecer novos relacionamentos e ultrapassar os limites das culturas locais.

### 3. Metodologia

Este trabalho está inserido no campo da linguística aplicada, visto que a pesquisa é considerada uma maneira de entender o contexto social.

[...] isso é essencial para que o linguista aplicado possa situar seu trabalho no mundo, em vez de ser tragado por ele ao produzir conhecimentos que não responda às questões contemporâneas em um mundo que não entende ou que vê como separado de si como pesquisador: a separação entre a teoria e a prática é o nó da questão. (MOITA LOPES, 2006, p. 90)

Em consonância com a preocupação em transformar o ambiente social educacional e a urgência na produção de conhecimento do século XXI, me alinho com Miller (2013, p. 103), quando a autora afirma que há a necessidade de “(...) formar um professor crítico reflexivo e ético, bem como investigar sua formação”. Seguindo esse mesmo raciocínio, a autora completa que “tornam-se vitais questões como o cuidado, o respeito, a inclusão, a responsabilidade e a metarreflexão constante sobre as experiências de formação inicial e continuada (MILLER, 2013, p. 103)”. Essas considerações mostram que o pesquisador na área da Linguística Aplicada deve tentar compreender o contexto social através da junção dos conceitos de teoria e prática, reinventando assim a vida social, e com isso realizando a inclusão de novos conhecimentos. Desse modo, a pesquisa foi de natureza qualitativa interpretativista. Segundo Bortoni-Ricardo, (2008, p. 34), “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”.

Para este trabalho, houve a elaboração de um relato de experiência e a aplicação de um questionário. De acordo com Gil (2008), o questionário é

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 122)

Para o desenvolvimento do trabalho, foi aplicado um questionário *on-line* entre os dias 24 de agosto de 2020 e 5 de setembro de 2020, via *google forms*, pertencente à plataforma do *Google*, a sete professores de língua portuguesa, que trabalharam na rede estadual de ensino do estado

de Roraima, lecionando na etapa do Ensino Médio, para obter informações a respeito da qualificação dos profissionais, sobre o tempo em que trabalharam com alunos imigrantes e suas sugestões a respeito de melhoria no atendimento a esses mesmos alunos. As perguntas que contavam no questionário foram as seguintes: 1) Qual a sua formação acadêmica? 2) Há quanto tempo é professor de Língua Portuguesa? 3) Há quanto tempo trabalha na rede estadual de ensino do Estado de Roraima? 4) Há quanto tempo trabalha com alunos imigrantes em sala de aula? 5) Relacionando com a pergunta anterior, para o atendimento desses alunos, houve um processo de formação? 6) Você possui conhecimentos sobre o ensino de português para estrangeiros (PLE), e sobre o ensino de português como língua de acolhimento (PLAc)? 7) Você possui conhecimentos a respeito da interculturalidade? 8) Quais as principais dificuldades no ensino do português com alunos imigrantes? 9) No seu ponto de vista, quais ações poderiam ser realizadas para melhorar o ensino de Língua Portuguesa com os alunos imigrantes?

O relato de experiência teve como base a vivência da pesquisadora durante seu período de estágio obrigatório, ocorrido no ano de 2018, em docência no ensino médio, requisito essencial para a conclusão do curso de graduação em Letras.

#### **4. *Discussão e análise***

Durante o período de estágio obrigatório para a conclusão da graduação em Letras, a pesquisadora teve a oportunidade de vivenciar a sala de aula de português, na qual alunos imigrantes, em grande parte de origem venezuelana, faziam parte dos discentes matriculados. Uma situação de interação com esse perfil de aluno em especial foi marcante, tanto que foi incluída nesse trabalho. Em uma das aulas que a pesquisadora participou naquele período era sobre interpretação textual. A professora de sala, supervisora de estágio, estava trabalhando uma das escolas literárias que, no momento da escrita desse relato, não é possível recordar. Então um aluno se aproximou da mesa, onde a pesquisadora e a professora estavam para tirar uma dúvida. A princípio, a pesquisadora não se atentou para a conversa, mas depois a professora disse - *viu esse aluno!? Ele é venezuelano. Ele veio tirar uma dúvida.* A pesquisadora quis saber qual era a dúvida do aluno, ao que a professora responde: - *Eu não sei, minha filha. Eu não entendo o que ele diz pra mim. E também acho que ele não entende direito o que eu passo para ele fazer.* A partir dessa

afirmação, a pesquisadora indagou como ela avaliava o aluno em relação às atividades escolares. Ela respondeu: – *Ele (o aluno) pega as respostas (no sentido de escrevê-las no caderno) com os colegas. Ou vai com eles pedir ajuda para fazer. É muito difícil trabalhar com esse tipo de aluno porque eu não o entendo.*

Após essa breve conversa, vários questionamentos passaram pela mente da pesquisadora a respeito dessa problemática que envolve o professor de português, que leciona na rede estadual de ensino, e esse aluno imigrante não falante de português que foi inserido nas salas de falantes maternos sem, na maioria dos casos, nenhum conhecimento prévio a respeito da língua. E com a intenção de saber mais sobre a vivência e percepção do professor nesse contexto, foi elaborado um questionário com sete questões que englobavam desde a formação acadêmica até sugestões para uma melhoria no ensino.

Sete professores que lecionaram no ensino médio na rede básica responderam ao questionário aplicado. Todos os participantes eram graduados na área de letras, diferindo enquanto habilitação de cada curso. 85,7% dos participantes lecionavam língua portuguesa há pelo menos 11 anos, isso mostra que a parcela mais significativa possuía experiência enquanto docentes. Semelhante a esta porcentagem, está a da quantidade de tempo que o professor era integrante efetivo na rede estadual.

Quando perguntados sobre há quanto tempo trabalhavam com alunos imigrantes em sala de aula, a estatística apresentou uma maior variação, como o gráfico a seguir mostra:

Gráfico 1: Tempo de trabalho com imigrantes.



Fonte: elaborado pela autora.

Esse maior número de professores, 57,1%, que começaram a trabalhar com esse novo perfil de aluno nos últimos 5 anos é coincidente com o início dos processos de imigração da Venezuela para o estado de

Roraima. Aliado a tal fato, foi questionado aos professores sobre a ocorrência de algum processo de formação continuada e 85,7% dos participantes negaram a existência de capacitação ao professor para o atendimento desse aluno imigrante deslocado forçado. Esse fato reforça o argumento da supervisora de estágio que acompanhei sobre a dificuldade em executar a docência, tendo em vista a nova realidade da sala de aula. Isso faz com que o aluno imigrante seja posto em uma situação de marginalização em relação aos demais alunos na sala, dificultando assim seu processo de aprendizagem. Entende-se como marginalização em sala de aula o sujeito excluído e não detentor dos padrões institucionalizados pela comunidade de fala (RIBEIRO, 2017).

A respeito do conhecimento sobre o ensino de PLE e PLAc, 57, 1% dos participantes afirmam não possuir conhecimento teórico sobre a área de ensino. Essa afirmação também reforça a premissa apresentada no relato de experiência, a da professora que não sabia como trabalhar com o aluno imigrante deslocado forçado. Esses dados também se alinham com o apresentado em Zambrano (2019), já citada nesse trabalho, sobre a formação em PLE/PLAc ser recente no nosso país. Aliado a esse fato, outro indicador que pode ser considerado na formação dos professores de línguas e também pedagogos é o apontado por Cavalcanti (2013) sobre a formação dos profissionais ser em base de uma tradição fortemente de cunho monolíngue.

As duas próximas perguntas têm suas respostas relacionadas. A primeira delas foi sobre a interculturalidade, se os participantes tinham conhecimento a respeito do assunto; 71,4% responderam que sim. A segunda perguntava aos participantes quais eram as dificuldades no ensino de português com os alunos imigrantes. Analisando as respostas, foi possível constatar que as dificuldades que os professores mencionaram estavam na relação entre língua e cultura, como no exemplo do participante a seguir.

Resposta de um participante.

*As principais dificuldades são em conhecer a cultura, a história e a literatura brasileira e o processo de adaptação à cultura de um modo geral.*

Analisando as respostas, é possível observar inconsistência nas informações apresentadas nas respostas das duas perguntas anteriores. Nesse caso, o participante que afirma ter conhecimentos a respeito da interculturalidade tem dificuldades em trabalhar a relação entre cultura,

língua e história com seus alunos, quando interculturalidade é pautada na articulação desses elementos. O professor que é conhecedor tanto da interculturalidade como também da educação intercultural sabe que esta última, além de reconhecer as diferenças dos grupos sociais na interação entre eles de maneira que seja positiva a todos (FLEURI, 2003), terá como finalidade maior “auxiliar as pessoas a se apropriarem do código que possibilita acessar o universo do outro, ou seja, os valores, a história, a maneira de pensar, de viver, entre outros” (COPPETE, 2012, p. 207). A articulação para a prática pedagógica em sala seria, trabalhando a cultura, de modo geral, história e literatura, sensível a essas diferenças apresentadas, dialogando com o aluno, incluindo-o no processo de ensino-aprendizagem. Nesse caso, cita-se Candau (2011, p. 250.) quando a autora fala sobre as “estratégias pedagógicas enfatizadas: trabalhar com diferentes linguagens, apostar no estudo/trabalho em grupos, dar visibilidade às produções dos/as alunos/as, empoderá-los/as, entre outras”.

Como último questionamento, foi pedida a opinião do participante a respeito de quais ações poderiam ser realizadas para um melhor ensino de Língua Portuguesa e 71,4% responderam que era necessária a formação continuada para os profissionais da educação. Isso mostra que os profissionais visualizam a necessidade de uma formação continuada. Em relação à formação inicial, Zambrano (2019) baseada em Júdice (2016), comenta que apenas três<sup>435</sup> universidades oferecerem formação específica em PLE/PL2; em Roraima, a mesma autora comenta que a Universidade Federal de Roraima (UFRR) oferta uma disciplina em PLE de maneira optativa. Na Universidade Estadual de Roraima (UERR) foi incluída uma disciplina obrigatória em PLA. O Instituto Federal de Roraima (IFRR) possui apenas Licenciatura em Espanhol, por tal motivo não oferta disciplinas nas áreas de português, todavia, em 2017 passou a oferecer cursos de extensão em PLE para atender a demanda dos imigrantes.

Além de apontar para a necessidade de uma formação continuada aos profissionais para trabalharem nesse novo contexto, é possível visualizar a necessidade urgente de políticas linguísticas voltadas para a Educação Básica. Nesse sentido, Diniz e Neves (2018) apontam que a controversa Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz um processo chamado de “(in)visibilização da heterogeneidade linguística”, que admi-

---

<sup>435</sup> Em trabalho mais recente a autora fala de mais uma Licenciatura em Português Língua Estrangeira/Segunda Língua, a da Unicamp, ofertada a partir de 2017. Portanto, são 4 licenciaturas em todo o Brasil.

te a diversidade linguística nos âmbitos nacional e internacional, porém, não reconhece as diversidades linguísticas locais.

## 5. Conclusão

Ao longo do percurso desse artigo, após discorrer sobre os conceitos de PLAc, cultura e interculturalidade, sempre relacionando com o aluno oriundo de um processo de deslocamento forçado, inserido na sala de aula de Educação Básica, constatou-se a necessidade de reflexão a respeito do ensinar o português a esse perfil de aluno. Nesse sentido, a educação intercultural é uma das maneiras de garantir a interação entre as identidades de todos os envolvidos e, como afirma Coppete (2012), a articulação entre a prática pedagógica, contexto social e aluno.

Além da necessidade de uma educação intercultural, necessária para dialogar com o encontro de culturas e a complexa relação entre o conflito/acolhimento, a formação do professor é outra urgência a ser discutida. Considerando serem recentes os estudos na área de PLAc, é essencial a atualização do professor a respeito dessa vertente do ensino de português, principalmente considerando o contexto do estado de Roraima, onde cada vez mais a presença do aluno imigrante é evidenciada. Uma educação monolíngue que não considera os indivíduos, suas culturas e seus contextos de ensino, pode se tornar ineficiente em garantir que esse aluno tenha sucesso no processo de ensino/aprendizagem.

Diante de um mundo mais globalizado, tanto a interculturalidade quanto o papel do professor ocupam lugares de protagonismo no ambiente escolar. É importante que a educação busque maneiras de favorecer as diferenças sociais através do diálogo aberto entre os sujeitos. Tão importante quanto, é fazer com que as práticas pedagógicas sejam mais interdisciplinares e dinâmicas, adequadas e projetadas para a realidade das escolas, procurando sempre maneiras de desenvolvimento que resultem em uma sociedade mais democrática e plural a todos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACNUR BRASIL. *Número de refugiados e migrantes da Venezuela ultrapassa 4 milhões, segundo o ACNUR e a OIM*. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2019/06/07/numero-de-refugiados-e->

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

migrantes-da-venezuela-ultrapassa-4-milhoes-segundo-o-acnur-e-a-oim/. Acesso em: 21 de out. 2020.

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da SIPLE*, Brasília, ano 4, n.º. 2, outubro de 2013. Disponível em: [http://www.siple.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=309:oensino-deportugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113](http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:oensino-deportugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113). Acesso em: set. 2020.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. *Mec atua para resolver a situação das crianças venezuelanas para que possam estudar no país*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=73191>. Acesso em: out. 2020.

BROWN, H. D. *Principles of language and teaching*, 5<sup>th</sup> ed. White Plains, NY: Pearson Longman, 2007.

CABETE, M. A. C. S. da S. *O processo de ensino-aprendizagem do Português enquanto Língua de Acolhimento*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa. 2010.

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

CANDAUI, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-55, 2011.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-26

COPPETE, M. C. *Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Trad. de Viviane Ribeiro. Bauru-SP: EDUSC. 1999.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. Políticas linguísticas de(in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no Ensino Básico brasileiro. *REVISTA X*, v. 13, p. 87-110, 2018.

EAGLETON, T. *A ideia de cultura*. Trad. Sandra Castello Branco; revisão técnica Cezar Mortari. São Paulo: Editora UNESP. 2005.

FLEURI, R. M. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. 2000. Rio de Janeiro: DP&A, p. 67-81.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/ago., p. 16-35 2003.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. *Revista Série-Estudos*. Campo Grande-MS, n. 37, p. 89-106, jan./jul. 2014.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 2010. v. 9, n. 2, p. 61- 7, Brasília, Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886/771>. Acesso em: set. de 2020.

KHATAB, M. A. *Censo escolar, Secretários de escolas da Capital participam de capacitação para a segunda etapa de coleta de dados*. Disponível em: <http://portal.rr.gov.br/index.php/component/k2/item/1353-censo-escolar-secretarios-de-escolas-da-capital-participam-de-capacitacao-para-a-segunda-etapa-de-coleta-de-dados>. Acesso em: out. 2020.

LARAIA, R. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

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

MILLER, I. K. Formação de professores de Línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L.P. *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

SÃO BERNARDO, M. A. *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. Tese de doutorado Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

PEREIRA, G. F. O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*. jan./jun. 2017, v. 17, n. 1, p. 118-34, São Paulo.

RIBEIRO, S. B. C. A marginalidade em detrimento da interculturalidade em regiões de fronteira geográfica enunciativa. *RELACult – Revista Latino Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 3. Edição Especial, outubro de 2017, p. xx-xx, 2017b. (no prelo)

SANTOS, J. L. dos. *O que é cultura?*. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

SANTOS, P.; ÁLVAREZ, M. L. O. Aspectos culturais relevantes no ensino de português para falantes de espanhol: as expressões idiomáticas e a carga Cultural compartilhada. In: SANTOS, Percilia; ÁLVAREZ, Maria Luisa Ortíz. *Língua e cultura no contexto de português-língua estrangeira*. São Paulo: Pontes, 2010. p. 191-224

ZAMBRANO, C. E. G. Português como língua de acolhimento em Roraima: da falta de formação específica à necessidade social. *Revista X*, v. 14, n. 3, p. 16-32, Curitiba, 2019.

\_\_\_\_\_. Español como lengua de migración en Roraima y las nuevas políticas lingüísticas horizontales y verticales. *Anais do XI Congresso Brasileiro de Hispanistas*, 2020.