

## ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO A MIGRANTES E REFUGIADOS EM RORAIMA

### STUDY ON THE TEACHING AND LEARNING OF PORTUGUESE AS A WELCOME LANGUAGE FOR MIGRANTS AND REFUGEES IN RORAIMA

Mateus Moreth de Santana<sup>1</sup>

**Resumo:** Os migrantes não enfrentam problemas apenas com o desemprego, mas também com o idioma local. Aprender o Português gera oportunidades de exercerem sua cidadania. Com poucas chances de trabalho, diante do impacto de não saberem o português, surge esta proposta de identificar e analisar necessidades de aprendizagem em um Projeto de Extensão da UERR<sup>2</sup>, com análises qualitativas, quantitativas e uma Pesquisa-Ação. Conclui-se que a maior preocupação é desenvolver um melhor desempenho profissional aperfeiçoando a escrita, e são fundamentais atividades culturais dialogando com a cultura dos alunos.

**Palavras-chave:** migrantes; português; aprendizagem; escrita; cultura.

**Abstract:** Migrants not only face problems with unemployment, but also with the local language. Learning Portuguese creates opportunities to exercise their citizenship. With little chance of work, given the impact of not knowing Portuguese, this proposal arises to identify and analyze learning needs in a UERR Extension Project with qualitative, quantitative analyzes and Action Research. It is concluded that the biggest concern is to develop better professional performance by improving writing and cultural activities that dialogue with the students' culture are essential.

**Keywords:** migrants; Portuguese; learning; writing; culture.

#### Introdução

O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) se dispõe como uma das poucas opções de acesso ao conhecimento da língua portuguesa de forma gratuita, ao contrário de muitos cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE) que possuem como público, principalmente, estudantes, executivos ou turistas, por exemplo, com dinheiro para arcar com os gastos do curso.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (PPGL-UFRR), Especialista em Línguas e Narrativas em Contexto de Diversidade pela Universidade Estadual de Roraima (UERR), Licenciado em Letras com Habilitação em Línguas Portuguesa e Inglesa e Respectivas Literaturas (UFRR), Professor Efetivo de Língua Inglesa da Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Roraima (Seed-RR), mateusmoreth@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9318-7566>

<sup>2</sup> Projeto de Extensão – Português: Língua e Cultura, da Universidade Estadual de Roraima (UERR).

O aprendizado da língua do país que acolhe ajuda na inclusão profissional e social dos migrantes e refugiados, gerando mais oportunidades de exercerem sua cidadania. São diversos problemas que essas pessoas enfrentam, e entre eles há a pouca oferta de cursos de português e a falta de prática de docentes em abordar a interculturalidade em aula. Segundo Barbosa (2016), a interculturalidade é mais que uma prática, ela se interessa por atividades que auxiliam o estudante no entendimento de elementos sobre cultura e identidade de forma problematizada e não simplificada, isto é, a interculturalidade não é apenas um saber, mas um meio que possibilitará práticas para a construção da identidade dos alunos.

Também há uma dificuldade em encontrar uma metodologia de ensino de PLAc ideal voltada para seu público-alvo, que está residindo em um contexto multilíngue e migratório, pois é necessário que o professor tenha a preocupação com a interculturalidade e com o ensino da língua em uso, utilizando temáticas que estão no dia a dia do aluno como, por exemplo, alimentação, trabalho, receber e dar informações e vocabulário relacionado a questões de saúde. Por isso, esta pesquisa buscou identificar e analisar necessidades de aprendizagem de PLAc dos alunos do Projeto de Extensão – Português: Língua e Cultura da Universidade Estadual de Roraima.

Conforme ACNUR (2022), Roraima começou a ser, no ano de 2018, a principal porta de entrada de migrantes e refugiados venezuelanos, por ser o estado brasileiro que faz fronteira terrestre com a Venezuela. De janeiro a maio do ano de 2022, nos postos de triagem que atendem os migrantes em relação à documentação, mais de 13 mil pessoas, de 21 países, solicitaram o reconhecimento da condição de refugiado, atendendo majoritariamente a população da Venezuela, que soma mais de 95% das solicitações.

Nesse contexto, como inserir indivíduos que foram deslocados, em grande maioria, forçadamente de seu país e que se encontram em situações de vulnerabilidade, em contextos em que jamais pensaram e/ou quiseram estar? Diante dessa situação complexa surge esta proposta de um estudo do processo de ensino-aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento, especificamente a alunos migrantes e refugiados em Roraima, porque o PLAc fundamenta sua organização em uma prática de ensino participada, que se sujeita aos métodos de reconstrução identitária dos indivíduos (Anunciação, 2018) com enfoque no estímulo da cidadania e no entendimento e diálogo interculturais. Portanto, o objetivo desta pesquisa é identificar e analisar necessidades de aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento dos alunos do Projeto de Extensão – Português: Língua e Cultura da Universidade Estadual de Roraima (UERR).

A estrutura do artigo está desenvolvida em sete partes. A primeira corresponde a esta introdução, apresentando a temática e objetivos da pesquisa a serem alcançados. A segunda e terceira seção expõem a fundamentação teórica utilizada, baseada na perspectiva de autores da área. A metodologia é apresentada na quarta seção, explicando os três métodos usados para obtenção de dados e informações para a análise. Nas seções quinta e sexta encontram-se as análises realizadas com base nas respostas do questionário aplicado e na observação do professor em sala de aula, sendo que a sexta é específica sobre a abordagem intercultural realizada em uma das aulas. E, por último, são apresentados os resultados da pesquisa como considerações finais.

### **1 Processo de ensino-aprendizagem de português a migrantes**

A Linguística Aplicada (LA) tem como um de seus objetivos analisar fenômenos em situação de uso real da língua (Moita Lopes, 1996), e uma das questões que tem se evidenciado crítica no Brasil relacionado aos migrantes (Clochard, 2007) é o olhar do ensino-aprendizagem do português para esse público-alvo. A LA compreende a linguagem como fundamental para modificar a forma como as pessoas entendem o mundo e a si mesmas. Com base nessa apreciação, qual é o objeto de interesse da LA? A essência da LA é justamente pesquisar a respeito do vínculo da linguagem e os cenários de ação humana, como a linguagem é usada nas mais diferentes situações sociais, por exemplo: na sala de aula, por pessoas em situações de dificuldades sociais, por populações que não têm poder social como migrantes e refugiados.

Segundo Cabete (2010), tem sido motivo de consideração por diversos autores a questão do processo de ensino-aprendizagem de uma língua por migrantes ser ou não distinto do processo de ensino-aprendizagem por outros públicos-alvo. Pela concepção de Oliveira (2010), esse ensino se distingue demasiadamente seja qual for o ensino tradicional de uma segunda língua, uma vez que ele mostra aspectos que são característicos do contexto de migração e inserção que refletem diretamente no ensino e na aquisição do novo idioma.

A expressão Língua de Acolhimento foi criada em Portugal para denominar uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem da língua do país que recebe os migrantes. O termo surgiu quando Ançã (2003) se referiu ao ambiente de ensino de língua portuguesa para migrantes nas escolas de Portugal. O português nesse cenário deveria tomar o lugar de acolhimento assim como é definido: espaço de acolhimento, abrigo no lar, sólido (Ançã, 2003). Barbosa e São Bernardo (2017) concordam que a aprendizagem de uma nova língua-cultura, na circunstância

de acolhimento, não ocorre por uma livre opção, mas, sim, por situações externas ao aluno, porque não é um processo simples e engloba conexões de diferentes culturas e identidades.

Para Ruano (2019, p. 65), na definição de PLAc, compartilha-se com o aspecto conceitual lusitano, as seguintes visões: é uma língua adquirida em situação migratória por migrantes em vulnerabilidade social e é uma língua que ajuda no alcance de espaços laborais e sociais, que se relaciona às carências mais necessárias das comunidades migrantes e facilita a inclusão dessas pessoas na sociedade. Aprender o Português como Língua de Acolhimento, em outra perspectiva, pode ser compreendido como uma obrigação (Lopez, 2018) e isso poderia atormentar migrantes deslocados forçadamente, aumentando sua condição de vulnerabilidade.

Ainda que se identifique a diversidade do público-alvo para o qual são dirigidos os trabalhos em PLAc, Grosso (2010) considera a presença de determinados aspectos próprios desse grupo, que devem ser analisados no cenário de PLAc, por exemplo, a diferença do grau de proficiência em português, associada diretamente a um menor ou maior tempo de imersão linguística a partir da entrada do migrante no país; a variação de domínio da sua língua materna e da sua respectiva cultura, que tem uma implicação na aprendizagem da língua portuguesa; a variação, entre os migrantes, de compreensão e de uso de diferentes línguas, o que, no olhar de Grosso (2010), atinge a aprendizagem da língua portuguesa, visto que aqueles que possuem essa compreensão obteriam uma certa agilidade no aprendizado do português pela transferência de métodos de aprendizagem e de comunicação; e a diversidade socioeconômica, uma vez que os migrantes evidenciam variedade profissional, isto é, no trabalho que realizavam antes de se mudarem para o país de destino e naquele que realizam atualmente.

No Brasil, os docentes de PLAc, por trabalharem, na maioria das vezes, como voluntários junto às organizações não-governamentais, enfrentam diversos outros obstáculos nas suas aulas (Lopez, 2016). Além da carência de preparo apropriado antes de iniciarem suas aulas, os professores, muitas vezes, não têm materiais didáticos disponíveis, salas de aula adequadas e orientação pedagógica organizada, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem.

## **2 Interculturalidade no ensino de PLAc**

Para Maher (2007), nós não herdamos a cultura porque ela é uma construção discursiva. Dessa forma, deve-se ter em vista que os migrantes interagem em um novo contexto que pode apresentar traços culturais diferentes de seu local de origem. Quanto maior a proximidade

cultural, social e linguística entre o país de origem e o de destino, teoricamente, o processo de integração se revela mais fácil e os resultados, mais promissores (Crisp, 2004).

Conforme a concepção de Zanatta (2009), ensinar a cultura da língua a ser estudada não é simplesmente fazer uma exposição didática e, ocasionalmente, estereotipada, mas viabilizar uma interculturalidade, isto é, permitir que o aluno consiga refletir e, eventualmente, em um processo comparativo, entender a nova cultura que se apresenta e inclusive a própria cultura. Por isso, é necessário que os professores de língua portuguesa que atuam em contextos como esse reconheçam a necessidade de refletir e aperfeiçoar sua didática em sala de aula, pois a competência profissional facilita a sensibilização do professor de suas responsabilidades, capacidade e valor social no exercício do magistério (Almeida Filho, 1993).

De acordo com Grosso (2010), as questões relacionadas à diferença do grau de proficiência em língua portuguesa, a variação de compreensão de outras línguas e a diversidade socioeconômica precisam ser analisados pelo ensino de PLAc tendo em vista que podem estabelecer “a atitude em relação à cultura, ao país, à língua-alvo e aos seus falantes” (Grosso, 2010, p. 68). É necessário questionar que definições de “cultura” e “língua” estão em foco. Se for considerada a viabilidade de medir a capacidade de uma pessoa acerca de certa cultura ou língua, será considerado que essas duas concepções, cultura e língua, sejam elementos pré-estabelecidos que seriam comuns aos integrantes de uma mesma comunidade.

Conforme Maher (2007), igualmente, no esforço de estabelecer quantitativamente o conhecimento de alguém sobre suas próprias culturas e/ou línguas, é necessário atentar para não reforçar o pensamento equivocado de que há representantes “autênticos”, os “modelos” para a análise – dessa cultura e dessa língua.

Deve-se considerar que esses indivíduos em situação de migração e refúgio trazem consigo características culturais que devem ser ressaltadas, pois também deve haver um contexto de comunicação intercultural. Assim, para Matos (2004), o ensino da língua deve ser promovido buscando a competência comunicativa dos alunos, com uma metodologia mais humanizadora e promovendo práticas que auxiliem os discentes no exercício de uma comunicação eficaz. Nesse ambiente, o uso e aprendizagem da língua são reforçados por abordagens comunicativas interculturais, pois cada povo tem sua cultura formada de valores próprios, que norteiam a forma como os indivíduos agem em suas vidas.

De acordo com Ruano e Cursino (2019), no estudo de PLAc é fundamental pensar sobre a importância de utilizar o contexto dos alunos para o uso da multiplicidade de culturas. Assim, é necessário analisar a situação social, cultural e histórica dessas pessoas. Segundo Barbosa

(2016), a interculturalidade está além de uma prática, ela considera ações que ajudam o aluno na compreensão de aspectos sobre identidade e cultura de maneira problematizada e não simplificada. Conforme a autora, a interculturalidade não é somente um conhecimento, é um recurso que viabilizará práticas para a formação da identidade dos estudantes.

A interculturalidade necessita de negociações para assimilar novas práticas, como o compartilhamento de princípios, concepções, ideias e interesses, ou seja, “este espaço fronteiro de relacionamento e negociação, novas estratégias, expressões, iniciativas, significados e práticas interculturais que desafiam a homogeneidade, controle cultural e hegemonia da cultura dominante” (Bhaba, 1994, p. 10). Assim, a interculturalidade torna-se um projeto político, coletivo, epistêmico e ético que objetiva a transformação sócio-histórica e cultural.

Entretanto, a terminologia “intercultural” vem sendo utilizada para caracterizar perspectivas e concepções divergentes. Fleuri (2003) reitera que:

Há quem o reduz ao significado de relação entre grupos “folclóricos”; há quem amplia o conceito de interculturalidade de modo a compreender o “diferente” que caracteriza a singularidade e a irrepitibilidade de cada sujeito humano; há ainda quem considera interculturalidade como sinônimo de “mestiçagem (Fleuri, 2003, p. 17).

Mas na verdade, a interculturalidade objetiva colaborar para vencer tanto a atitude de receio como a de indiferente tolerância em relação ao diferente, criando uma liberdade para a compreensão construtiva da diversidade cultural e social. Refere-se, na verdade, a uma nova perspectiva fundamentada no respeito à pluralidade, que se traduz na igualdade de direitos, conforme defende a autora Vera Maria Candau:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (Moreira; Candau, 2008, p. 23).

Esta visão da interculturalidade representa uma responsabilidade desafiadora, que ainda está começando. Apenas alguns autores estão nesta linha. Geralmente, no momento em que se proporciona a prática intercultural, admite-se uma perspectiva de orientação inovadora e evidencia-se os diálogos entre grupos socioculturais diversos de uma forma aparente, limitado a percepção de poucas manifestações culturais desses grupos, sem desafiar a questão das relações de poder, que decorrem das relações interculturais.

### **3 Projeto de extensão – Português: língua e cultura**

A pesquisa foi realizada no campo da Linguística Aplicada, através de uma abordagem qualitativa que, segundo Denzin e Lincoln (2006), tem um comprometimento com uma concepção naturalista e a percepção interpretativa da experiência de um indivíduo, que demanda um destaque a respeito das qualidades das entidades e sobre os processos e os significados.

Não dominar o idioma pode ser um obstáculo que traz dificuldades à integração e inserção de migrantes na sociedade de acolhimento. Nessa perspectiva, foi observado o contexto das aulas de PLAc em um curso oferecido pela UERR e realizado especificamente uma pesquisa-ação (PA). A PA é um método de pesquisa que faz uso do pensamento sistêmico com a finalidade de modelar um fato complexo ativo em um contexto igualmente em evolução para possibilitar a um ator coletivo interferir com o objetivo de instigar a mudança (Morin, 2004).

Na pesquisa ação, os alunos e o professor fazem parte da investigação e esse processo permite que a prática e a reflexão ocorram ao mesmo tempo com base nas teorias estudadas e do ambiente analisado. Assim, o docente atua com diferentes papéis na pesquisa em determinadas situações de sua análise e ação (Barbier, 2004), ou seja, o educador trabalha como participante do estudo e pesquisador simultaneamente.

Essas estratégias metodológicas são significativas devido à interação do pesquisador com os alunos, porque não se trata somente de solucionar um problema imediato e sim desenvolver a consciência coletiva no plano da política ou cultura sobre os problemas importantes que enfrentam, mesmo quando não se veem soluções em pouco tempo (Thiollent, 2013). Essa interação entre pesquisador e alunos, como professor-pesquisador, era necessária para compreender melhor os problemas e as necessidades dos estudantes para depois refletir e experimentar novas metodologias.

A coleta de dados foi realizada no Projeto de Extensão - Português: Língua e Cultura, curso que foi ofertado pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Roraima, sob a coordenação do Curso de Letras, com o objetivo de desenvolver as habilidades de compreensão e expressão oral e escrita em língua portuguesa de cursistas migrantes no Brasil; acadêmicos e profissionais estrangeiros, de modo a permitir uma integração e adaptação ao ambiente estudantil e profissional brasileiro, visando melhor desempenho em suas atividades sociais e educativas. Os objetivos foram: preparar os participantes para interagirem em



situações de comunicação oral e escrita do cotidiano social usando a Língua Portuguesa; oferecer conhecimentos dos elementos linguísticos da Língua Portuguesa visando à aquisição de suas estruturas básicas para a consolidação dos repertórios léxico-gramaticais em níveis básico e intermediário; oportunizar a compreensão e produção de gêneros discursivos orais, escritos e multimodais para uso no cotidiano brasileiro e praticar as principais diferenças entre os quadros fonético-fonológicos do português e das línguas dos alunos.

Os dados foram coletados em quatro dias de aula, cada uma de três horas de duração, no Campus Boa Vista da Universidade Estadual de Roraima, onde o professor observou e analisou sua própria prática durante as aulas e aplicou um questionário aos alunos.

#### **4 Reflexão sobre as Aulas de PLAc**

Foi aplicado um questionário aos alunos do curso de extensão e questionado sobre a importância de aprender o português; as dificuldades no aprendizado; a importância da cultura brasileira no aprendizado e a opinião dos estudantes sobre as aulas. Através das respostas, observa-se que de 14 alunos entrevistados, 42% consideram o aprendizado importante para o trabalho. Conforme Ruano (2019), o PLAc auxilia na obtenção de trabalho e ajuda a incluir essas pessoas na sociedade, e isso pode ser percebido na resposta de uma aluna à pergunta:

Você, como migrante residente no Brasil, considera importante aprender a língua portuguesa? Por quê?

“Sim. Para ter uma boa comunicação e crescer *profissionalmente*”.

A aluna, assim como outros da turma, tem a preocupação de aperfeiçoar seu conhecimento da língua para um melhor desempenho de suas funções em seu ambiente de trabalho ou ter mais oportunidades de emprego, através da melhora de sua comunicação, e assim poder também ter um desenvolvimento profissional.

Segundo pesquisa do programa conjunto MOVERSE (2022), dos 21.527 migrantes venezuelanos interiorizados por meio da Estratégia Oficial de Interiorização do Brasil, entre março de 2020 e setembro de 2021, 69,01% compreendem bem ou perfeitamente o português. Entre 3.912 migrantes não interiorizados, que permanecem vivendo em abrigos em Boa Vista, Roraima, 75,74% têm dificuldades de compreensão, variação indicada por, entre outros fatores, menor tempo de acesso a programas e cursos de PLAc (MOVERSE, 2022).

Essas estatísticas revelam a importância dos cursos de PLAc para capacitar e auxiliar os migrantes a adquirirem e/ou desenvolverem fluência na língua portuguesa e ingressarem no



mercado de trabalho, por exemplo, através do processo de interiorização que já os direciona para oportunidades de emprego em cidades de todo o Brasil.

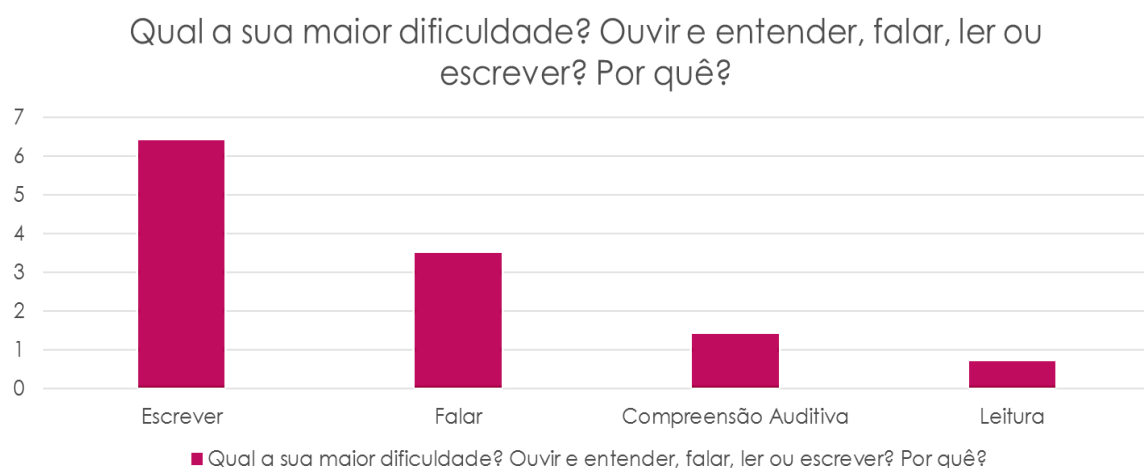
Ao serem questionados com a pergunta: Qual a sua maior dificuldade? Ouvir e entender, falar, ler ou escrever? Por quê? Conforme mostra o Gráfico 1, foi observado que 64% dos alunos entrevistados têm mais dificuldades na escrita, como pode ser visto na resposta dessa aluna: “Escrever porque *Es* muito difícil a gramática”.

Durante o processo de ensino e aprendizagem da habilidade escrita, é importante que o docente busque encorajar seus alunos a escreverem conforme sabem, aperfeiçoando gradualmente a sua prática escrita. Martins e Niza (2001) afirmam que se busca

[...] fazer evoluir essa escrita, por vezes incipiente, para uma escrita mais adequada ao que se quer dizer, mais compreensível para quem a lê, mais organizada sintaticamente, mais correta do ponto de vista da ortografia e da pontuação (Martins; Niza, 2001, p. 217).

Ou seja, conforme os estudantes forem desenvolvendo sua compreensão sobre a língua e suas estruturas, aperfeiçoarão a sua habilidade de escrever.

Gráfico 1



Fonte: Elaboração do autor, Boa Vista/RR, 2023

De acordo com o gráfico acima, 35% dos entrevistados têm mais dificuldades na fala: “É um pouco difícil para mim ao falar, pois há palavras que não consigo pronunciar bem porque são rápidas e isso requer prática”; 14% têm mais dificuldade na compreensão auditiva, como afirma um dos cursistas: “Ouvir e entender, porque aqui no Brasil a linguagem que usam é

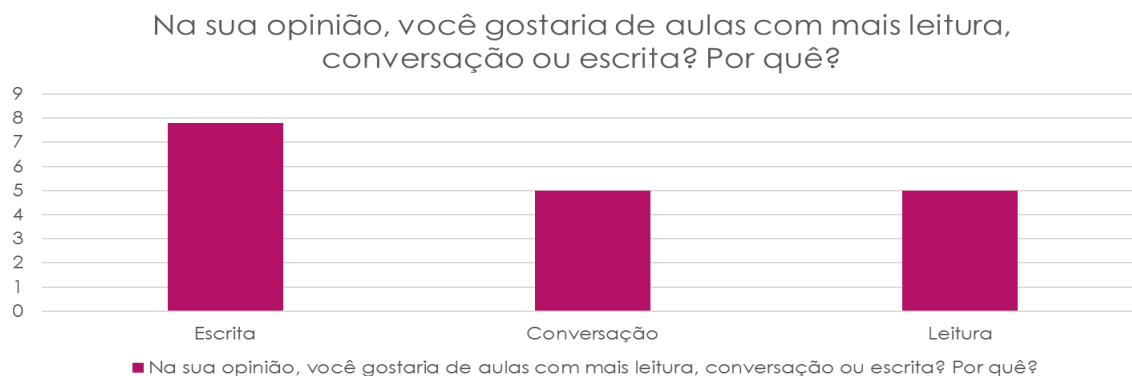
muito informal”; e 7% na leitura: “Ler e escrever porque existem similitudes com o espanhol mas não todas as palavras por isso tende a confundir”.

Grosso (2010) explica que alguns aspectos como, por exemplo, a diferença do grau de proficiência de cada aluno e a variação do grau de proficiência na língua materna esclarecem essas variações. Segundo pesquisa realizada pela ACNUR, em dezembro de 2020, com 332 famílias de migrantes de crise - migrantes que saíram de seus países devido a problemas políticos, econômicos, religiosos, civis, humanitários e ideológicos (Clochard, 2007) - foi observado que 41,4% das pessoas têm proficiência alta ou muito alta no idioma local, enquanto 58,6% não têm (ACNUR, 2022).

É importante considerar que é uma realidade diferente de alunos que vêm ao Brasil com outros objetivos como, por exemplo, em 2016, a Universidade Federal de Roraima teve aproximadamente 80 alunos estrangeiros de outros países (UFRR, 2016), estudantes universitários que migraram temporariamente com a intenção de cursar o nível superior em universidades brasileiras e procuraram estudar a língua portuguesa preocupados com seu desempenho acadêmico.

Há também uma grande preocupação com o bom desempenho na prática escrita, porque, segundo os alunos, existem muitas semelhanças gramaticais entre o português e o espanhol, que confunde os alunos, o que reflete uma realidade de, por exemplo, alunos venezuelanos, pois na Venezuela há uma grande preocupação com a gramática normativa, isto é, uma preocupação mais voltada com a forma estrutural, formal e tradicional da língua, conforme o “Currículo Nacional Bolivariano (CNB)”. Isso pode ser observado não apenas por meio do questionário, mas também através da observação das aulas e das atividades de produção escrita aplicadas para a turma, pois os alunos demonstravam muita preocupação com a correção de seus textos e insistiam que fossem apontados os erros de gramática, ortografia e pontuação nos seus trabalhos escritos.

Os entrevistados também responderam à pergunta: Na sua opinião, você gostaria de aulas com mais leitura, conversação ou escrita? Por quê? Em algumas respostas, os alunos apontavam mais de uma opção, porém o Gráfico 2 aponta 78% dos alunos relatando que gostariam de aulas com mais prática escrita, como pode ser observado também na resposta dessa aluna: “Eu gostaria com mais leitura porque *asim* aprendemos palavras novas e seus significados, e *tamben* escrita para aprender a escrever textos e mensagens”:



Fonte: Elaboração do autor, Boa Vista/RR, 2023

Evidencia-se que a habilidade de escrever é uma exigência em diversas áreas no dia a dia de uma pessoa atuante na sociedade (Barbeiro, 1999; Barbeiro; Pereira, 2007), já que o aprendizado da língua prepara e beneficia a conexão do aluno com a sociedade.

É importante salientar que o professor não deve se limitar à gramática tradicional, mas não deve deixá-la completamente de lado. Os alunos têm uma preocupação em aprender a escrever seus textos conforme o padrão culto da língua portuguesa e pedem ao professor para que aponte seus erros ortográficos, de acentuação e pontuação em suas atividades escritas e os orientem como sanar suas dúvidas. Portanto, o professor deve refletir sobre como corrigi-los de uma forma simples e direta, sem se aprofundar em aspectos gramaticais complexos e sempre buscando respeitar a forma como eles desejam se expressar em seus textos.

Conforme os dados analisados, 50% dos entrevistados gostariam de mais conversação: “conversação *asim* as aulas são mais didáticas”; e 50% com mais leitura: “Mais leitura porque *de ese* jeito a gente fala mais e melhor”. Por essa razão, Almeida Filho (1993) afirma ser fundamental aos professores de línguas, que lecionam em cenários como esse, identificar a necessidade de considerar o aperfeiçoamento de sua didática nas aulas, porque o professor tem que ter a consciência de sua capacidade, responsabilidade e valor social em sua prática de ensino.

Através da experiência nessas quatro aulas com essa turma, percebe-se a necessidade que os alunos têm de aprender a língua portuguesa com atividades práticas que integrem as habilidades linguísticas: oral, escrita, de leitura e compreensão auditiva. Por isso, é necessário que haja, por parte do professor, uma busca constante em aperfeiçoar sua didática, para continuar a desenvolver aulas dinâmicas nos próximos cursos que coloquem a língua em uso,

envolvendo todas as habilidades linguísticas, não se prendendo às aulas tradicionais e a aspectos gramaticais normativos, o que nem sempre é uma tarefa fácil e possível.

É fundamental associar ao máximo a teoria à prática nas aulas das próximas turmas e buscar também agregar questões culturais brasileiras, pois fazer essa conexão entre culturas traz dinamismo às aulas e enriquecendo o aprendizado dos alunos.

## 5 Língua e cultura

Ao ensinar uma nova língua, é necessário dar atenção mais à frente do conteúdo linguístico. Deve-se perpassar por perspectivas culturais próprias da língua. Sanson (2011), conforme afirmação anterior, vê a língua como uma atividade histórica, cognitiva e social, “por meio da qual os indivíduos articulam representações, saberes e opiniões de mundo” (Sanson, 2011, p. 9). Nesse caso, o professor precisa se preocupar em desenvolver discussões e questionar noções e conceitos estabelecidos previamente para aderir a pensamentos não objetivos, pautados, no entanto, em uma concepção de cultura mais situada e relacional (Cuche, 2012).

Nessa perspectiva, foi realizada em sala de aula uma atividade de leitura e compreensão com a lenda roraimense do “Canaimé”, alusiva ao Dia do Folclore Brasileiro, e em seguida foi direcionada uma atividade de produção textual em que os alunos tiveram que escrever sobre uma lenda de seu país. Por essa razão, uma das perguntas do questionário foi:

Na sua opinião, a atividade realizada em sala sobre a lenda do “Canaimé”, alusiva ao Dia do Folclore Brasileiro, foi proveitosa no seu aprendizado durante o curso? Por quê?

Observa-se a seguir, duas das respostas dos entrevistados: “Eu já tinha conhecimento sobre o que era a lenda do canaime”; e “Foi sim, no meu país tem a mesma lenda, lá e dos Canaima, gostei muito saber que forma parte do folclore do Brasil. Me sentí em casa”.

Crisp (2004) afirma que quanto mais próximo forem as relações culturais, sociais e linguísticas entre o país de origem e o de destino, em teoria, o processo de integração torna os resultados mais espontâneos e promissores. Isso foi percebido em sala de aula quando foi feita a leitura da lenda em conjunto com os alunos, que gerou o interesse neles em fazer comentários sobre a história e falar sobre lendas semelhantes ou comentar sobre tradições culturais de povos indígenas de seus países. Observe a seguir alguns trechos (prints) das atividades de produção textual dos alunos sobre a aula:

María Lionza é a figura central de um dos novos movimentos religiosos mais difundidos na Venezuela . O culto de María Lionza começou no século 20 como uma mistura de crenças africanas , indígenas e católicas . Ela é reverenciada como uma deusa da natureza, amor, paz e harmonia. Ela tem seguidores em toda a sociedade venezuelana, desde pequenas aldeias rurais até Caracas , onde uma estátua monumental está em sua homenagem. O Monumento Natural Cerro María Lionza(também conhecida como serra da Sorte) onde se realiza uma importante romaria todos os meses de outubro, foi nomeado em sua homenagem.

Fonte: plataforma do curso de extensão Português: Língua e Cultura

#### Imagem 2 – Lenda de “María Lionza” (Texto da Aluna “Y”)

“Há muitos anos, na época da conquista espanhola, um dos líderes dos índios Caquetío tinha uma filha de olhos claros com uma mulher branca. De acordo com as crenças de sua aldeia e do xamã da tribo, a menina de olhos claros teve que ser sacrificada ao deus anaconda ou então traria infortúnio para seu povo. O pai da menina se recusou a sacrificá-la e optou por trancá-la em uma cabana, com 22 guerreiros protegendo-a e cuidando de mantê-la em casa.

Fonte: plataforma do curso de extensão Português: Língua e Cultura

Os trechos das atividades acima são da mesma lenda venezuelana: “*María Lionza*”. A aluna “X” considerou importante começar seu texto falando a respeito do contexto histórico do conto e a aluna “Y” apresenta apenas a narrativa da história. Através dessa atividade, foi possível perceber a importância de se trabalhar a interculturalidade em sala de aula, pois os alunos puderam falar de sua própria cultura usando o português, enriquecendo assim seu aprendizado da língua. Conforme Zanatta (2009), ensinar a cultura da língua a ser estudada não é apenas apresentá-la didaticamente ou de forma padronizada, mas possibilitar uma interculturalidade, ou seja, permitir que o aluno possa refletir e, ocasionalmente, em um processo de comparação, compreender a nova cultura que se apresenta e até mesmo a própria cultura.

Para o professor, é de fundamental importância esse diálogo intercultural para que ele possa conhecer um pouco da cultura de seus alunos e assim ampliar seu conhecimento cultural em concordância com Maher (2007), que afirma que nós não herdamos a cultura porque ela é uma construção discursiva.

### **Considerações finais**

Através da observação da regência das aulas por meio da pesquisa-ação PA, análises qualitativas e quantitativas do questionário aplicado e das atividades de produção textual dos

estudantes, foi possível identificar necessidades de aprendizagem dos alunos do Projeto de Extensão – Português: Língua e Cultura da Universidade Estadual de Roraima (UERR).

Os resultados dessa pesquisa podem auxiliar outros professores desse projeto a aperfeiçoarem sua metodologia e didática em sala de aula nas próximas turmas, pois foi observado a importância da busca em manter e aprimorar o dinamismo das aulas, sempre buscando integrar as habilidades linguísticas oral, escrita, de compreensão auditiva e leitura.

Constatou-se que uma das maiores preocupações dos alunos do curso em aprender a língua portuguesa é devido ao trabalho, pois querem adquirir maior fluência na língua para poderem desempenhar melhor suas funções laborais e terem outras oportunidades de emprego. Assim, é importante que o professor em sala de aula aborde mais essa temática e aplique atividades práticas diversas que possam auxiliá-los nesse aspecto.

Verificou-se que, entre as habilidades linguísticas, os alunos se preocupam mais com a habilidade escrita da língua e o emprego da norma culta em seus textos escritos, por isso é necessário que o professor também busque uma forma de trabalhar isso, sem se aprofundar em aspectos gramaticais complexos, buscando fazê-lo de forma dinâmica e fugindo de uma abordagem tradicional.

Por fim, conclui-se que o contato cultural que os alunos tiveram com a cultura brasileira, na aula sobre a lenda roraimense do Canaimé, também teve um papel relevante no processo de aprendizagem da língua, mostrando que aulas desse tipo são produtivas para os estudantes. Sendo assim, o professor pode planejar aulas com abordagens culturais abrangendo também outras temáticas da cultura do Brasil, sempre buscando dialogar com a cultura dos países dos alunos.

## Referências

ACNUR - Agência da ONU para Refugiados (org.). *Fronteiras de Roraima acolhem pessoas refugiadas de 21 nacionalidades diferentes*. 2022. Disponível em:

<https://www.acnur.org/portugues/2022/06/27/fronteiras-de-roraima-acolhem-pessoas-refugiadas-de-21-nacionalidades-diferentes/>. Acesso em: 13 out. 2022.

ACNUR - Agência da ONU para Refugiados (org.). *Relatório do ACNUR revela perfil laboral de refugiados e migrantes venezuelanos em Roraima*. 2021. Disponível em:

<https://brasil.un.org/pt-br/135647-relat%C3%B3rio-do-acnur-revela-perfil-laboral-de-refugiados-e-migrantes-venezuelanos-em-roraima>. Acesso em: 08 nov. 2022.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

- ANÇÃ, Maria Helena Português-Língua de Acolhimento: entre contornos e aproximações. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA E SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ÁFRICA E TIMOR*, 1., 2003, Lisboa. Anais [...]. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa-FCSH, 2003, p. 1-12.
- ANUNCIACÃO, Renata Franck Mendonça de. A Língua que Acolhe Pode Silenciar?: reflexões sobre o conceito de português como língua de acolhimento. *Revista X: Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 35-56, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v13i1.60341>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341>. Acesso em: 18 mai. 2024.
- BARBEIRO, Luís. *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.
- Barbeiro, Luís Filipe; Pereira, Luísa Alvares. *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: ME/DGIDC, 2007.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro (Pesquisa). Tradução de: Lucie Didio, 2007
- BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; BERNARDO, Mirelle Amaral de São. Língua de acolhimento. *In: CAVALCANTI, Leonardo. Dicionário crítico de migrações internacionais*. Brasília: Editora Unb, 2017, p. 434-437.
- BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. Imagens do Brasil dm Branco e Preto nos Livros Didáticos de Português para Estrangeiros: Reflexões para uma Educação Intercultural. *In: TURAZZA, Jeni Silva; BUTTI, Cassiano. Estudos em português língua estrangeira: homenagem à Profa. Dra. Regina Célia Pagliuchi da Silveira*. Jundiaí: Paco Editorial, Cap. 3. 2016, p. 49-68.
- BHABA, Homi. *The location of culture*. Routledge: New York. (1994).
- CABETE, Marta Alexandra Calado Santos da Silva. *O Processo de Ensino-Aprendizagem do Português enquanto Língua de Acolhimento*. 2010. 146f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf). Acesso em: 13 jan. 2022.
- CLOCHARD, Olivier. *Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité*. 2007. Disponível em: <https://journals.openedition.org/echogeo/1696>. Acesso em: 30 jul. 2022.
- CRISP, Jeff. The local integration and local settlement of refugees: a conceptual and historical analysis. *New Issues In Refugee Research*, Geneva, p. 1-11. abr, 2004. Disponível em: <https://www.unhcr.org/media/local-integration-and-local-settlement-refugees-conceptual-and-historical-analysis-jeff-crisp>. Acesso em: 18 mai. 2024.
- CUCHE, Denys. Cultura e identidade. *In: CUCHE, Denys. A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru, SP: Editora da Universidade do Sagrado Coração. Tradução de: Viviane Ribeiro, 1999, Cap. 6. p. 175-202.
- DENZIN, Norman. Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, ago. 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782003000200003>. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?lang=pt&for>. Acesso em: 01 mar. 2024.

GROSSO, Maria. José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Lisboa, v. 9, n. 2, p. 61-77, dez. 2010. DOI:

<https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886>. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886>. Acesso em: 18 mai. 2024.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. A Aprendizagem de Português por Imigrantes Deslocados Forçados no Brasil: uma Obrigação?. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 9-34, out. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v13i1.60301>. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60301>. Acesso em: 18 mai. 2024.

LOPEZ, Ana. Paula de Araújo. *Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes Deslocados Forçados no Brasil*. 2016. 261f.

Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MAHER, Terezinha Machado. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda do Couto. *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MARTINS, Margarida; Niza, Ivone. *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta, 2014.

MATOS, Francisco Gomes. Como usar uma linguagem humanizadora: orientação para professores de línguas estrangeiras. In: MOTA, Katia; SCHEYERL, Denise. (org.). *Recortes interculturais na sala de Línguas Estrangeiras*. Salvador, BA: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2004. p. 21 - 34.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada: afinal, o que é linguística aplicada?* Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORIN, Andre. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro, RJ: DPA, 2004.

MOVESE - EMPODERAMENTO ECONÔMICO DE MULHERES REFUGIADAS E MIGRANTES NO BRASIL. *Oportunidades e desafios à integração local de pessoas de origem venezuelana interiorizadas no Brasil durante a pandemia de Covid-19*. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/pesquisa-movese/>. Acesso em: 14 nov. 2022.

MPPE - Ministerio del Poder Popular Para la Educación. *Currículo Nacional Bolivariano: diseño curricular del sistema educativo bolivariano*. Caracas: Fundación Centro Nacional Para El Mejoramiento de La Enseñanza de Ciencia - CENAMEC, 2007.

OLIVEIRA, Ana. Maria. Processamento da informação num contexto migratório e de integração. In: GROSSO, Maria. José; ANÇÁ, Maria Helena. *Educação em Português e Migrações*. Lisboa: Lidel, 2010, p. 30-47.

RUANO, Bruna. Pupatto; CURSINO, Carla. Multiletramentos e Second Space no Ensino Aprendizagem de PLAc: da teoria à prática. In: FERREIRA, Luciane Corrêa; PERNA, Cristina; GUALDA, Ricardo; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. *Língua de*

*Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo.* Belo Horizonte, MG: Mosaico Produção Editorial, 2019, p. 41-62.

RUANO, Bruna Pupatto. *Programa Reingresso-UFPR: aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados: ações de acolhimento.* Tese de Doutorado. Curitiba, Paraná, 2019. 446f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SANSON, Cirlene. Sousa. *Representações do Brasil em materiais didáticos de PLE utilizados na França.* 2011. 183f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

UFRR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. *Estudantes africanos da UFRR comemoram o Dia da África.* Disponível em: <https://antigo.ufrr.br/ultimas-noticias/2547-estudantes-africanos-da-ufrr-comemoram-o-dia-da-africa>. Acesso em: 08 nov. 2022.

ZANATTA, Rosângela. Tereza. Abordagens de ensino de cultura na aula de Português (brasileiro) para Falantes de Outras Línguas. In: FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. *Formação de professores de português para falantes de outras línguas: reflexões e contribuições.* Londrina: Eduel, 2009, p. 159-181.

*Recebido em 30 de setembro de 2023*

*Aceito em 09 de março de 2024*