

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

DANIELE FERREIRA JURGINA

**ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA REFUGIADOS
VENEZUELANOS MEDIADO POR UMA ABORDAGEM DE ENSINO INTERCULTURAL**

**BAGÉ
2022**

DANIELE FERREIRA JURGINA

**ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA REFUGIADOS
VENEZUELANOS MEDIADO POR UMA ABORDAGEM DE ENSINO INTERCULTURAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Aden Rodrigues Pereira.

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Clara Zeni Camargo Dornelles.

**BAGÉ
2022**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

J95e JURGINA, DANIELE
ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA REFUGIADOS VENEZUELANOS MEDIADO POR UMA ABORDAGEM DE ENSINO INTERCULTURAL / DANIELE JURGINA.

82 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade Federal do Pampa, LETRAS - LÍNGUAS ADICIONAIS INGLÊS, ESPANHOL E RESPECTIVAS LITERATURAS, 2022.

"Orientação: Aden Rodrigues Pereira".

1. Português como Língua Adicional. 2. Refugiados Venezuelanos. 3. Abordagem de ensino intercultural. I. Título.

DANIELE FERREIRA JURGINA

**ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA REFUGIADOS VENEZUELANOS
MEDIADO POR UMA ABORDAGEM DE ENSINO INTERCULTURAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras - Línguas Adicionais (Inglês, Espanhol e respectivas literaturas) da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Letras - Línguas Adicionais.

Trabalho de conclusão de curso defendido e aprovado em: 14 de março de 2022.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Aden Rodrigues Pereira
Orientadora
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Vanessa Doumid Damasceno
(UFPEL)

Profa. Dra. Valesca Brasil Irala
(UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **VALESCA BRASIL IRALA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 19/03/2022, às 21:25, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CLARA ZENI CAMARGO DORNELLES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 21/03/2022, às 14:05, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Vanessa Doumid Damasceno, Usuário Externo**, em 22/03/2022, às 19:48, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ADEN RODRIGUES PEREIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 23/03/2022, às 18:01, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0752377** e o código CRC **278396E6**.

RESUMO

O ensino do português brasileiro foi se expandido no Brasil com o passar dos anos por causa do aumento de pessoas refugiados/imigrantes reconhecidas no país no final de 2020. Por isso, as Universidades Federais começaram a promover mais cursos de Português como Língua Adicional, PLA, voltados para esse público, refugiado/imigrante, com a finalidade de contribuir com processo de integração desses estrangeiros onde se encontram inseridos. É nesses espaços pedagógicos criados pelas Universidades que o Ensino de PLA consegue promover o acolhimento aos alunos refugiados/imigrantes tentando integrá-los por meio de uma mediação didático-intercultural entre sujeitos-mundos culturais diversificados. Diante disso, constatamos a importância de elaborar materiais didáticos que contenham conteúdos e métodos culturalmente sensíveis para o ensino e aprendizagem de PLA, em busca de conhecimentos mediados por diálogos interculturais para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem desses aprendizes. Além disso, considerar também na elaboração desses materiais, questões relacionadas a identidades culturais, voltados ao nosso “pertencimento”, em relação as nossas concepções identitárias, de pertencer a um determinado grupo, social, político ou religioso. Este trabalho teve como objetivo investigar como aconteceu a integração de alunos refugiados/imigrantes através da interculturalidade e do acolhimento em aulas de Português como Língua Adicional (PLA) ministrado no curso “Aspectos da Cultura Brasileira” para uma família venezuelana. Para isso, foi feita uma análise descritiva da elaboração dos planos de aula do módulo “Identidades” e dos relatos feitos em sala de aula pelos alunos por meio das gravações. A partir da análise dos dados, foi possível identificar os diálogos interculturais promovidos nos planos de aula e alguns desafios relacionados ao ensino do português como Língua de Acolhimento em uma perspectiva intercultural.

Palavras-Chave: Português como Língua Adicional; Acolhimento; Interculturalidade.

ABSTRACT

The teaching of Brazilian Portuguese has expanded in Brazil over the years because of the increase of refugees/immigrants recognized in the country in the late 2020s. Therefore, the Federal Universities have started to promote more courses in Portuguese as an Additional Language, PLA, aimed at this public, refugees/immigrants, with the purpose of contributing to the integration process of these foreigners where they are inserted. It is in these pedagogical spaces created by Universities that the teaching of PLA is able to promote the welcoming of refugee/immigrant students by trying to integrate them through a didactic-intercultural mediation between different cultural subjects-worlds. In this regard, we see the importance of developing didactic materials that contain culturally sensitive contents and approaches for teaching and learning PLA in the search for knowledge that are mediated by intercultural dialogues in order to contribute with the teaching and learning process of these students. In addition, to consider also in the elaboration of these materials issues related to cultural Identities, focused on our "belonging", in relation to our conceptions of identity, of being part of a specific group, social, political or religious. The aim of this research was to investigate how the integration of refugee/immigrant students happened through interculturality and welcoming in Portuguese as an Additional Language (PLA) classes taught in the course "Aspects of Brazilian Culture" to a Venezuelan family. For this, it was made a descriptive analysis of the elaboration of the lesson plans of the module "Identities" and an analysis of the reports made in the class by the students through the recordings. From the data analysis, it was possible to identify the intercultural dialogues that were promoted in the lesson plans and some challenges related to the teaching of Portuguese as a Host Language on an intercultural perspective.

Keywords: Portuguese as an Additional Language; Welcoming; Interculturality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Refugiados	36
Figura 2 – Imigrantes	36
Figura 3 – Relato Pessoal	38
Figura 4 - Relato Oral e Relato Escrito	38
Figura 5 - Características do Relato Pessoal	39
Figura 6 - Estrutura do Relato Pessoal (Parte 1)	39
Figura 7 - Estrutura do Relato Pessoal (Parte 2)	39
Figura 8 - Escrita da Venezuelana “IS”	47
Figura 9 - Escrita do Venezuelano “AN”	48
Figura 10 e 11 - Atividade de Pesquisa	51
Figura 12 - Postagem no <i>Facebook</i>	52
Figura 13 - Cartaz: Identidade Indígena	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Módulo 1: Meios de Comunicação (Parte 1)	31
Quadro 2 - Módulo 1: Meios de Comunicação (Parte 2)	32
Quadro 3 - Módulo 2: Identidades	32
Quadro 4 - Plano de Aula: Índios do Brasil (Produção)	44

LISTA DE SIGLAS

LE - Língua Estrangeira

SL - Segunda Língua

LA - Língua Adicional

LAc - Língua de Acolhimento

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	11
1.1	OBJETIVOS	13
1.1.1	Objetivo Geral	13
1.1.2	Objetivos Específicos	14
1.1.3	JUSTIFICATIVA	14
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1	Conceituando: Refugiado e imigrante	15
2.2	Breve histórico sobre conceitos de língua LE, SL, LA e LAc	16
2.2.1	Língua Estrangeira (LE)	16
2.2.2	Segunda Língua (SL)	17
2.2.3	Língua de Adicional	18
2.2.4	Língua de Acolhimento (LAc)	19
2.3	Interculturalidade	20
2.3.1	Ensinar e aprender língua através da perspectiva intercultural	20
2.3.2	O português como mediação intercultural	21
2.3.3	Abordagem Intercultural (AI)	21
2.3.4	Princípios da Abordagem de Ensino Intercultural	22
2.4.	Conceituando identidade e cultura	25
2.4.1	Identidade	25
2.4.2	Cultura	27
2.4.3	Identidade Cultural	28
3.	METODOLOGIA	29
3.1	Contexto e participantes	29
3.2	Análise - Procedimentos para análise	31
4.	ANÁLISE DE RESULTADOS	33
4.1	Análise dos planos de aula	34
4.2	Análise das gravações das aulas	45
4.3	Reflexões acerca dos dados gerados na pesquisa	53
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
6.	REFERÊNCIAS	58
7.	ANEXO	61

1. INTRODUÇÃO

Na componente curricular de português como Língua Adicional, doravante PLA, da Universidade Federal do Pampa, Unipampa, Campus Bagé, no segundo semestre do ano de 2017, tive a oportunidade de conhecer essa área de ensino, pois somente tinha ouvido falar do português como língua estrangeira (PLE) e pensava que o português brasileiro era ensinado somente para os estrangeiros fora do Brasil.

Além disso, em setembro de 2017 fui convidada para fazer parte de um projeto de ensino e extensão, chamado PLA. O projeto tinha como objetivo promover cursos de português brasileiro voltado para pessoas refugiadas, imigrantes e estrangeiras que vinham fazer intercâmbios na Unipampa através do programa Fulbright¹.

Este projeto de ensino e de extensão PLA tinha como parceria o Idiomas Sem Fronteiras (ISF)², que foi um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com a Unipampa que tem como objetivo principal incentivar o aprendizado de idiomas no Brasil.

Foi através deste projeto e da parceria dele com o ISF que pude aprofundar mais meus estudos sobre o ensino e aprendizagem desta nova área do português como Língua Adicional, em simultâneo, em que estava cursando a componente curricular já mencionada.

No decorrer da disciplina consegui adquirir conhecimento a respeito do ensino de PLA por meio de leituras teóricas disponibilizadas pela docente responsável dessa disciplina e práticas através de entrevistas com professores já atuantes. No entanto, foi no projeto de PLA que pude colocar em prática a teoria e vivenciar o que havia ouvido nas entrevistas dos professores. Isso, mesmo não sendo fácil no começo, pois só tinha o conhecimento do ensino e da aprendizagem do português brasileiro para falantes nativos cuja língua materna não era a do Português do Brasil.

¹ Um programa de bolsas liderado pelos Estados Unidos em parceria com outros países para estudantes, acadêmicos, artistas etc. Disponível: <https://fulbright.org.br/>. Acesso em: 03 fev. 2022.

² O Programa Idiomas sem Fronteiras (ISF) foi criado em 2012 por um grupo de especialistas em línguas estrangeiras a pedido da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC) para auxiliar estudantes de nível superior a terem acesso aos programas de mobilidade ofertados pelo Governo Federal. O Programa tornou-se uma importante iniciativa para auxiliar no processo de internacionalização e para contribuir para o desenvolvimento de uma política linguística nas universidades brasileiras, além de promover residência docente para os futuros profissionais do ensino de línguas estrangeiras. Acesso em: 03 fev. 2022.

Por isso, a cada aula planejada que elaborava junto à equipe de professoras o projeto para os alunos estrangeiros - americanos e refugiados - , consegui me apropriar desse conhecimento que estava adquirindo e me encantei muito por essa área de ensino, PLA, pois passei a ministrar alguns cursos voltados para alunos refugiados.

De acordo com dados disponibilizados pelo Comitê Nacional para os Refugiados³ (CONARE), o número de refugiados chegou a 57.099 de estrangeiros venezuelanos ao final de 2020 reconhecidos no Brasil.

Segundo o CONARE, entre os anos 2011 e 2020 a nacionalidade venezuelana é a considerada a maior dentre as outras nacionalidades presentes no Brasil, dado que muitos deles têm que deixar o seu país de origem devido a uma crise econômica, política ou familiar e “agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto em que não lhe é familiar.” (GROSSO, 2010, p. 66).

Por causa disso, a busca pelo ensino e aprendizagem do português brasileiro vem crescendo desde 2014 (OLIVEIRA, 2013) e as Universidades Federais vêm promovendo mais cursos voltados para esse público, refugiados/imigrantes, contribuindo com o processo de integração deles onde se encontram inseridos.

Isso porque, a problemática migratória no Brasil precisa de uma política que promova o acolhimento e a integração⁴ de indivíduos que estão em constante mudança considerando a pluralidade cultural (LUSSI, 2015).

Além disso, é muito raro alguém deixar o ambiente familiar em seu país de origem se não tiver uma motivação de querer ir à luta por condições de vida melhores ou até mesmo pela própria sobrevivência.

Percebe-se então, que essas transformações que acontecem com os refugiados/imigrantes acabam mudando suas identidades pessoais e afetando a ideia de que temos de nós próprios como sujeitos integrados, resultando na perda de um sentido de si estável em virtude desse deslocamento e, com isso, em uma crise de identidade (HALL, 2006).

³ Refúgio Em Números – 6ª Edição: www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/06/Refugio_em_Numeros_6a_edicao.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

⁴ Integração é um esforço de todas as partes envolvidas: o país e a população que recebe precisa dar as condições necessárias para que imigrantes se adaptem; imigrantes precisam se esforçar para aprender a língua, trabalhar e pagar seus impostos, ter relacionamentos (nem que superficiais) com os nativos. Disponível em: <https://migramundo.com/imigrantes-e-paises-de-acolhida-integracao-nao-e-assimilacao/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

Nesses espaços pedagógicos criados para o Ensino de PLA é possível promover o acolhimento e a integração dos refugiados por meio de uma mediação didático-intercultural, estando abertos a ouvir a cultura do outro e não só a nossa cultura nesses espaços.

Por isso, é preciso considerar nos materiais e nas tarefas de ensino/aprendizagem de PLA a interação entre sujeitos-mundos culturais diversificados (MENDES, 2008).

Assim, torna-se importante desenvolver nos materiais didáticos de PLA uma Abordagem de Ensino Intercultural, conteúdos e métodos culturalmente sensíveis⁵ aos sujeitos participantes desse processo de aprendizagem, em busca de conhecimentos e de um diálogo intercultural (MENDES, 2008).

Além disso, é importante também considerar as identidades culturais nesses materiais didáticos que dizem respeito às concepções de nossas identidades que surgem do nosso “pertencimento” a um determinado grupo social, cultural, linguísticas, religiosas, e principalmente, nacionais (HALL, 2006).

Na presente pesquisa, pretendeu-se analisar o módulo denominado “identidades” do curso “Aspectos da Cultura Brasileira” ministrado para uma família venezuelana ofertado pelo projeto de Português como Língua Adicional (PLA) em parceria com o programa Idiomas sem Fronteira (IsF) e a Unipampa.

Na pesquisa, foram analisados os planos de aula e as gravações, a fim de averiguar como foi promovido o ensino de PLA, integrando a interculturalidade e o acolhimento, tendo em consideração os aspectos identitários e linguísticos-culturais desses indivíduos que se consideram imigrantes.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 OBJETIVO GERAL

⁵ Promover conteúdos e materiais culturalmente sensíveis relacionados ao contexto de vida desses alunos refugiados que estão tentando se integrar em uma nova comunidade distinta de outra onde se encontravam inseridos, é considerar nesses planejamentos questões culturais e identitárias que estão em crise, pois eles se encontram em um processo de identificação porque tentam se reintegrar em outra sociedade na qual se sentem deslocados e em processos de transformação.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar como aconteceu a integração de alunos refugiados/imigrantes através da interculturalidade e do acolhimento em aulas de Português como Língua Adicional (PLA) ministrado no curso “Aspectos da Cultura Brasileira” para uma família venezuelana.

1.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- (a) Analisar os diálogos interculturais promovidos nas aulas;
- (b) Identificar desafios relacionados ao ensino da língua de acolhimento em uma perspectiva intercultural.

1.2 JUSTIFICATIVA

O ensino do português para imigrantes vem se expandindo no Brasil e, com isso, torna-se importante refletir sobre qual(is) abordagens, dentre elas as discursivas, linguísticas e culturais, deveríamos utilizar com esse determinado público para ajudá-los a se integrarem nas sociedades em que se encontram.

Isso porque muitos chegam aqui sem ter nenhum conhecimento linguístico e cultural da língua de origem do país. Por isso, deve-se considerar alguns fatores externos para que essa integração possa acontecer acerca de questões referentes a crises identitárias e culturais, que envolve também o sentimento de pertencimento associado a crenças, religiões, valores e, principalmente, a questões nacionais.

Por causa disso, houve um aumento de cursos voltados para esse público, refugiado/imigrante, promovidos pelas Universidades Federais, com o objetivo de contribuir com o processo de integração deles onde se encontram inseridos.

Diante disso, muitas pesquisas e estudos relacionados ao ensino e aprendizagem de PLA para refugiados, sendo muitos desses trabalhos apresentados em eventos, congressos e simpósios, no qual tive a oportunidade de apresentar alguns, tais como:

O artigo apresentado no Salão Internacional de Ensino, Pesquisa do 11º SIEPE, e intitulado Relato de Experiência de Ensino de Português como Língua de Acolhimento para refugiados venezuelanos⁶.

⁶ JURGINA, D.; RODRIGUES PEREIRA, A.; ZENI CAMARGO DORNELLES, C. RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA REFUGIADOS VENEZUELANOS. *Anais*

Esse trabalho acadêmico teve como objetivo refletir sobre a importância do ensino de PLA como língua de acolhimento (PLAc) através da análise das temáticas do módulo identidades, ministrado para refugiados venezuelanos, desenvolvido dentro do curso Aspectos da Cultura Brasileira, ofertado pelo programa Idiomas Sem Fronteira (ISF), da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé.

O trabalho apresentado na IV Jornada de Ensino de Línguas realizado pela Unipampa, Campus Bagé, denominado Qualificação da Proficiência de PLA a partir da construção de Narrativas Identitárias por Imigrantes venezuelanos⁷.

Esse trabalho teve como objetivo principal mostrar como imigrantes venezuelanos, residentes no Brasil, vêm se apropriando do português brasileiro em suas interações verbais (orais e escritas), a partir de metodologias que utilizam materiais de aprendizagem mediadas por: filme, documentários, músicas e outros gêneros textuais nas aulas de Português como Língua Adicional (PLA).

O trabalho apresentado no XII CONSIPLE promovido pela Universidade Federal do Amazonas, UFAM, titulado Português como Língua Adicional para hispanofalantes venezuelanos: relatos de experiência em contexto de imersão⁸.

As autoras nesse trabalho apresentaram o curso de Português como Língua Adicional, ofertado pelo programa Idiomas sem Fronteira (IsF) que vem sendo ministrado para um grupo de venezuelanos recentemente inseridos na sociedade bageense (Bagé/RS), sob uma abordagem comunicativa intercultural, com base nas quatro habilidades linguísticas e em situações práticas sociais cotidianas.

Diante disso, vemos a importância desta pesquisa a fim de contribuir com os estudos feitos a respeito de investigações baseadas no ensino e aprendizagem de PLA e em como proporcionar a integração de alunos refugiados venezuelanos por

do **Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 11, n. 1, 14 fev. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/87368>. Acesso em: 19 jan. 2022.

⁷ JURGINA, D.; RODRIGUES PEREIRA, A. QUALIFICAÇÃO DA PROFICIÊNCIA DE PLA A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS IDENTITÁRIAS POR IMIGRANTES VENEZUELANOS. **Anais da V Jornada de Reflexões sobre o Ensino de Línguas**. Disponível: https://eventos.unipampa.edu.br/jornadadereflecoes/files/2020/12/anais-iv-jornada_2019.pdf. Acesso em: 19 Jan. 2022.

⁸ RODRIGUES PEREIRA, A; JURGINA, D. PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA HISPANOFALANTES VENEZUELANOS: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EM CONTEXTO DE IMERSÃO. **Anais XII Consiple: Convergências de Águas e encontros de pluralidades em português**. Disponível em: <https://assiple.org/>. Acesso em: 19 jan. 2022.

meio de uma abordagem de ensino intercultural que promova a interculturalidade e o acolhimento.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Conceituando refugiado e imigrante

É fundamental refletirmos para a compreensão do presente trabalho sobre os conceitos de refugiado e imigrante, em geral, muito confundidos pelas pessoas.

De acordo com a ACNUR (2015)⁹, o termo refugiado está relacionado às pessoas que deixam seu país de origem e pedem refúgio em outros países, sendo o Brasil um deles, por causa de conflitos armados, violência e violação dos direitos humanos como perseguições referentes a religião, nacionalidade, raça, grupo social ou concepções políticas.

Muitos desses refugiados são forçados a deixar suas casas, famílias e amigos para preservar a própria vida e garantir segurança e liberdade, não podendo escolher e sim, aceitar a única opção de pedir refúgio em algum país que possa os acolher.

Ao contrário dos refugiados, os imigrantes são pessoas que decidem se deslocar voluntariamente de seu país de origem em busca de melhores condições de vida, de trabalho ou educação, para a sua família.

De acordo com Giroto e Paula (2020), a partir da lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017 (BRASIL, 2017)¹⁰ é possível definir o termo imigrante como “pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil” (BRASIL, 2017).

Outra concepção relacionada a imigrantes é que são aqueles que “normalmente buscam melhores condições de vida e não estão fugindo para salvar suas vidas” (PRADO, 2016, p. 34, apud GIROTO; PAULA, 2020).

Com relação aos conceitos mencionados sobre refugiado e imigrante, muitos desses estrangeiros, que vêm para o Brasil, acabam se identificando como refugiados, visto que ao deixar o seu país de origem por causa de uma situação política e econômica, poderão ser considerados como refugiados.

⁹ EDWARDS. Refugiado ou Migrante? O ACNUR incentiva a usar o termo correto. UNHCR ACNUR, Agência da ONU para Refugiados, 2015. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2015/10/01/refugiado-ou-migrante-o-acnur-incentiva-a-usar-o-termo-correto/>. Acesso em: 05 set. 2021.

¹⁰ BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 24 mai. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em: 3 set. 2021.

Contudo, de acordo com as concepções mencionadas os venezuelanos deveriam ser identificados como imigrantes porque eles não estão fugindo de seus países e podem retornar quando quiserem. No entanto, tanto os imigrantes quanto os refugiados possuem algumas questões similares, lutando pela sobrevivência e condições de vida melhores, trabalho e educação, para as suas famílias.

Assim, aqui os identificaremos como refugiados pelas condições adversas com as quais chegaram de seu país de origem, bem como pelas dificuldades de adaptação por eles enfrentadas, caracterizando-os mais como refugiados do que como imigrantes.

2.2 Breve histórico sobre conceitos de língua LE, SL, LA e LAc

Com o passar dos anos foram surgindo alguns estudos relacionados a aprendizagem de línguas e, com isso, surgiram outros conceitos de língua. Diante disso, torna-se importante fazer um breve histórico a respeito desses conceitos de língua: “Língua Estrangeira” (LE), “Segunda Língua” (SL), “Língua Adicional” (LA) e “Língua de acolhimento” (LAc), já reconhecidos na área de estudos da Linguística Aplicada. Visto que os termos LA e LAC são mencionados na presente pesquisa e para compreensão da escolha do uso deles, no presente trabalho.

2.2.1 Língua Estrangeira (LE)

O termo Língua Estrangeira (LE) não é identificado como uma língua de primeira socialização por conter uma concepção de mundo de outra sociedade, na qual aprendemos a língua e a cultura do outro (GROSSO, 2010).

Além disso, “a LE é definida como a língua não nativa do sujeito por ele aprendida com maior ou menor grau de eficiência” (GROSSO, 2010, p. 63), pois seu ensino e aprendizagem se darão através de certos procedimentos metodológicos e linguísticos já estabelecidos, a partir de uma organização sistemática de vários elementos apresentados em conteúdos programáticos das línguas estrangeiras.

Segundo Almeida Filho (2011, apud ROCHA, 2019), o ensino do Português como Língua Estrangeira, PLE, surgiu durante o começo do período colonial no Brasil em que os primeiros a adquirir este idioma foram os jovens portugueses, deixados na

Costa do Brasil com os índios, para serem intérpretes e aprenderem os idiomas autóctones¹¹.

O ensino de PLE foi se expandindo no país com o surgimento de cursos voltados para este tipo de ensino em escolas de idiomas para trabalhadores de grandes empresas e suas famílias e em cursos de extensão ofertados pelas Universidades Federais para a comunidade acadêmica, destinados a professores e alunos intercambistas que permanecem de um a dois anos no país.

Diante disso, podemos afirmar que a didática aplicada nesses cursos é limitada, visto que as temáticas e os conteúdos linguísticos elaborados são estabelecidos para esse público-alvo de PLE que se encontra em um ambiente de trabalho empresarial ou acadêmico, restringindo assim, os materiais didáticos com ênfase somente a esses indivíduos e seus grupos familiares.

Em virtude disso, é perceptível que os processos de ensino e aprendizagem aconteçam em contextos da cultura dominante, etnocêntrica que desconhece as características e a realidade de outro público-alvo, como, por exemplo, os refugiados, que ao serem acolhidos em outro país chegam sem ter nenhum conhecimento linguístico e cultural a respeito do idioma do país.

Portanto, suas necessidades de aprendizagem passam a ser voltadas para a inclusão desses aprendizes no mercado de trabalho e a sua integração na sociedade em que residem, sendo distintas do público-alvo de PLE.

2.2.2 Segunda Língua (SL)

Outro conceito importante é o de Segunda Língua, a qual, de acordo com Grosso (2010) é a “língua de escolarização”, pois ela colabora no desenvolvimento psicognitivo de uma criança no momento em que a língua alvo passa a ser a língua oficial.

Além disso, o termo Português como Segunda Língua, doravante PSL, passou a ser visto na apresentação da Licenciatura em Letras: Português do Brasil como Segunda Língua da Universidade de Brasília (UnB), em 1988 com a sua primeira turma, integrando o mesmo perfil de estrangeiro identificado como público inicial do

¹¹AUTÓCTONES. In Dicio, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/autoctone/>. Acesso em: 05 set. 2021

PLE, porém, a PSL expandiu o seu público para brasileiros falantes de outras línguas, como surdos e indígenas (BULLA; KUHN, 2020).

Para Bulla e Kuhn (2020), há uma distinção entre segunda língua (SL) e língua estrangeira (LE), sendo ela:

Segunda língua se refere à aquisição de uma língua em momento posterior à socialização inicial, havendo a possibilidade de participação em uma comunidade de falantes dessa língua, ou seja, em imersão, em contextos naturalísticos. Já língua estrangeira se refere à aprendizagem de uma língua em momento posterior à socialização inicial, em contexto de sala de aula e sem possibilidade de participação em uma comunidade de falantes, ou seja, sem imersão. (BULLA; KUHN, 2020, p. 5)

Diante disso, percebe-se que a SL é aprendida em um país onde a língua alvo é utilizada no cotidiano, como, por exemplo, os americanos que aprendem português no Brasil. Ao contrário da LE, que no caso do inglês, ensinada nas escolas públicas ou particulares para os brasileiros, onde a língua falada não é considerada a língua alvo.

2.2.3 Língua Adicional (LA)

Com relação ao termo Língua Adicional (LA), Oliveira (2020) menciona que o sujeito irá acrescentar ao seu repertório linguístico uma língua que não cause nenhum estranhamento na sua língua-alvo e nem no contexto em que se encontra inserido.

Desse modo, ele irá aprender aspectos de usos da língua integrando-se com mais facilidade às práticas linguísticas da língua que está sendo adicionada, pois isso torna seu processo de ensino/aprendizado mais ativo, efetivo e de/em uso.

Para a autora, a terminologia “Língua Adicional” perpassa questões globais de multilinguismo e multiculturalismo em que se envolvem os sujeitos que a apreendem” (OLIVEIRA, 2020, p. 178).

De acordo com Schlatter e Garcez (2009, apud OLIVEIRA, 2020), a LA é baseada na perspectiva de que os alunos podem “compreender melhor a própria realidade” (re)pensando suas culturas originárias em diálogo com essas outras línguas-culturas acrescentadas em seus repertórios, visto que para as autoras:

Falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade. Esse convite envolve também a reflexão sobre que língua é essa, de quem ela é e de quem pode ser a que ela serve o que cada um tem a ver com ela. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127-128, apud OLIVEIRA, 2020)

Diante disso, a LA pode ser adquirida a partir de um contexto global, em que a língua a ser aprendida destina-se ao exercício da cidadania colaborando para a formação cidadã dos sujeitos.

Para Oliveira (2020), o português brasileiro quando começa a ser inserido nos repertórios dos aprendizes, imigrantes ou refugiados, contribui para eles poderem atuar em distintas situações contextuais, e assim, pensar si próprios a possibilidade de se inserirem em contextos sociais e culturais passando a se incluir em situações que envolvem o uso da língua.

Portanto, compreende-se que o ensino de PLA precisa ajudar os alunos refugiados a usar o português para eles conseguirem enfrentar os obstáculos/desafios com que irão se deparar no dia a dia no Brasil propondo atividades que os integrem nas sociedades em que residem.

2.2.4 Língua de Acolhimento (LAc)

Em relação à terminologia Língua de Acolhimento (LA), percebe-se que ela vai além da noção de língua estrangeira ou de segunda língua já mencionadas nas seções anteriores, pois o público-alvo se encontrará imerso em uma realidade linguístico-cultural não vivenciada antes (GROSSO, 2010).

Além disso, o ensino e a aprendizagem da LAc proporcionará aos sujeitos “o acesso mais rápido à cidadania como um direito, assim como o conhecimento e a promoção do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão” (GROSSO, 2010, p. 71).

Desse modo, o ensino de português como Língua de Acolhimento, doravante PLAc, segundo Grosso (2010) é visto como uma prática que orienta a ação favorecendo uma interação real vivenciada cotidianamente, relacionado a condições de vida e os padrões sociais, sendo entendida através de uma relação bidirecional. Para Grosso (2010):

A história de vida no passado e no presente abre um leque de hipóteses em que ensinante e aprendente cooperam e aprendem juntos, ultrapassam as questões do cotidiano, integram-se pelo bem-estar, pela confiança, e isso só pode ser alcançado pela língua de acolhimento. (GROSSO, 2010, p. 71)

Portanto, pode-se perceber que o acolhimento e a integração dos refugiados se dá através de um ensino de PLAc promovido por meio de uma pluralidade cultural,

visto que devemos estar abertos a ouvir a cultura do outro e não só a nossa cultura. Isso contribui para que eles se tornem cidadãos, sujeitos dessa história, prática essa que pode ser mediada pelo ensino e aprendizagem dessa língua, integrando-os à sociedade brasileira que irá acolhê-los.

2.3 Interculturalidade

2.3.1 Ensinar e aprender língua através da perspectiva intercultural

Partindo da perspectiva de ensino intercultural, é importante refletir sobre a concepção de língua e linguagem que, segundo Mendes (2007), parte do ponto em que compreendemos a língua como cultura, uma maneira de vermos o mundo como um lugar de interação baseado no diálogo intercultural, e não como um “conjunto de aspectos estruturais com existência e funcionamento independente de toda rede social que a envolve” (MENDES, 2004, p. 109).

Assim, passa ser vista como uma ponte de mediação entre sujeitos/mundos culturais distintos construída nas relações de diálogo, na qual “faz a mediação entre as nossas experiências e a do outro com quem interagimos socialmente através da linguagem, auxiliando-nos a organizar o mundo à nossa volta” (MENDES, 2011, p. 143).

Por isso, os processos de ensino e aprendizagem de uma língua são vistos como ações constituídas, relacionadas a um contexto e guiados para a produção de conhecimentos simultâneos, considerando a interação entre esses “sujeitos-mundos culturais diversificados” (MENDES, 2008, p. 59).

Com base nisso, é importante inserir a dimensão cultural vinculada a esses processos de ensino e aprendizagem na pedagogia de línguas, haja vista esse contato entre aprendizes de língua e culturas distintas que ocorre dentro e fora da sala de aula.

Assim, de acordo com Mendes (2007), uma “postura pedagógica culturalmente sensível”, que em outras palavras é, “uma relação dialética, construída em duas vias: da língua cultura-alvo em direção à língua/cultura do aprendiz e da língua/cultura do aprendiz em direção à língua cultura-alvo” (p.119-120).

Desse modo, ensinar e aprender uma língua a partir dessa concepção intercultural parte de ações integradas que levam os aprendizes a produzir comportamentos e atitudes para o respeito com o próximo, as suas diferenças e sua diversidade cultural.

2.3.2 O português como mediação intercultural

O português mediado por um ensino intercultural faz com que o sujeito seja conduzido a refletir acerca de sua própria língua e cultura materna para compreender melhor a língua e a cultura estrangeira que está aprendendo.

Aprender uma língua não se restringe somente a conhecer regras e estruturas gramaticais, mas também a um conjunto de produções de significados individuais, sociais e culturais a partir da realidade que nos rodeia. Para Mendes (2011):

A questão não é simplesmente introduzir o cultural como um conjunto de conteúdos ou temas que, ao lado gramatical ou outros conjuntos conceituais, representam a totalidade de uma língua. Aprender uma língua como o português, por exemplo, seria mais do que dominar uma cultura de ilustração, mas aprender a estar socialmente em português, o que envolve muito mais coisas do que simplesmente o domínio de formas linguísticas e de curiosidades culturais sobre a língua-alvo. (MENDES, 2011, p. 143)

Além disso, para aprender o português do Brasil, não basta só conhecer a cultura, mas se apropriar dela porque ela vai fazer parte do dia a dia dos aprendizes e inseri-los nesse novo contexto sociocultural em que se encontram. Neste sentido, “o português mais do que a língua que se ensina e se aprende, representa a ponte para a construção de relações de proximidade, de respeito e de (inter) cultural” (MENDES, 2011, p.140).

2.3.3 Abordagem Intercultural (AI)

A abordagem intercultural (AI) visa a construção de significados através do diálogo entre culturas, em que “cada participante envolvido no processo ensino/aprendizagem é um mediador cultural entre o seu próprio modo de ser e agir e do outro com o qual está se dialogando” (MENDES, 2008, p. 64).

Assim, ensinar e aprender línguas nesta abordagem estimula a interação, a integração e a cooperação dos aprendizes promovendo uma troca de experiências de

vida, antigas e novas, entre culturas distintas para uma construção de novos conhecimentos.

Para Mendes (2011), em uma abordagem de ensino intercultural, a cultura deixa de ter um papel secundário e passa a ser o centro das experiências de contato intercultural surgindo, assim, alguns questionamentos referentes à língua e à cultura ou quanto ao espaço ocupado por cada uma delas, como: “qual deve ser o lugar da cultura no ensino de uma LE/L2?”, “o que vem antes, a língua ou a cultura?”, “a cultura está na língua ou a língua está na cultura?” (MENDES, 2011, p.143).

Com relação a essas questões, vemos que não se deve separar a língua da cultura e vice-versa, pois segundo Almeida Filho (2002, apud, MENDES, 2011) tanto a língua como a cultura possuem o mesmo lugar, dado que elas estão interligadas e o aprendiz em constante interação com a sociedade onde se encontra inserido, em um diálogo linguístico e cultural permanente.

Portanto, promover o diálogo cultural nesta abordagem significa estar aberto a aceitar o outro e a experiência que ele traz consigo para a sala de aula a partir do seu ponto de vista. É também querer conhecer a cultura do outro, colocar-se no lugar do outro quando interpretamos o mundo ao nosso redor, sendo que este nos acolhe, e receber o outro como um amigo, “com o qual não temos receio de partilhar as nossas dúvidas, incertezas, emoções, desejos, inseguranças.” (MENDES, 2008, p. 71)

Isso porque é através desses diálogos “entre sujeitos-mundos diferentes, entre línguas-culturas diferentes” que podemos enfrentar essas barreiras nos processos de ensinar e aprender línguas.

2.3.4 Princípios da Abordagem Intercultural (AI)

De acordo com Mendes (2008), as práticas ou ações interculturais são apoiadas em 3 (três) eixos teórico-filosóficos, chamados princípios, na abordagem de ensino cultural que considera a cultura como um elemento central nesse processo de ensino e aprendizagem, sendo o primeiro deles a maneira de como vemos o outro, aquele que difere de nós, e o mundo ao nosso redor, pois quando ensinamos e aprendemos um idioma novo nos deparamos com mundos culturais distintos, constituídos individualmente por meio das culturas com os estudantes e docentes.

Ainda nesse primeiro eixo, Mendes (2008) aponta que o aprendiz, ao se deparar com os elementos ao seu redor, pode “desencadear empatia, incentivando o sentimento de cooperação, a interação e, conseqüentemente, o progresso na aprendizagem” (MENDES, 2008, p. 63).

Por outro lado, a autora menciona que também pode provocar conflitos e choques culturais, apresentando obstáculos nos diálogos entre essas culturas em contato e para o processo de ensino e aprendizagem.

Já o segundo eixo, refere-se à forma como nós nos posicionamos no mundo e como compartilharmos a nossa experiência. Assim, é considerado fundamental na abordagem intercultural:

a perspectiva a partir da qual vejo o outro com o, qual me relaciono, também as minhas atitudes vão ser guiadas pelo modo como estou e sou no mundo, assim como também produzo conhecimento dentro da minha vivência e o compartilho com os outros.(MENDES, 2008, p. 66)

Nessa abordagem considera-se que a atitude, o modo de agir e de ser precisa guiar professores e alunos para o desenvolvimento dessas trocas de experiências e conhecimentos entre sujeitos com/na língua que estão ensinando e aprendendo.

O terceiro e último eixo é apoiado nos outros dois já citados, pois depende deles para poder ser identificado em uma abordagem de ensino intercultural. Conforme Mendes (2008), “ele diz respeito ao modo como nós interagimos, nos relacionamos e dialogamos com o outro.” (MENDES, 2008, p. 68)

Diante disso, é possível resumir a Abordagem de Ensino Intercultural tendo em vista algumas características essenciais que irão ora priorizar “o desenvolvimento da competência linguístico/comunicativa dos alunos [...] ora apresentar uma postura culturalmente sensível aos sujeitos do processo de aprendizagem na construção de um diálogo intercultural” (MENDES, 2008, p. 71). Tais características, de acordo com Mendes (2008), são:

1. A língua como cultura e lugar de interação: a concepção de língua e linguagem é vista como mecanismo de interação e inserção dos indivíduos no mundo, incluindo-se os fatores linguísticos e extralinguísticos. Assim, é entendida como uma língua cultura que vai além da dimensão cultural;
2. O foco no sentido: as experiências de ensino e aprendizagem são organizadas com o foco no sentido mediante o uso comunicativo e interativo da língua;

3. Materiais como fonte: os materiais selecionados e elaborados precisam ser autênticos destinados aos interesses e necessidades dos alunos e constituídos a partir de uma produção, possibilitando a interação e o desenvolvimento das competências comunicativas deles;
4. A integração de competências: o conceito de competência linguístico-comunicativa é visto como conjunto de habilidades e ideias interconectados e interdependentes, gerenciando conhecimentos distintos que o estudante adquire ao longo de sua aprendizagem;
5. Diálogo de culturas: o ensino e aprendizagem de uma língua-cultura envolve os aspectos socioculturais, cognitivos, afetivos e psicológicos constituídos no uso da linguagem;
6. Agência Humana: os professores e alunos são agentes da interculturalidade, já que incentivam o diálogo entre culturas através da interação e da produção coletiva de conhecimentos, conduzidos por sentimentos de cooperação, colaboração, respeito mútuo e às diferenças, humildade, tolerância, etc;
7. A avaliação crítica, processual e retroativa: a avaliação enfatiza o desenvolvimento do processo de aprendizagem e a qualidade do que foi estudado.

2.4 Conceituando identidade e cultura

Para entender o uso do termo identidade cultural no presente trabalho, é necessário refletirmos isoladamente acerca dos conceitos de identidade e cultura, visto que “a identidade proporciona a compreensão das predileções do indivíduo, e seu pertencimento a determinado espaço ou local, no qual a cultura faz-se presente, englobando várias simbologias, crenças e valores que trazem história” (JUNIOR; PERUCELLI, 2019, p. 112).

2.4.1 Identidade

De acordo com os autores Junior e Perucelli (2019) a questão do conceito de identidade perpassa por vários argumentos na teoria social, pois o argumento principal

mencionado por eles foi o de que as identidades velhas estão se deteriorando¹², mesmo que tivessem ficado estáveis por um determinado tempo, permitindo que surgissem novas formas de identidades. Isso constituiria o indivíduo moderno que antes era visto como um sujeito unificado, mas que a partir disso, é possível identificar o período chamado “Crise de Identidade” (HALL, 2006).

Essa crise de identidade, segundo Hall (2006), pode ser vista como “um processo mais amplo de mudanças” (p. 7), em que as estruturas e os processos essenciais das sociedades estão se deslocando e, com isso, provocando impactos nos quadros de referências que asseguravam e conduziam os indivíduos em um mundo social e estável.

Em outras palavras, a identidade é “algo formado, ao longo do tempo, por processos inconscientes, e não algo inato, existentes na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2006, p. 38). Percebe-se então, que a identidade está em constante construção e em progresso, dado que:

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude. (HALL, 2006, p. 39)

Diante disso, vemos que falta “uma teoria da prática discursiva” (HALL, 2012) ao falar de identidade, tratamos do sujeito, ou seja:

Pensá-lo em sua nova posição - deslocada ou descentrada - no interior do paradigma, ou melhor, a questão da *identificação* caso se prefira enfatizar processo de subjetivação e a política de exclusão que essa subjetivação parece implicar” (HALL, 2012, p. 105).

No caso da identificação, ela é composta no reconhecimento de algumas particularidades ou originadas em comum, compartilhadas em grupos ou entre pessoas que têm o mesmo ideal, assim estabelecendo, “um fechamento natural ao grupo” (JUNIE; PERUCELLI, 2019) sendo um apoio baseado na solidariedade e fidelidade do grupo destacado.

A abordagem discursiva contempla a identidade como nunca acabada, “no sentido de que se pode sempre “ganhá-la” ou “perdê-la”; no sentido de que ela pode

¹² DETERIORAR. In Dicio, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/deteriorar/>. Acesso em: 06 set. 2021.

ser, sempre, sustentada ou abandonada” (HALL, 2012, p. 106), estando em constantes processos de identificação, de articulação e de saturação.

Dado que ela atua através da “différance” (HALL, 2012) abrangendo um trabalho discursivo, por meio de um fechamento e limitação fronteiras simbólicas, nos quais elaboram “efeitos de fronteira” (HALL, 2012) sendo consolidadas, a partir momento que as coisas externas que a consiste ficam de fora.

Dessa forma, segundo Junior e Perucelli (2019) a identidade não é entendida como um conceito essencialista, nem caracterizada como algo estável, sem substituições e alterações, nem imposta por uma concepção histórica radical diante de processos de transformações e modificações contínuas.

Posto isso, percebe-se que as argumentações a respeito de uma identidade aberta a processos e práticas afrontam “o caráter “estabelecido” de populações e culturas” (JUNIOR; PERUCELLI, 2019), quando relacionados aos processos globais e à migração forçada ou livre, fazendo com que essas identidades reconheçam o passado histórico de suas origens, pois:

Elas surgem da narrativização do eu, mas a natureza necessariamente ficcional desse processo não diminui, de forma alguma, sua eficácia discursiva, material ou política, mesmo que a sensação de pertencimento, ou seja, a “saturação à história por meio da qual as identidades surgem, esteja, em parte, no imaginário (assim como no simbólico), e, portanto, sempre, em parte, construída na fantasia ou, ao menos, no interior de um campo fantasmático. (HALL, 2012, p. 109)

Hall (2012), por sua vez, menciona que as identidades são constituídas dentro e fora do discurso, sendo importante entendê-las como concebidas em lugares históricos e institucionais característicos, voltadas na construção de práticas discursivas com procedimentos específicos. Com base nesta concepção constata-se:

que o indivíduo quando envolve-se em um processo de identificação com determinada cultura, ele passa a encaixar-se a elementos estabelecidos através de símbolos, de ideias e principalmente com valores que são consideradas e transmitidas dentre as gerações. (JUNIOR; PERUCELLI, 2019, p. 119)

Diante disso, o indivíduo que começa a se envolver em um processo de identificação com outra cultura irá introduzir elementos já constituídos por meio de símbolos, concepções e valores, que são vistos e transmitidos entre as gerações.

Por isso, devemos analisar minuciosamente esses processos de identificação individual relacionados à cultura dos aprendizes, porque através dela é que vemos os

principais meios que os envolvem e os incentivam a querer fazer parte de uma cultura específica e de seus significados.

De acordo com Castells (2008, apud JUNIOR; PERUCELLI, 2019), o sujeito irá identificar-se com diferentes identidades por meio dessas construções de significados, provocando tensões e polêmicas por causa dos papéis que escolheram adquirir, individuais ou coletivos.

Assim, quando os indivíduos assumem uma identidade, durante esse processo de identificação, os aspectos que predominam são as crenças, os valores e os significados que aquela cultura manifesta para este sujeito, e por intervenções externas de familiares, estudos, trabalhos entre outras.

Quanto aos processos identitários, eles são fundamentais para entendermos como o indivíduo é composto e o porquê essas crises identitárias acontecem, ainda mais quando o sujeito se depara com outra cultura que não é a dele, quando passa a residir em outro país, tendo que agregar diferentes elementos culturais, com hábitos, costumes e tradições, podendo com isso causar um choque cultural.

2.4.2 Cultura

Para a autora Chauí (2008), o termo cultura é identificada como:

produção e criação da linguagem, da religião, da sexualidade, dos instrumentos e das formas do trabalho, das formas da habitação, do vestuário e da culinária, das expressões de lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações sociais, particularmente os sistemas de parentesco ou a estrutura da família, das relações de poder, da guerra e da paz, da noção de vida e morte. (CHAUI, 2008, p. 58)

Desse modo, quando dialogamos sobre cultura podemos analisá-la a partir de várias perspectivas antropológicas, baseadas em crenças, ideias, técnicas, padrões de conduta e de comportamento, valores, normas, padrões, instituições e artefatos.

De acordo com Junior e Perucelli (2019), as autoras Marconi e Pressoto (2010, apud JUNIOR; PERUCELLI, 2019) mencionam que devemos considerar alguns elementos quando estudamos uma cultura, sendo eles: conhecimento (conhecimentos que são passados adiante de geração em geração (existentes em todas as culturas), crenças (aceitação de algo seja pessoal ou público), valores (identificados pelos modos de agir dos sujeitos em certas situações) e símbolos (utilizados para atribuir determinados valores ou significados).

Com base nisso, com relação a esses diálogos de apropriações culturais teremos um protagonista multicultural caracterizado por um “ator cultural” (JUNIOR; PERUCELLI, 2019) que, por meio da identidade cultural e seus princípios, adquire um controle da cultura, salientando-se a importância da identidade nestes processos.

Então, nota-se que a cultura passa a ser um processo de pluralização, o qual pode ser desenvolvido, “como uma luta social, responsável por meio identificáveis de resistência e principalmente reivindicações nas estruturas de poder existentes” (JUNIOR; PERUCELLI, 2019, p. 128).

2.4.3 Identidade Cultural

Após alguns questionamentos acerca de identidade e cultura percebeu-se a importância de compreendê-los, visto que a identidade cultural pode ser estabelecida como um conjunto composto pela cultura identitária de uma determinada população, sociedade ou grupo.

Nesse sentido, o processo de identificação está associado a elementos característicos da cultura vinculada às diferenças entre as sociedades e as nações, que no momento atual está relacionada à concepção de “pertencimento” (JUNIOR; PERUCELLI, 2019).

O conceito de identidades culturais, segundo HALL (2006), é caracterizado por elementos de nossas identidades que aparecem relacionados ao “pertencimento” a culturas raciais, religiosas, étnicas, linguísticas e especialmente nacionais, já que:

O indivíduo encontra-se como agente de sua trajetória de identificação, visto que ele é influenciado pelo meio em que vive, pelas condições que são ofertadas, sejam elas: pela família, escola, sociedade ou meios de sociabilização, etc., optando então a encontra-se e seguir quais aspectos de sua identidade cultural sejam elas grupais, no intuito de viver aspectos abordados pela tradição, história ou ainda pelo reconhecimento de características ditas importantes e representativas em determinado espaço de sua vida e por uma causa que acha importante defender. (JUNIOR; PERUCELLI, 2019, p. 130).

Além disso, a identidade cultural pode ser influenciada pela globalização a partir de alguns acontecimentos, manifestando-se ativamente para descomplicar e alterar seus moldes culturais, a partir dos quais as identidades, que eram consideradas estáveis, estão desaparecendo em uma “diferenciação que a prolifera” (JUNIOR; PERUCELLI, 2019).

Isso por que para HALL (2003, apud JUNIOR; PERUCELLI, 2019) os processos migratórios, sejam livres ou forçados, estão alterando a composição, diferenciando as culturas, e multiplicando as identidades culturais que eram fixas, no estado-ação predominante.

Por isso, as novas concepções de cultura e identidade contribuíram para as novas definições de identidade cultural, sejam elas as identidades culturais que passarão por um bom tempo ou as que irão se constituir por meio da identificação de novos grupos, isso porque

Uma vez que, é através dos símbolos e signos, que compreende-se os isolamentos e desprendimentos desses indivíduos em uma determinada cultura, desdobrando-se em sistemas culturais que possuem um grau mínimo de coerência, no qual através da observação pode-se notar que os mesmos possuem muito mais do que parecem ter, pois a análise antropológica constrói uma leitura do que acontece, não bastando na construção de quadros de representações impecáveis, cuja a existência e a credibilidade geral dúvidas e questionamentos. (GEERTZ, 2008, apud JUNIOR; PERUCELLI, 2019).

Em um mundo em que estamos em uma constante troca de informações e experiências mediadas por esses diálogos culturais e interagindo com uma gama de pessoas de diversos lugares, nossa identidade acaba por dialogar com várias culturas, fragmentando nossa identidade cultural à medida em que vamos nos relacionando.

3. METODOLOGIA

3.1 Contexto e participantes

Como já mencionado anteriormente esta pesquisa tem relação com o projeto de ensino e extensão, Português como Língua Adicional (PLA), que na sua gênese era vinculado ao programa Idiomas Sem Fronteira (ISF) na Unipampa, Campus Bagé.

Atualmente, o respectivo projeto passou a ser identificado como Núcleo de Apoio à Aprendizagem Intercultural de Português como Língua Adicional e de Acolhimento (NAAIPLAA) e integrado ao Programa de extensão Centro de línguas do Pampa (CLIP).

O projeto de ensino e extensão NAAIPLAA é composto por duas coordenadoras¹³ e por uma equipe de professoras voluntárias e alunas do Curso de Letras - Línguas Adicionais Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas, da Unipampa, além de egressas do curso de Licenciatura em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa e do curso de Letras de Português e Inglês, da Unipampa.

Visto que algumas professoras voluntárias, do curso de Letras Línguas Adicionais, que fizeram parte da equipe desse projeto de ensino e extensão, realizaram seus trabalhos de conclusão de curso (TCC) nos respectivos anos de 2018 e 2019 em relação ao ensino do português brasileiro para alunos refugiados, sendo eles:

O trabalho de conclusão de curso intitulado O ensino de português como língua de acolhimento para uma família síria refugiada em Bagé-RS¹⁴ apresentado como TCC no ano de 2018.

A presente pesquisa denominada O processo de alfabetização de refugiados sírios: proposta de material didático para o ensino de português como língua de acolhimento¹⁵ apresentado como TCC no ano de 2019.

¹³ Prof^a. Dr^a. Clara Zeni Camargo Dornelles; Prof^a. Dr^a. Aden Rodrigues Pereira.

¹⁴ BERGAMASCO, G. **O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA UMA FAMÍLIA SÍRIA REFUGIADA EM BAGÉ-RS**. Tese (Graduação em Letras Línguas Adicionais – inglês, espanhol e suas respectivas literaturas) - Universidade Federal do Pampa. Bagé, p. 29. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/riu/4660>. Acesso em: 16 fev. 2022.

¹⁵ MORO, D. **O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE REFUGIADOS SÍRIOS: PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO**. Tese (Graduação em Letras Línguas Adicionais – inglês, espanhol e suas respectivas literaturas) -

Este projeto de pesquisa foi realizado através do curso Aspectos da Cultura da Brasileira, ofertado pelo projeto de ensino e extensão PLA em parceria com o ISF e com a Unipampa em 2019/1, e ministrado por mim para uma família venezuelana. Com relação à família venezuelana, além deste curso mencionado, eu já tinha ministrado o curso de Leitura e Produção de Textos em Contexto de Imersão em 2018/01 para ajudá-los a se inserirem na sociedade bageense, pois fazia pouco tempo que eles residiam em Bagé.

A família era composta por 3 (três) irmãos que vieram para a cidade de Bagé, com esposas e filhos, em busca de condições de vida melhores de vida por causa de uma crise social, política e econômica que a Venezuela enfrentava naquele momento. Além disso, foi realizada uma entrevista com eles para o jornal local de Bagé.

Diante disso, a presente pesquisa analisou o módulo denominado *Identidades* do curso *Aspectos da Cultura Brasileira* ministrado somente para uma das famílias venezuelanas, pois elas já não estavam residindo mais juntas no ano de 2019.

Por isso, o curso teve como participantes uma família venezuelana composta por 3 pessoas, dentre elas dois adultos, um homem e uma mulher com uma faixa-etária de 40 a 50 anos, e um adolescente, com uma faixa-etária de 15 a 18 anos.

Com relação ao nível linguístico dos alunos havia um desnível entre eles porque o adolescente encontrava-se inserido no ambiente escolar, no qual o seu contato com o português brasileiro era diário, o que se distinguia de seus pais, pois sua mãe passava mais tempo em casa e, com isso, não interagía muito no idioma que estava aprendendo, já o pai saía para procurar emprego e fazia alguns serviços temporários, tentando se comunicar e interagir em português brasileiro com outras pessoas na cidade de Bagé.

Os participantes antes de começar o curso assinaram um termo de consentimento de autorização para o uso de dados de aulas português para estrangeiros e serão denominados através dos respectivos pseudônimos no presente trabalho: os adultos serão caracterizados pelas letras IS, a mulher, RU, o homem, e AN, o adolescente.

Para que o curso fosse ministrado foi montado um espaço didático na casa dos refugiados venezuelanos porque eles não teriam condições financeiras de se deslocarem até o campus da Unipampa. Para esse espaço, levei um quadro branco, apagador e canetas, e, além disso, utilizei como ferramentas de interação o meu computador e celular particulares para que as aulas pudessem ser gravadas. Como material foram utilizados *powerpoint*, folha impressa e vídeos nas aulas.

3.2 Procedimentos para análise

O curso *Aspectos da Cultura Brasileira* foi dividido em dois módulos, o primeiro denominado *Meios de Comunicação* e o segundo *Identities*, sendo eles:

QUADRO 1 - MÓDULO 1: MEIOS DE COMUNICAÇÃO (PARTE 1)

Aulas	Temáticas	Objetivos de aprendizagem
23/03/2019	A internet está bombando!	- Adquirir e ampliar vocabulários relacionado às tecnologias e redes sociais; - Refletir sobre o uso das redes sociais.
28/03/2019	A internet está bombando! (Produção)	- Adquirir e ampliar vocabulários relacionado às tecnologias e redes sociais; - Refletir sobre o uso das redes sociais; - Produzir uma postagem no Facebook.
04/04/2019	A televisão mocinha ou vilã?!	- Refletir sobre a influência da televisão na vida das pessoas; - Discutir sobre o uso racional da televisão; - Identificar a importância da TV na atualidade.
09/04/2019	A mulher na TV	- Apresentar a representação das mulheres na televisão brasileira; - Refletir sobre os estereótipos de mulheres que encontramos na Tv.

Fonte: Autora (2022)

QUADRO 2 - MÓDULO 1: MEIOS DE COMUNICAÇÃO (PARTE 2)

11/04/2019	Os papéis das mulheres nas telinhas	- Apresentar a representação das mulheres na televisão brasileira; - Refletir sobre os estereótipos de mulheres que encontramos na Tv e a representação da mulher negra na Tv. - Mostrar a diversidade de papéis que as mulheres ocupam nas televisões; - Identificar atrizes e apresentadoras brasileira e venezuelanas e os seus papéis na tv.
16/04/2019	Novelas "Órfãos da Terra"	- Apresentar a diferença entre telenovela e novela; - Mostrar dois tipos de resumos de novelas, geral e específico.
23/04/2019	Novelas (produção)	- Apresentar a diferença entre telenovela e novela; - Mostrar dois tipos de resumos de novelas, geral e específico; - Escrever um resumo do próximo capítulo da novela. - Refletir sobre a trama da novela Órfãos da Terra a respeito dos refugiados sírios.

Fonte: Autora (2022)

QUADRO 3 - MÓDULO 2: IDENTIDADES

Aulas	Temáticas	Objetivos de aprendizagem
30/04/2019	Múltiplas identidades estrangeiras	- Refletir sobre as identidades estrangeiras; - Apresentar as múltiplas identidades brasileira que há no Brasil.
02/05/2019	Identidade venezuelana	- Refletir sobre as identidades venezuelanas que estão residindo no Brasil; - Produzir um relato pessoal.
09/05/2019	Identidades brasileira (indígenas)	- Refletir sobre a identidade indígena; - Apresentar a cultura indígena.
14/05/2019	Índios do Brasil	- Refletir sobre os indígenas no Brasil; - Relacionar as culturas (venezuelana e indígena); - Identificar os direitos dos índios.
23/05/2019	Identidade Quilombola Curta "O sabía"	- Refletir sobre a origem dos quilombolas; - Conhecer um pouco sobre a cultura quilombola.

Fonte: Autora (2022)

Para este trabalho de conclusão de curso foi feito um recorte do módulo *Identidades*, do qual foram analisadas as seguintes temáticas abordadas: *Múltiplas Identidades Estrangeiras; Identidades Venezuelanas; e Identidades Brasileiras (Indígenas)*.

A investigação aconteceu a partir da integração dos alunos que se identificam como refugiados através da interculturalidade e do acolhimento nas tarefas propostas nos planos de aula tanto como no decorrer das aulas por meio das gravações, com um total de 6 horas e 50 minutos, e em que momentos foram realizados relatos orais dos alunos venezuelanos durante a interação nas aulas comigo.

Diante disso, a investigação partiu dos seguintes procedimentos: primeiro, na análise descritiva dos planos de aula, relatei como elaborei o módulo identidades e o dividi em temáticas, descrevi o planejamento de cada aula, os momentos de diálogos interculturais a serem promovidos a partir da perspectiva docente; segundo, na análise das gravações, focalizei nos relatos dos alunos em relação às atividades propostas nos planos de aula como também em relatos orais a partir de situações vivenciadas por eles em seu país de origem e no Brasil. No qual pude identificar alguns desafios relacionados ao ensino da língua de acolhimento em uma perspectiva intercultural.

O presente estudo consiste em uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo, pois visa a descrição dos acontecimentos e fenômenos de uma realidade específica, de modo a conseguir informações daquilo que já foi definido como problema a ser investigado (TRIVIÑOS, 2008), a partir de um estudo de caso.

No próximo capítulo, análise de resultados, será apresentado a análise descritiva dos planos de aula e na descrição de alguns relatos feitos pelos refugiados venezuelanos durante as aulas através das gravações. Após a análise, algumas reflexões foram feitas por mim acerca dos dados gerados na pesquisa.

4. Análise de Resultados

Com relação a essa área de ensino e aprendizagem de PLA, a partir da qual tive a oportunidade de aprofundar os meus estudos e me dedicar à sua aplicação para uma família venezuelana, pude refletir sobre se há materiais didático-pedagógicos produzidos que contemplem esse público específico¹⁶, refugiados venezuelanos, promovendo a integração e o acolhimento deles, que conseguisse inseri-los nesse novo contexto sociocultural em que se encontram.

Desse modo, os processos de ensinar e aprender devem estar interligados e relacionados a um contexto tendo em vista a produção de conhecimentos e a construção de “diálogos entre culturas” (MENDES, 2008), pois não basta só querer ensinar aspectos culturais e gramaticais ao aluno, mas também estar aberto a ouvir a experiência de vida do outro seja ela cultural, social, econômica e/ou política. Visto que, aprender o português brasileiro não se resume somente em “dominar uma cultura de ilustração, mas aprender a estar socialmente em português”. (MENDES, 2011, p. 143).

Diante disso, o módulo *Identidades*, no curso *Aspectos da Cultura Brasileira*, foi criado com o objetivo de tentar inserir a família venezuelana na sociedade bageense para que conseguissem se apropriar mais do português brasileiro linguística e culturalmente. Seu contato com os brasileiros, até então, se dava na comunidade religiosa da qual fazem parte, em que atuavam pregando em sua língua materna e interagindo raramente no idioma que estavam aprendendo, o português brasileiro.

O módulo *Identidades* foi composto por temáticas que estivessem relacionadas ao contexto histórico, social e cultural dos alunos, com a finalidade de apresentar as múltiplas identidades que residem no Brasil, sejam elas estrangeiras, venezuelanas e indígenas para que a família venezuelana pudesse refletir sobre como é ser estrangeiro no Brasil e saber como é a vida de outros imigrantes e refugiados que residem em distintos estados no país.

Além disso, os materiais selecionados e elaborados para a cada temática foram baseados em conteúdos autênticos, linguístico-culturais, relevantes com ênfase nos

¹⁶ Com relação aos materiais que encontrei relacionados ao ensino de PLA para refugiados, percebi que muitos deles não promoviam a integração e o acolhimento para este público específico, refugiados venezuelanos, e diante disso, resolvi produzir um material com o objetivo de promover a integração e o acolhimento através de uma perspectiva intercultural.

interesses e necessidades desse público, refugiado venezuelano, e construído por meio de tarefas que proporcionassem uma maior interação entre os aprendizes e no desenvolvimento linguístico e cognitivo deles.

De acordo Mendes (2008) os materiais didáticos são “organizados como fontes, apoio e orientação para a realização das atividades e tarefas, e não única referência no processo de aprendizagem” (p. 72).

4.1 Análise dos planos de aula

Para a elaboração dos planos de aula do módulo Identidades foi pensado em temáticas que pudessem estar relacionadas ao contexto de vida desses alunos refugiados, dado que, há múltiplas identidades estrangeiras espalhados em todos os estados do Brasil e que já enfrentaram desafios semelhantes em diversos contextos cotidianos enquanto tentavam se integrar nas sociedades onde se encontravam inseridos.

Além disso, foi também pensando em abordar a identidade venezuelana para os alunos falarem de como é ser estrangeiro no Brasil e viver em uma cidade do Rio Grande do Sul. Em tais atividades a finalidade maior seria proporcionar que eles conseguissem relatar como estavam sendo reconstruídas suas vidas na sociedade bageense.

Após a escolha dessas duas temáticas, achei importante abordar outras relacionadas a identidades brasileira, indígena e quilombola existentes no Brasil para eles poderem refletir sobre a identidade indígena e quilombola, através das próprias histórias de vida e culturas.

Contudo, para fins deste trabalho, foram analisadas apenas as seguintes temáticas dos planos de aula: *Múltiplas Identidades Estrangeiras; Identidade Venezuelana; Identidades Brasileiras (Indígenas)*.

A primeira temática, *Múltiplas Identidades Estrangeiras* (anexo 01), foi planejada para ser ministrada no dia 30 de abril de 2019 para os venezuelanos e tendo como objetivos de aprendizagem: refletir sobre as identidades estrangeiras e apresentar as múltiplas identidades estrangeiras que há no Brasil.

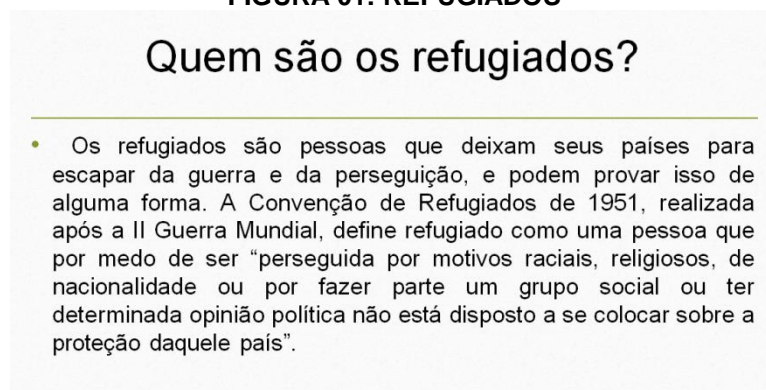
Para a elaboração desta temática pensei em dividir o conteúdo da aula em quatro etapas: a primeira, denominada *warm up*, tentei fazer uma retomada da novela

“Órfãos da Terra”, que estava sendo transmitida na época em que o curso foi ministrado. A novela foi trabalhada na última temática do módulo “Meios de Comunicação” para ter uma conexão com o próximo módulo, “Identidade”. Para esta retomada, foram elaboradas três perguntas a serem feitas oralmente para os alunos, sendo elas:

1. Vocês se lembram qual foi o assunto que conversamos na aula relacionado com a novela Órfãos da Terra?
2. Qual a parte da aula passada que vocês mais gostaram?
3. Vocês sabem qual a diferença entre imigrantes e refugiados?

Após a discussão das perguntas acima, que será comentado na análise das gravações das aulas, foi preparado um material, em *PowerPoint*, explicando a diferença entre “refugiado” e “imigrante” com base em um site online¹⁷.

FIGURA 01: REFUGIADOS



Fonte: Autora (2022)

FIGURA 02: IMIGRANTES

¹⁷ Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/qual-a-diferenca-entre-imigrantes-e-refugiados/>. Acesso em: 16 fev. 2022.

Quem são os imigrantes?

- Qualquer pessoa que se muda de um país a outro é considerado imigrante, a não ser que esteja fugindo de guerras ou perseguição. Imigrantes podem estar fugindo da pobreza, ou estar simplesmente buscando por melhores oportunidades. Podem também se mudar para se juntar a seus parentes. Existe um debate atual sobre os imigrantes que deixam suas casas para fugir de mudanças climáticas – a desertificação da região africana de Sahel, por exemplo, ou a inundação de uma ilha costeira em Bangladesh – e se eles podem ser classificados como refugiados.

Fonte: Autora (2022)

Para a segunda etapa, na introdução deste plano de aula, procurei um texto que falasse a respeito do que é ser imigrante e encontrei um poema de Moisés de António, “Sou Imigrante”¹⁸ (anexo 02). E para trabalhar a leitura do mesmo, pensei em uma leitura em voz alta do poema, o qual, todos os alunos teriam que ler um trecho. Após a leitura, elaborei 5 (cinco) perguntas para serem feitas por mim oralmente para os venezuelanos com o propósito de promover uma discussão a respeito do texto, sendo elas:

1. O que vocês acharam do poema? Gostaram ou não? Por quê?
2. Qual é a mensagem abordada no poema?
3. De que forma o poema pode refletir na sua vida?
4. Qual a parte do poema que vocês mais gostaram?
5. Vocês já ouviram falar no poeta Moisés António?

Com relação à última pergunta, fiz uma pesquisa em *sites* da *internet* sobre o autor do poema Moisés António para poder falar na aula para os alunos alguma coisa a respeito dele, porém, somente encontrei algo sobre a vida dele em um único site¹⁹ porque não havia muita coisa na web a respeito desse autor que tem nacionalidade angolana.

Já para a terceira etapa, identificada como documentário, procurei um vídeo a respeito de identidades estrangeiras que residissem em outro estado do Brasil e encontrei um documentário contendo narrativas de imigrantes e refugiados em São

¹⁸ Disponível em: <https://migramundo.com/sou-imigrante-poema-de-mois-es-antonio/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

¹⁹ Disponível em: <https://clubedeautores.com.br/livros/autores/mois-es-antonio>. Acesso em: 13 de fev. 2022.

Paulo²⁰. Nesta etapa, pensei em passar esse documentário, porém, como ele é muito longo e contém muitos relatos, propus no plano de aula que os alunos fossem fazendo anotações a respeito daquele para serem retomadas depois.

Na quarta e última etapa, ainda desse plano de aula, elaborei uma atividade de escrita (anexo 03) para que os alunos pudessem utilizar as informações que anotaram a respeito do documentário, na qual eles teriam que escrever para um amigo da Venezuela sobre o que eles sabiam e ouviram falar a respeito das múltiplas identidades estrangeiras que há no Brasil.

A segunda temática “Identidade Venezuelana” tinha como objetivos de aprendizagem a reflexão sobre as identidades venezuelanas que estão residindo no Brasil e a produção de relato pessoal. Para a construção desse plano de aula (anexo 04) pensei em dividi-lo em 5 (cinco) etapas, sendo a primeira uma reportagem de uma venezuelana que tenta reconstruir a vida no Rio Grande do Sul após o programa de interiorização²¹, cuja finalidade era introduzir a temática para que os alunos pudessem refletir sobre a identidade venezuelana e apresentar-lhes um relato oral.

Para a segunda parte, denominada “Introdução”, elaborei alguns questionamentos relacionados ao vídeo passado anteriormente sobre qual tipo de reportagem estaria presente no vídeo ou o que a moça estava relatando, com o propósito de fazer uma explicação após os questionamentos sobre os dois tipos de relatos que existiam: um oral e outro escrito.

Em que foi preparado uns *slides* para embasar a explicação mencionada acima sobre o gênero textual “relato” a respeito de suas características e sua estrutura retiradas de um site²². Ainda como outro exemplo de relato oral encontrei um vídeo²³ curto contando a história de quem deixou a Venezuela para viver no Brasil, isso para ser passado depois dos *slides*.

FIGURA 03: RELATO PESSOAL

²⁰ Disponível em: <https://migramundo.com/cara-do-mundo-documentario-retrata-vida-de-imigrantes-e-refugiados-em-sp/-sp/>. Acesso em: 13 de fev. de 2022.

²¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/video/conheca-historias-de-quem-deixou-a-venezuela-para-viver-no-brasil-5252948.ghtml>. Acesso em: 13 fev. 2022.

²² Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/362398634/Relato-Pessoal>. Acesso em: 13 fev. 2022.

²³ Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/video/conheca-historias-de-quem-deixou-a-venezuela-para-viver-no-brasil-5252948.ghtml>. Acesso em: 13 fev. 2022.

RELATO PESSOAL

O **Relato Pessoal** é uma modalidade textual que apresenta uma narração sobre um fato ou acontecimento marcante da vida de uma pessoa. Nesse tipo de texto, podemos sentir as emoções e sentimentos expressos pelo narrador.

Tal qual uma narração o relato pessoal apresenta um tempo e espaços bem definidos donde o narrador torna-se o protagonista da história. Note que além de narrativo, o relato pessoal pode ser descritivo, com a descrição do local, personagens e objetos. De acordo com o grau de intimidade entre os interlocutores (emissor e o receptor), a linguagem utilizada no relato pessoal pode ser formal ou informal.

O relato possui uma função comunicativa muito importante na construção das subjetividades podendo ser nas modalidades: escrito ou oral. Os relatos pessoais podem ser divulgados pelos meios de comunicação, por exemplo, jornal, revista, livro, internet, redes sociais, dentre outros.

Fonte: autora (2022)

FIGURA 04: RELATO ORAL E RELATO ESCRITO

RELATO ORAL E RELATO ESCRITO

Ainda que sejam textos que possuam a mesma função comunicativa, ou seja, de relatar um episódio relevante da vida do protagonista (narrador), os relatos pessoais podem surgir de maneira oral ou escrita. A grande diferença entre as duas modalidades é certamente a linguagem empregada em cada uma delas.

Enquanto no relato oral notamos a presença da oralidade com uma linguagem mais descontraída, no relato escrito, a linguagem formal é utilizada seguindo as normas da língua como concordâncias, pontuação, ortografia, dentre outros. É possível que um relato oral seja transformado em escrito por meio da técnica de transcrição da fala do protagonista.

Fonte: autora (2022)

FIGURA 05: CARACTERÍSTICAS DO RELATO PESSOAL

CARACTERÍSTICAS

As principais características do relato pessoal são:

- Textos narrados em 1ª pessoa;
- Verbos no presente e em grande parte no pretérito (passado);
- Caráter subjetivo;
- Experiências pessoais;
- Presença de emissor e receptor;

Fonte: autora (2022)

FIGURA 06 - ESTRUTURA DO RELATO PESSOAL (PARTE 1)

ESTRUTURA: COMO FAZER UM RELATO PESSOAL?

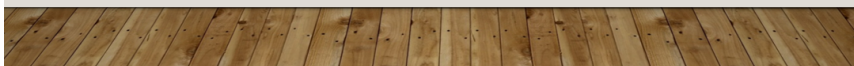
Ainda que não exista uma estrutura fixa, para produzir um relato pessoal é essencial estarmos atentos a alguns pontos, por exemplo: quem? (narrador que produz o relato), o que? (fato a ser narrado), quando? (tempo), onde? (local que ocorreu), como? (de que maneira aconteceu o fato) e porque? (qual o causador do fato):

- **Título:** ainda que não seja necessário em todos os relatos, há alguns indicados com um título referente ao tema que será abordado.
- **Tema:** primeiramente é importante delimitar o tema (assunto) que será abordado no relato pessoal, seja um evento que ocorreu, uma fase da vida, uma conquista, uma superação, ou até mesmo uma história triste.
- **Introdução:** pequeno trecho em que aparecem as principais ideias que se quer relatar. Nessa parte é possível encontrar o local, tempo e personagens que fazem parte da narrativa.

Fonte: autora (2022)

FIGURA 07: ESTRUTURA DO RELATO PESSOAL (PARTE 2)

- **Contexto:** observe em que contexto se passa o relato que será narrado. Fique atento a utilização dos tempos verbais no presente e no passado e ainda ao espaço (local) que ocorrem os fatos.
- **Personagens:** observe no seu relato quais são as pessoas envolvidas e de qual maneira devemos mencioná-las no texto. Por exemplo se elas são relevantes e fazem parte do acontecimento.
- **Desfecho:** após apresentar a sequência de fatos (ordem dos acontecimentos), é extremamente importante pensar numa conclusão para seu relato, seja uma questão que surgiu com a escrita, ou mesmo uma sugestão para as pessoas enfrentam tal problema.



Fonte: autora (2022)

Após o vídeo e como terceira etapa, identificada a atividade de escrita, elaborei um exercício para os venezuelanos escrevessem um roteiro para um relato oral a ser gravado sobre como é ser estrangeiro no Brasil e morar em uma cidade do Rio Grande do Sul. Durante esse processo de escrita os ajudei na construção de seus roteiros e, conforme fossem terminando, eu ia fazendo a revisão de seus textos para poderem fazer a reescrita.

Depois era proposta a reescrita dos textos já revisados por mim, pois os corrigia individualmente e fazia uma revisão geral embasada nos aspectos linguísticos e gramaticais de acordo com a escrita deles.

Como penúltima etapa, denominada “atividade de vídeo”, planejei gravar os relatos orais dos alunos, baseado nos *scripts* produzidos por eles sobre como é ser estrangeiro no Brasil e viver em uma cidade do Rio Grande do Sul através de um vídeo

de 3 a 5 minutos. Esse vídeo teria como finalidade uma postagem no *facebook* deles e seria compartilhado com a equipe de professoras do PLA para fins de análise.

Por último e ainda nesse plano de aula, a etapa chamada “Avaliação”, é o momento da aula reservado para que os alunos tirem suas dúvidas e dizer no que eles tiveram mais dificuldade e o que conseguiram aprender durante a aula. Visto que, segundo MENDES (2008):

a perspectiva a partir da qual vejo o outro com o qual me relaciono, também as minhas atitudes vão ser guiadas pelo modo como estou e sou no mundo, assim como também produzo conhecimento dentro da minha vivência e o compartilho com os outros.” (p. 66)

A terceira temática, denominada “Identidades Brasileiras (Indígenas)”, foi dividida em duas partes, em que o primeiro plano de aula apresentava como tema “Indígenas”, sendo algo de abordagem mais ampla, e o segundo tinha como tema “Índios do Brasil”, contendo um assunto mais específico relacionado ao tema.

O primeiro plano (anexo 05), “Indígenas”, teve como objetivos de aprendizagem: refletir sobre a identidade indígena e apresentar a cultura indígena. Essa aula foi dividida nas seguintes partes, sendo elas:

Na primeira, o *warm up*, foram criadas algumas perguntas para serem feitas oralmente para os venezuelanos a respeito do tema da aula:

1. Vocês já ouviram falar sobre os indígenas? Se sim, que coisas vocês sabem sobre eles?
2. Vocês sabem de algo relacionado à cultura dos índios?
3. Vocês já viram algum índio em Bagé?
4. Vocês sabiam que dia 19 de abril é comemorado o “Dia do Índio”?

Após a discussão oral das perguntas e com base na última, propus explicar oralmente porque dia 19 de abril é comemorado o “Dia do Índio” para os alunos.

Já na segunda, identificada como “Leitura”, escolhi um texto²⁴ (anexo 06) para a aula que falasse sobre a história dos indígenas no Brasil e dividi a leitura em dois momentos: uma silenciosa e outra em voz alta.

Ainda nessa etapa, depois da leitura, elaborei algumas perguntas com o objetivo de retomar o texto e em relação a algumas coisas que me chamaram atenção no texto acerca da última pergunta:

²⁴ Disponível em: <https://www.historiadobrasil.net/indiosdobrasil/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

1. O que vocês acharam do texto?
2. Vocês já conheciam o que leram no texto sobre os índios?
3. Por que existem alguns índios que não seguem mais suas tradições nos dias de hoje?

Após a discussão das perguntas acima, na terceira parte da aula, encontrei uma série de reportagens em homenagem aos índios falando sobre a aldeia mais antiga da região de São Paulo conhecida como “Aldeia Mãe, para os venezuelanos assistirem.

Após os vídeos das reportagens, ainda nessa etapa, preparei algumas perguntas para serem colocadas no quadro para que os alunos refugiados pudessem respondê-las enquanto assistiam de novo os vídeos falando dessa aldeia mais antiga em São Paulo, tais como:

1. Qual o significado do nome do índio “Paraguaçu”?
2. Qual o nome da aldeia indígena?
3. Qual o idioma falado na aldeia?
4. O que significa a palavra “pouso” na frase “... aqui servia de pouso para os parentes distantes...”?
5. Por que a aldeia é considerada “aldeia mãe”?
6. Do que a indígena Janaína mais gosta acerca de sua origem?

A quarta parte, denominada “Conhecimento”, foi planejada com o objetivo de ampliar o conhecimento dos alunos a respeito dos locais onde se encontravam as comunidades guaranis no Rio Grande do Sul, em que primeiro eles teriam que responder a uma pergunta oralmente sobre se eles sabiam onde se encontravam as comunidades indígenas em nosso estado e, a seguir, um texto (anexo 07) para ser lido em voz alta falando sobre onde se localizam as comunidades guaranis no Rio Grande do Sul, retirado de um livro²⁵ chamado “Coletivos Guarani no Rio Grande do Sul”.

²⁵ Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/download/ccdh/coletivos%20guarani%20no%20rs.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.

Depois da leitura do texto mencionado acima, como penúltima parte, intitulada “Cultura e Pré-atividade”, elaborei *slides* em *PowerPoint* sobre a cultura indígena, retirado de um *site*²⁶, para ser mostrado aos alunos.

A seguir, como parte 6 (seis) e última, identificada como atividade de pesquisa (porque nesta etapa quis criar uma tarefa de pesquisa), os alunos teriam que pesquisar na *internet*, usando o meu notebook, 2 (dois) tipos de música e danças indígenas e 3 (três) tipos de comidas indígenas contendo uma receita completa de uma das comidas.

Nessa atividade pode-se perceber a importância de incluir a dimensão cultural (MENDES, 2008) nas tarefas propostas nos planos de aula vinculadas a esses processos de ensino e aprendizagem desses aprendizes, tendo em vista o contato de língua entre eles e as culturas distintas que ocorrem dentro e fora da sala de aula.

Após a pesquisa, os alunos teriam que passar as informações pesquisadas para uma tabela (anexo 8) impressa contendo nela duas colunas, na qual a primeira os alunos teriam que preencher as informações que acharam da cultura indígena e na segunda preencher os mesmos itens preenchidos da cultura indígena, porém com informações relacionadas a sua cultura de origem: a cultura venezuelana.

Esta atividade criada na parte 6 (seis) teve o propósito de trabalhar a interculturalidade, pois nós, professores e alunos, somos considerados agentes da interculturalidade porque incentivamos os diálogos entre as culturas por meio da interação havendo uma troca e produção coletiva de conhecimentos guiados por sentimentos de cooperação, colaboração, respeito mútuo e às diferenças.

Já o segundo plano de aula, com temática “Índios do Brasil” (anexo 09), relacionado ainda à temática “Identidades Brasileiras”, teve como objetivos de aprendizagem: refletir sobre os indígenas no Brasil; relacionar as culturas indígenas e venezuelanas; identificar os direitos e deveres dos índios.

Este plano de aula foi dividido nas seguintes partes: a primeira, o *warm up*, pensei em retomar a última atividade proposta do plano de aula anterior sobre a tabela porque, como só tinha um computador para fazerem a atividade de pesquisa, poderia não dar tempo de concluírem-na, pois teriam mais tempo para preencher a outra coluna da tabela relacionada às informações a respeito da cultura deles, isso porque só havia um computador para 3 (três) alunos usarem.

²⁶ Disponível em: <https://www.significados.com.br/cultura-indigena/>. Acesso em 13 fev. 2022.

Na segunda parte da aula, identificada como postagem, elaborei outra atividade relacionada a um dos itens da tabela, com o objetivo de os alunos fazerem uma postagem em um site²⁷ de culinária compartilhando a receita venezuelana que escreveram com a finalidade de compartilhar um pouquinho de sua cultura.

Para a terceira e última parte dessa aula, denominada “Vídeo”, criei 2 (duas) perguntas a serem feitas para os venezuelanos com a finalidade de proporcionar que eles refletissem a respeito delas antes de assistirem um vídeo, tais como:

1. Vocês sabem se o povo brasileiro sabe quem são os índios?
2. Vocês sofrem preconceitos por causa de sua etnia indígena?

Após alguns minutos para a discussão das perguntas acima, encontrei um documentário²⁸ que tratava sobre as etnias indígenas que existem e a cultura indígena de cada uma, como o vídeo é muito longo resolvi dividi-lo em dois momentos: o primeiro relacionado à parte “Quem são eles?” do vídeo e o segundo sobre “Nossas Línguas”.

Para a discussão da parte “Quem são eles?” planejei em fazer um círculo para serem debatidas algumas informações mencionadas pelos índios nessa parte do vídeo e acerca do que eles poderiam ter anotado em seus cadernos ou de algo que gostariam de comentar.

Além disso, para finalizar essa temática sobre os índios do Brasil, elaborei uma aula, “Índios do Brasil” (produção), para que os venezuelanos realizem duas atividades práticas em relação ao que aprenderam sobre os indígenas, sendo elas: uma postagem para o *Facebook* falando a respeito dos índios no Brasil e um cartaz relacionado ao que aprenderam sobre a cultura indígena. Essa aula foi planejada para o dia 20 de maio de 2019, com objetivo de fazer algo mais dinâmico em sala de aula com os alunos.

QUADRO 04 - PLANO DE AULA: ÍNDIOS DO BRASIL (PRODUÇÃO)

²⁷ Disponível em: <https://www.tudogostoso.com.br/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

²⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ScaUURAJkC0>. Acesso em: 13 fev. 2022.

TEMA(S) DA AULA:	Índios do Brasil (Produção)
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	- Refletir sobre os indígenas do Brasil; - Produzir uma postagem para o Facebook; - Criar um cartaz sobre a cultura indígena.
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	- Dificuldade com a pronúncia e memorização do vocabulário; <input type="checkbox"/> - Dificuldade de compreensão do conteúdo apresentado;
MATERIAIS:	Notebook, cartaz, imagens de elementos da cultura indígena e canetinhas.

Fonte: autora (2022)

Com relação aos planos de aula pode concluir que o módulo “Identidades”, foi planejado em três tipos de planos de organização (MENDES, 2011).

O primeiro identificado como “Plano de Conteúdos”, tem foco voltado para o sentido, conteúdos autênticos que sejam relevantes para os aprendizes envolvidos nesse processo de aprendizagem. Para Mendes (2011), o plano de conteúdo “caracteriza as áreas de uso culturais/interculturais, os conteúdos e temas eleitos como pontos de partida para as experiências de interação na e com a língua (p. 146)”.

Já o segundo é denominado como “Plano da Interação” com foco na competência linguístico-comunicativa dos aprendizes que, de acordo, com Mendes (2011) “representa os ambientes/contextos para se vivenciar a interação, bem como os gatilhos, as atividades, as tarefas, os jogos, e as vivências que os desencadeiam (p. 146)”.

Por último, o “Plano da Sistematização” focado nos interesse e nas necessidades desses aprendizes, visto que a autora Mendes (2011) menciona que este plano “representa os ambientes/contextos para focalizar a forma, para a reflexão sobre ela, partindo de situações de interação e dos problemas e/ou achados dos professores e alunos (p.146)”.

Devido a essa organização, os planos de aula foram elaborados a partir de temáticas que fossem relevantes para o ensino e aprendizagem dos refugiados venezuelanos com base em conteúdos interculturais com os quais eles pudessem interagir na e com a língua que estavam aprendendo, o português brasileiro.

Cada etapa desenvolvida foi fundamentada em situações que possibilitassem a construção conjunta de significados através do diálogo entre culturas, pois cada sujeito envolvido nesse processo de ensino e aprendizagem se torna um “mediador cultural entre o seu próprio modo de ser e agir e do outro com o qual se está dialogando” (MENDES, 2008, p. 64).

4.2 Análise das gravações das aulas

Após a análise em relação à elaboração e produção dos planos de aula para a construção do módulo “Identidades” fiz uma análise a respeito do que aconteceu nas aulas através das gravações, visto que a cada temática a aula foi dividida em quatro ou cinco etapas nos planos de aulas.

Com relação à gravação da primeira aula sobre as “Múltiplas Identidades Estrangeiras” pode-se perceber que quando perguntei, durante o momento do *warm up*, se eles sabiam a diferença entre refugiado e imigrante os alunos “IS” e “AN” se denominaram como imigrantes e o venezuelano “AN” falou que “a gente tá procurando *melhoras* oportunidades, fugindo da pobreza”.

Ao contrário do aluno “AN”, o venezuelano “RU” se identifica como refugiado dizendo que “eramos imigrantes agora somos refugiados” e após “a aluna IS” perguntar “que *diferencia* entre *un* refugiado e *un* imigrante?”, sendo respondida por “RU”, o qual fala que “um imigrante sai do sitio para morar em *otro* lugar *ondi nois recibi* refugio do país onde vá”.

Em seguida expliquei a diferença entre imigrante e refugiado para eles, porém, após a explicação, o aluno RU continuou falando que “de alguma forma somos refugiados porque estamos vivendo uma crise”, com isso, deixando os outros alunos venezuelanos confusos e levando-os a concordar com a afirmação desse.

Diante disso, percebi que os alunos venezuelanos “AN” e “IS” mudaram suas respostas porque o aluno “RU” sempre tinha a palavra final em relação a algo, pois, ele era considerado como o chefe da família porque ele era quem trabalhava e trazia o sustento para casa.

Com base nessa discussão, a respeito das concepções de refugiado e imigrante, pude perceber que muitos desses estrangeiros venezuelanos, que se mudam para o Brasil, passam a se identificar como refugiados porque deixaram seu

país de origem devido a uma crise política e/ou econômica, mas que de acordo com as concepções de imigrantes e refugiados, deveriam ser identificados como imigrantes porque eles não estão fugindo de seus países e podem retornar quando quiserem.

Eles podem voltar para o seu país de origem porque não saíram de lá fugidos devido a uma guerra, perseguição religiosa ou política (GIROTO; PAULA, 2020), mas por causa de uma crise econômica e política que a Venezuela estava enfrentando, diante, por exemplo, da falta de alimentos, de papel higiênico e, principalmente, de medicamentos os quais, segundo os venezuelanos, esses produtos não eram encontrados facilmente nos supermercados, mas, quando eram encontravam, não conseguiam pagar por causa dos preços exorbitantes de tais produtos.

No entanto, a questão dos imigrantes e refugiados possuem algumas coisas similares, como, por exemplo, a luta pela sobrevivência e condições de vida melhores, trabalho e educação, para as suas famílias, faz com que os venezuelanos participantes desta análise se identifiquem como refugiados.

Ainda nessa aula, na etapa “Introdução”, depois da leitura do poema “Sou Imigrante” de Moises Antônio, na contextualização do texto com os alunos, a partir de algumas perguntas, foram levantados por eles alguns questionamentos a respeito de racismo, da divisão racial, da religião, do trabalho e de questões relacionadas à realidade deles.

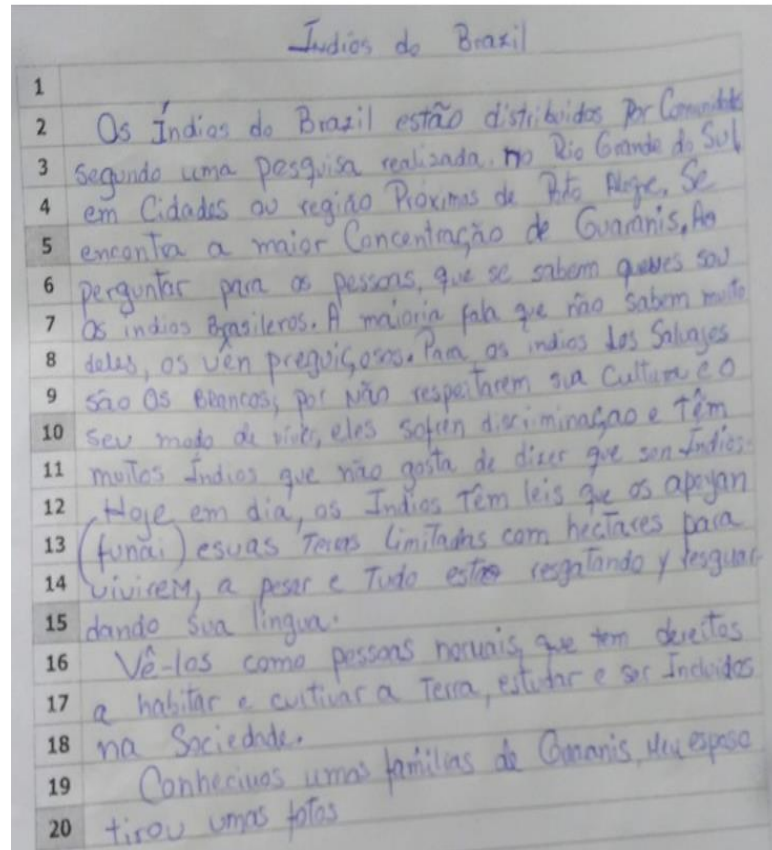
Quando lhes perguntei a respeito da mensagem do poema, a estudante “IS” falou que “quando se chega a *un país siempre hay racismo, algunas personas tienen racismos contra otras*” e em seguida “o aluno RU” mencionou que “*el poema fala que o ser humano no deve ter frontera, é só ser humano, no deve ter religion, no deve ter division racial, é so ser humano, é só terra onde vou é terra no hay límite*”.

Após as falas acima deles, percebi que eles estavam contextualizando o poema a respeito de coisas que poderiam ter passado aqui no Brasil, visto que, na segunda pergunta (de que forma o poema pode refletir na sua vida?), “o aluno AN” disse que o texto “fala a realidade que a gente passo”, e após questionado por mim, que realidade é essa que estás se referindo, ele menciona “que a gente do nada veio pra cá, que a gente nunca *imaginó* que iria morar em outro lugar que não *era* a Venezuela”.

Na quarta e última etapa, ainda desse plano de aula, os alunos realizaram a atividade de escrita, na qual teriam que escrever para um amigo da Venezuela sobre

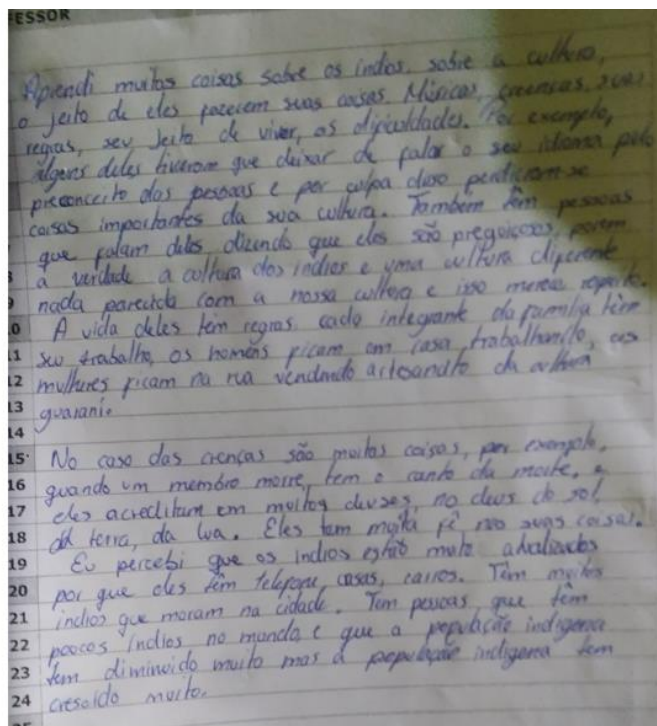
o que eles sabiam e ouviram falar a respeito das múltiplas identidades estrangeiras que há no Brasil, sendo elas:

FIGURA 08: ESCRITA DA VENEZUELANA “IS”



Fonte: Autora (2022)

FIGURA 09: ESCRITA DO VENEZUELANO “AN”



Fonte: Autora (2022)

Em relação à segunda aula, *Identidade Venezuelana*, após assistirem um vídeo²⁹ de quem deixou a Venezuela para viver no Brasil, na introdução, como exemplo de relato oral, a estudante “IS” se emocionou e começou a chorar, então tentei mudar a temática da aula, porém eles não deixaram e perguntei, em relação ao Brasil, como está sendo morar no país, se eles já tinham feito amizades e o que haviam conhecido.

Nessa hora fiquei em choque e, ao mesmo tempo, tentei fazer de tudo para mudar o assunto da aula para que “IS” parasse de chorar, mas não deixaram e eu resolvi não continuar as etapas do plano de aula relacionadas à temática “Identidade Venezuelana” porque percebi que falar de si para eles era algo muito delicado, já que sentiam saudades de seus familiares que ainda moravam na Venezuela e não conseguiam ajudar alguns deles porque não tinham dinheiro suficiente para enviar à família.

Após, “o aluno RU” disse que “para nós o seu país é o melhor do mundo. Só que a Venezuela mudou muito e a nossa *opinion* é um assunto de profecia bíblica,

²⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/video/conheca-historias-de-quem-deixou-a-venezuela-para-viver-no-brasil-5252948.ghtml>. Acesso em: 13 fev. 2022.

nos no viemos pra cá a buscar riqueza, trabalho, comodidade, no, nós estamos aqui porque surgiu a oportunidade de pregar en espanhol, si no, no estubiermos aqui”.

Além disso, ele ainda afirma que o único objetivo deles era fazer crescer a congregação na língua espanhola e ajudar as pessoas, que segundo o aluno RU “apesar de sua comodidade, sua riqueza, *su casa, su carro, no* conhecem jeová e o nosso proposito é esse”. E mencionando ainda que “*si* estamos aqui, temos comida e graças a jeová e os irmãos não ao Brasil”.

Neste começo da aula e nas falas mencionadas acima vemos que as concepções que temos de nossas identidades surgem do nosso “pertencimento” a um grupo determinado, seja ele social, cultural, linguística, religiosa e nacional (HALL, 2006).

Contudo, quanto às identidades dos venezuelanos, parecem estar mais relacionadas ao pertencimento de um grupo religioso e principalmente nacional, ainda mais quando foi dito que a Venezuela tinha mudado muito por causa de uma profecia bíblica, já que:

O indivíduo encontra-se como agente de sua trajetória de identificação, visto que ele é influenciado pelo meio em que vi, pelas condições que são ofertadas, sejam elas: pela família, escola, sociedade ou meios de sociabilização, etc., optando então a encontra-se e seguir quais aspectos de sua identidade cultural sejam elas grupais, no intuito de viver aspectos abordados pela tradição, história ou ainda pelo reconhecimento de características ditas importantes e representativas em determinado espaço de sua vida e por uma causa que acha importante defender. (JUNIOR; PERUCELLI, 2019, p. 130).

Com relação à fala sobre o único objetivo deles estarem morando no Brasil, fiquei pensando que isso pode provocar conflitos e choques culturais, apresentando obstáculos nos diálogos entre essas culturas em contato e para o processo de ensino e aprendizagem desses aprendizes (MENDES, 2008).

Outra questão mencionada pelo aluno RU, que me chamou a atenção, foi a respeito de ele querer trazer algo para a sua família, mas que o Brasil não estaria dando oportunidade para isso, e logo mencionou que “*mi esposa tiene una* mãe muito *enferma* e não podemos enviar para ela suficiente, então não dá *sí no* temos para nós”.

Sendo também comentado por RU que chegou a trabalhar em fábrica e que ganhava R\$ 300 reais semanalmente e que não dava nem para pagar a passagem, pois tinham muitas atividades em Bagé com a congregação e que, às vezes, alguns

irmãos os levavam e os traziam de/para casa, mas que quando não podiam, eles tinham que separar o dinheiro para a passagem porque a cidade, segundo RU, é muito grande e que ele quer trabalhar, porém, só para servir a Jeová.

Em seguida lhe perguntei, o senhor quer trabalhar também para vocês? E ele me respondeu que “sim” dizendo que “para nós é para Jeová servirmos a Jeová, para cobrir as coisas”.

Diante disso, vemos que os indivíduos assumem uma identidade, durante esse processo de identificação, em que as questões predominantes são as crenças, os valores e os significados que aquela cultura manifesta-lhes por causa de ações externas familiares, estudos, trabalhos, etc.

Nesta aula, pôde-se perceber que em algumas falas do aluno RU a religião, para ele, tem muita importância, mesmo quando moravam na Venezuela, e que, ao chegarem ao Brasil, perceberam que o país não ajuda muito os estrangeiros, sejam eles refugiados ou imigrantes.

Além disso, vemos que os outros alunos mal falaram durante a aula porque o venezuelano RU monopolizou todos os relatos orais devido à pergunta a respeito de como estava sendo morar no Brasil.

Em relação à análise da terceira aula, “Identidade Brasileira” (Indígenas), comecei a aula perguntando para os venezuelanos, na etapa do *warm up*, se eles já tinham ouvido falar a respeito dos indígenas e, segundo a aluna IS, eles já tinham conhecido alguns indígenas guaranis em Aceguá/RS que falavam o português brasileiro, pois só ouviram o idioma materno dos indígenas, o guarani, quando começaram a pregar.

A seguir, perguntei sobre o que eles sabiam a respeito da cultura indígena, sendo muito interessante e algo espontâneo ter ouvido a resposta do aluno AN dizendo que “a minha mãe é descendente de índios”. Além disso, foi comentado pelos venezuelanos que em seu país de origem há muitos indígenas que ainda vivem em comunidades.

Para a segunda etapa da aula, os alunos leram um texto falando sobre a história dos indígenas no Brasil e, após a leitura, realizei algumas perguntas orais para eles. A terceira pergunta foi a que mais gerou debate: “Por que tem alguns índios que não seguem mais as suas tradições nos dias de hoje?”, a qual foi respondida pela “aluna IS” que é porque eles estão na cidade e por causa da influência dos brancos.

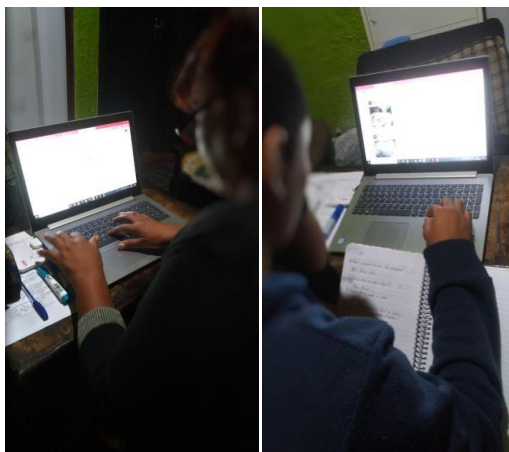
Em seguida fiz um comentário dizendo que muitos indígenas deixam de falar a sua língua materna e passam a falar só o português brasileiro, sendo comentado pelos alunos que tinham conhecidos uruguaios³⁰ que falavam o português brasileiro e muito pouco o seu idioma de origem, o espanhol, e que esses uruguaios possuem um sotaque brasileiro.

Após a discussão ainda relacionada à terceira pergunta mais debatida, os alunos assistiram a um vídeo sobre a primeira tribo indígena mais antiga da região de São Paulo chamada “Aldeia Mãe” e responderam algumas questões relacionadas a essa reportagem.

Depois do vídeo e das perguntas, passei alguns *slides*, retomando aspectos culturais indígenas importantes e, além do *PowerPoint*, foram mostradas algumas imagens minhas de quando visitei o “Beto Carrero World” em uma aldeia indígena contendo nelas as ocas, uma fogueira e ilustrações de índios, sendo mostrado a eles também outros tipos de ocas, o que foi comentado pela “aluna IS” que toda comunidade indígena tem um pajé que é considerado o chefe da aldeia.

Com base na discussão que aconteceu acerca dos indígenas, sugeri que eles fizessem uma atividade de procurar na *internet*, usando o meu *notebook*, 2 tipos de música e danças indígenas e 3 tipos de comidas indígenas, orientando-os a que uma delas fosse uma receita completa.

FIGURAS 10 E 11: ATIVIDADE DE PESQUISA



Fonte: Autora (2022)

³⁰ A cidade de Bagé é um município do estado do Rio Grande do Sul e possui alguns municípios limítrofes como o Uruguai, já Aceguá Brasil e Aceguá Uruguai se encontram localizados na linha de fronteira, no meio do caminho entre Melo (Uruguai) e Bagé (Brasil), com uma distância cerca de 60 km de cada uma, e que durante a sua trajetória histórica são países considerados como exemplo de união. Disponível em: <https://www.bage.rs.gov.br/index.php/o-municipio/historia/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

Após a pesquisa, eles receberam uma tabela para colocar suas anotações, pois na outra coluna denominada "venezuelana" teriam que preencher os mesmos itens da pesquisa de acordo com sua cultura materna, sendo a atividade retomada na próxima aula, com a temática "Índios do Brasil".

Nessa aula somente os alunos SI e AN terminaram de preencher a tabela, na etapa *warm up*, - já que o aluno RU estava trabalhando e não pôde estar presente - e tiveram que publicar em um site³¹ de receitas a receita venezuelana que anotaram na tabela, denominada no plano de aula como "Postagem".

As receitas venezuelanas que eles escreveram foram: o aluno AN a de uma *Empanada* de frango e a aluna SI a de *Arepa*. Essa atividade demorou muito a ser feita porque só havia um computador para eles usarem e ajudei a aluna IS porque ela não tinha o costume de acessar o computador, porém, já havia previsto este tempo extra no plano de aula que talvez entre a primeira e a segunda etapas da aula computasse uns 40min, mas acabaram levando uns 5 min a mais do que havia sido planejado.

Ainda nessa aula, como terceira etapa, foi passado um documentário falando sobre os "Índios no Brasil" e, em seguida, uma discussão a respeito das informações que os alunos acharam relevantes e anotaram.

Além disso, para finalizar essa temática na aula dia 20 de maio de 2019, identificada como "Índios do Brasil" (produção), os alunos produziram uma postagem sobre os índios do Brasil, compartilhando comigo e com as coordenadoras do projeto de pesquisa e extensão, além de um cartaz relacionado ao que aprenderam sobre a cultura indígena.

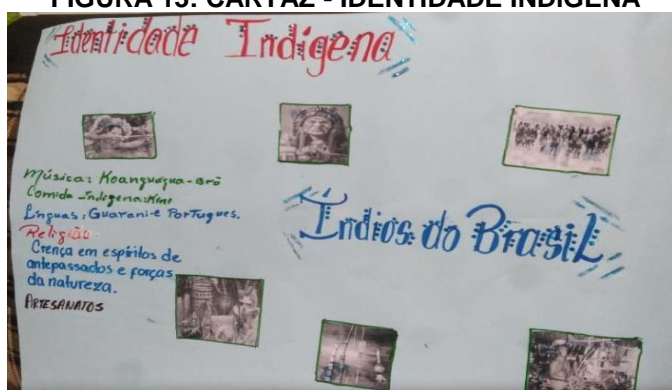
FIGURA 12: POSTAGEM NO FACEBOOK

³¹ Disponível em: www.tudogostoso.com.br. Acesso em: 13 fev. 2022



Fonte: Autora (2022)

FIGURA 13: CARTAZ - IDENTIDADE INDÍGENA



Fonte: Autora (2022)

4.3 Reflexões acerca dos dados gerados na pesquisa

Após a análise dos dados gerados na pesquisa, pude refletir sobre alguns desafios relacionados ao ensino da língua de acolhimento em uma perspectiva intercultural. Um deles foi a respeito da ordem das temáticas planejadas nos planos de aula, pois, poderia ter começado pelas “Identidades Brasileiras” (indígenas) e depois ter abordado as “Múltiplas Identidades Estrangeiras no Brasil” para que eles se sentissem mais confortáveis e acolhidos a respeito de falarem sobre a temática “Identidade Venezuelana”.

Isso porque o acolhimento e a integração dos refugiados pode acontecer através de um ensino de PLAc promovido por meio da pluralidade cultural já que deveríamos estar abertos a ouvir a cultura do outro e não somente a nossa cultura. Desse modo, contribuiria para que eles se tornem cidadãos, sujeitos dessa história, por uma prática mediada pelo ensino e pela aprendizagem dessa língua, integrando-os à sociedade brasileira que os poderá acolher.

Com relação às atividades selecionadas para o planejamento das aulas, cada uma foi desenvolvida para que eles se sentissem mais acolhidos nas aulas. Assim, o objetivo maior foi que os alunos venezuelanos pudessem conhecer e refletir sobre histórias de vida de outros estrangeiros que estão morando no Brasil, já que tinham passado por situações semelhantes às que eles estavam enfrentando.

Isso dado que o ensino de PLAc é considerado como uma prática que vai guiar a ação, proporcionando uma interação real vivida cotidianamente por esses refugiados, relacionada a condições de vida e padrões sociais, compreendida diante de uma relação bidirecional, pois segundo Grosso (2010):

A história de vida no passado e no presente abre um leque de hipóteses em que ensinante e aprendente cooperam e aprendem juntos, ultrapassam as questões do cotidiano, integram-se pelo bem-estar, pela confiança, e isso só pode ser alcançado pela língua de acolhimento. (GROSSO, 2010, p. 71)

Além disso, os conteúdos programáticos, por mim desenvolvidos nos planos de aula, foram elaborados de acordo com a necessidade de ensino e aprendizagem destinados para um público-alvo, os refugiados venezuelanos, por meio de tarefas que proporcionassem a troca de diálogos culturais, a partir das quais eu, como docente, teria que estar aberta a ouvir a experiência de vida que meus alunos trazem consigo para a sala de aula conforme seus pontos de vista.

Haja vista que, de acordo com Mendes (2008), os materiais selecionados e elaborados precisam ser autênticos destinados aos interesses e necessidades dos alunos e constituídos a partir de uma produção, possibilitando a interação e o desenvolvimento das competências comunicativas deles.

Além de estar aberta a ouvir suas experiências, entendo que preciso estar disposta a querer conhecer a cultura do outro, me colocando no lugar do outro quando interpretamos o mundo ao nosso redor, acolhendo-os e recebendo-os como amigos, “com o qual não temos receio de partilhar as nossas dúvidas, incertezas, emoções, desejos, inseguranças.” (MENDES, 2008, P. 71)

Em relação à análise das gravações, foi muito importante rever os áudios das aulas para identificar algumas coisas que passam despercebidas durante a interação com os alunos venezuelanos nas aulas de PLA. Assim, pude perceber que os alunos se identificaram muito com o texto “Sou Imigrante” de Moises de Antonio, trabalhado na temática “Múltiplas Identidades Estrangeiras”.

Percebi ainda que muitas dessas reflexões foram feitas por eles a partir da leitura do poema a respeito de racismo, divisão racial, trabalho, religião e de algumas questões relacionadas com a realidade deles, de situações pelas quais eles estavam passando por serem considerados estrangeiros o que foi identificado por mim em alguns relatos orais deles.

Quanto ao plano de aula da temática “Identidade Venezuelana”, a atividade de escrita, para o roteiro de um vídeo de relato oral, sobre como é ser estrangeiro no Brasil e viver em uma cidade do Rio Grande do Sul não foi realizada porque, após a exibição de dois vídeos de relatos orais de estrangeiros venezuelanos de como estava sendo viver no Brasil a aluna IS começou a chorar, pois, sua mãe encontrava-se doente, e, ao mesmo tempo, não permitiu mudar o assunto da aula, a título de catarse ao que entendi ser importante dar vazão.

Diante disso, me deparei com uma cena em sala de aula difícil de conduzir em que tive que me colocar no lugar deles e simplesmente ouvi-los a respeito de como estava sendo morar no Brasil. Nessa aula pude perceber que eles estavam enfrentando muitas dificuldades em Bagé em relação ao trabalho e que se eles pudessem estariam morando ainda na Venezuela, mas que segundo o aluno RU, seu país de origem havia mudado muito devido a uma profecia religiosa.

A crença religiosa deles foi mencionada em muitos relatos orais durante a gravação da aula pelo venezuelano RU, visto que também estavam desiludidos com o país, sendo ainda falado por RU que o Brasil não dá oportunidades para ele conseguir trazer algo para sua família em relação a trabalho, pois o que ganha fazendo bicos por semana não chega a ser suficiente para eles e nem para ajudar familiares que estão precisando sustentar-se na Venezuela.

Além disso, foi mencionado nessa aula, a questão de os alunos não quererem fazer a atividade e, mencionado pelo aluno RU que ele não quer escrever porque é algo relacionado à vida pessoal deles. Essa postura foi por mim respeitada e levada para o grupo de PLA da Unipampa. Nesse grupo refletimos a respeito das situações

que os venezuelanos estavam passando, em relação à vida pessoal, sendo um tema ainda muito delicado para abordar com eles.

Além disso, depois que ouvi toda gravação dessa aula percebi que o aluno RU foi quem monopolizou todos os relatos orais e os outros dois alunos somente confirmavam o que estava sendo dito por ele. Sendo também muito enfatizado na aula que ele queria um trabalho para servir somente a sua religião e dinheiro para cobrir as coisas as quais ele entendia que sua família precisava.

Após analisar essa aula fiquei pensando a respeito do ensino e aprendizagem do português brasileiro desses alunos refugiados venezuelanos e refletindo que os alunos assumiram uma identidade, durante esse processo de identificação, no qual os aspectos que predominaram foram às crenças, os valores e os significados que aquela cultura manifesta para estes sujeitos, e por intervenções externas relacionadas às crenças religiosas deles.

Isso parece se refletir no fato de na congregação da qual faziam parte não interagirem usando o idioma que estavam aprendendo, o português brasileiro, realizando pregações na sua língua materna e, com isso, minimizando o contato com outras comunidades bageenses com as quais poderiam estar mais integrados.

Devido a isso, outro desafio relacionado ao ensino da língua de acolhimento em uma perspectiva intercultural que identifiquei com os alunos foi a respeito de eles somente conviver em uma única comunidade e, portanto, não conseguirem enfrentar outros desafios com os quais poderiam se deparar no dia a dia, já que acabavam muitas vezes não se integrando à sociedade bageense, ou seja, somente interagiam quando era preciso porque o que importava para eles era estar interagindo com os irmãos da congregação religiosa.

Entendo que para aprender o português do Brasil, não basta só conhecer a cultura, mas apropriar-se dela porque ela vai fazer parte do dia a dia dos aprendizes e inseri-los nesse novo contexto socio-cultural em que se encontram é fundamental para essa integração.

Por isso, devemos considerar alguns elementos importantes ao elaborar materiais didáticos de PLA mediados por uma Abordagem de Ensino Intercultural, visando à construção de conteúdos e métodos culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes desse processo de aprendizagem, em busca de conhecimentos e de um diálogo intercultural (MENDES, 2008).

Nesse sentido, nos estudos de Junior e Perucelli (2019), as autoras Marconi e Pressoto (2010, apud JUNIOR; PERUCELLI, 2019) apontam os seguintes elementos a serem considerados: conhecimento (sendo passado adiante de geração em geração que todas as culturas têm), crenças (aceitação de algo seja pessoal ou pública), valores (identificados pelos modos de agir dos sujeitos em certas situações) e símbolos (utilizados para atribuir determinados valores ou significados).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar como aconteceu a integração de alunos refugiados/imigrantes através da interculturalidade e do acolhimento em aulas de Português como Língua Adicional (PLA) ministrado no curso “Aspectos da Cultura Brasileira” para uma família venezuelana.

Assim, foi através da análise dos planos de aula e das gravações, que pude identificar a integração dos alunos refugiados acontecendo no decorrer das atividades propostas nos planos de aula, nas quais a maioria delas foram elaboradas baseando-me na construção de diálogos, alguns predominantemente culturais e outros relacionados aos materiais de acordo com as temáticas.

Visto que é nas relações de diálogos mediados entre sujeitos/mundos diferentes e a partir das nossas experiências de vida e a do outro com que nos relacionamos socialmente, por meio da linguagem, é que irá nos ajudar a organizar o mundo à nossa volta e a fazer com que esses aprendizes do processo de ensino e aprendizagem consigam ter comportamentos e atitudes para o respeito com o próximo, suas diferenças e sua diversidade cultural.

Diante disso, torna-se importante integrar nas aulas de PLA a interculturalidade e o acolhimento, considerando os aspectos identitários e linguísticos-culturais desses indivíduos que se consideram refugiados. Isso, considerando como agentes da interculturalidade os professores e alunos que estimulam o diálogo entre culturas, por meio da interação em sala de aula e da produção coletiva de conhecimentos guiados pela cooperação, colaboração, respeito mútuo e às diferenças, humildade, tolerância, etc.

A partir dessas trocas culturais promovidas pelos diálogos nas aulas é que consegui incentivar a interação e a cooperação dos alunos refugiados venezuelanos, já que, por meio de suas experiências de vida, antigas e novas, e por meio de diferentes culturas relacionadas às temáticas, foi possível que eles se identificassem como sujeitos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem e na construção de novos conhecimentos.

Com relação aos desafios encontrados relacionados ao ensino da língua de acolhimento em uma perspectiva intercultural, saliento a importância de se ter materiais/conteúdos que sejam sensíveis culturalmente aos aprendizes, pois ao

planejar o módulo “Identidades” tive que ter muito empatia em querer criar temáticas que falassem sobre outras identidades estrangeiras, mas que estão em busca de uma condição de vida melhor e que ainda sentem falta de seu país de origem, pois deixaram familiares e amigos queridos e estão tentando se encaixar em outro modo de vida linguístico e cultural.

Nós, futuras professoras e futuros professores, temos que estar dispostos e atentos em como planejar esses materiais, considerando as distintas culturas que há no Brasil e no país de origem desses aprendizes em seus processos de ensino e aprendizagem de uma língua desconhecida, pois não devemos tentar só criar e promover os diálogos sem querer estar abertos a escutá-los e saber a hora de acolhê-los.

Diante disso, percebi que quando elaborei a segunda temática “Identidade Venezuelana”, mesmo tendo todo o cuidado na hora do planejamento da aula para conseguir que os alunos pudessem sentir-se confortáveis em querer falar de como estava sendo morar no Brasil, tive que me colocar no lugar deles de pensar em como é ser uma pessoa estrangeira morando em um lugar que proporciona minha integrar já tendo algumas concepções ou crenças que entrariam em choque.

Além disso, ouvir os relatos orais feitos pelos venezuelanos foi um desafio para mim, pois não imaginava os diversos desafios pelos quais estavam passando, em especial o de não conseguir executar aquilo que foi planejado, mas nessa hora a decisão certa foi a de escutá-los.

Com relação ao planejamento da aula identidade venezuelana, a aula pôde ser readaptada para o contexto de vida de outros alunos estrangeiros para ser ministrada em aulas futuras e as temáticas serem abordadas de uma forma diferente de acordo com a metodologia e abordagem de cada professor.

Diante disso, acredito que este trabalho possa promover uma reflexão acerca do ensino de PLA para alunos refugiados através de uma abordagem de ensino intercultural considerando o número de estrangeiros refugiados/imigrantes que chegam ao Brasil a cada ano, sendo a nacionalidade venezuelana dentre outras uma das que chegam em maior quantidade.

Com relação a minha formação como professora, a experiência que tive em relação ao ensino de PLA com ênfase em diálogos interculturais e nos desafios que encontrei a respeito do ensino e aprendizagem da língua de acolhimento, penso que

me proporcionou uma visão de mundo maior e sensível a respeito do que é ser docente, pois é através desses diálogos e do ensino de PLAc que podemos conhecer o aluno e saber como compartilhar nossas experiências de vida entre docente e aluno em sala de aula, uma vez que essa prática contribui para uma interação real vivenciada cotidianamente, relacionado às condições de vida e aos padrões sociais, sendo entendida através de uma relação bidirecional (GROSSO, 2010).

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Joséé.C.P. (2002) Língua além de cultura ou além da cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: Mendes, Edleise (Org.). **Diálogos Interculturais: Ensino e Formação em Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP. Pontes Editores. 2011.

_____. (org.) (2011) *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de Português Língua Estrangeira e outras línguas*. Campinas: Pontes. In: ROCHA, N. A. **O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje**. Linguagens. Revista de letras, artes e comunicação, v. 13, n. 1, p. 101-114, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1981-9943.2019v13n1p101-114>. Acesso em: 8 agos. 2021.

BULLA, G. S; KUHN, T. Z. ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. **ReVEL**. vol. 18, n. 35, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/d0e7e22f8c5191e1009a4ca3dc37df2e.pdf>. Acesso em: 4 set. 2021.

CASTELLS, M. A. Era da informação: O poder da identidade. São Paulo: Paz e Terra, 2008. In: JUNIOR, M. A. F.; PERUCELLI, T. **Cultura e Identidade: compreendendo o processo de construção/desconstrução do conceito de identidade cultural**. Cadernos de Estudos Culturais, v. 2, n. 22, p. 111-133, 2019.

CHAUÍ, M. Cultura e democracia. En: **Crítica y emancipación**: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires: CLACSO, Año 1, n. 1, p. 53-76, 2008. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>. Acessado em: 3 set. 2021

GEERTZ, C. Interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 2008. In: **Cultura e Identidade: compreendendo o processo de construção/desconstrução do conceito de identidade cultural**. Cadernos de Estudos Culturais, v. 2, n. 22, p. 111-133, 2019.

GIROTO, G.; PAULA, E.M. A.T. **IMIGRANTES E REFUGIADOS NO BRASIL: uma análise sobre escolarização, currículo e inclusão**. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.13, n.1, p. 164-175, jan/abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/43867>. Acesso em: 20 agos. 2021.

GROSSO, M. J. R. **Língua de acolhimento, língua de integração**. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886>. Acesso em: 8 mar. 2021.

HALL, S. Da diáspora: Identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5737756/mod_resource/content/1/Stuart%20Hall%20-%20Da%20dia%CC%81spora%20%5BLIVRO%5D.pdf. Acesso em: 4 set. 2021.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2006. In: **Cultura e Identidade: compreendendo o processo de construção/desconstrução do conceito de identidade cultural**. Cadernos de Estudos Culturais, v. 2, n. 22, p. 111-133, 2019. Disponível em: https://leiaarqueologia.files.wordpress.com/2018/02/kupdf-com_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf. Acesso em: 10 maio. 2021.

_____. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (ORG). *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/n05cccn> Acesso em: 7 set. 20

JUNIOR, M. A. F.; PERUCELLI, T. **Cultura e Identidade: compreendendo o processo de construção/desconstrução do conceito de identidade cultural**. Cadernos de Estudos Culturais, v. 2, n. 22, p. 111-133, 2019.

MARCONI, M. A.; PRESSOTO, Z. M. N. *Antropologia: uma introdução*. São Paulo: Atlas, 2010. In: **Cultura e Identidade: compreendendo o processo de construção/desconstrução do conceito de identidade cultural**. Cadernos de Estudos Culturais, v. 2, n. 22, p. 111-133, 2019.

LUSSI, C. *Formulação legal e políticas públicas no trato das migrações nacionais e internacionais*. In: PRADO, Eran José Peixoto do; COELHO, Renata (org.). **Migrações e trabalho**. Brasília: MPT, 2015.

Oliveira, A. L. C. de. (2020). *Ensino de português para refugiadas e refugiados: pode entrar?*. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 49, n. 1, p.175–189, 2020.

OLIVEIRA, G. M. de. *Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI*. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52, n. 2, p. 409-433, jul.-dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a10v52n2.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2021.

MENDES, E. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. 2004. 432p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

_____. *A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entreculturas”*. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. (Org.). Brasília: UnB/Finatec, Pontes, 2007, p.119-139.

_____. *Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural*. In: MENDES, Edleise. CASTRO, M.L.S. **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas/SP. Pontes, 2008. p. 57-77.

_____. Diálogos interculturais no ensino e na formação de professores de PLE/PL2. In: Mendes, Edleise (Org.). **Diálogos Interculturais: Ensino e Formação em Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP. Pontes Editores. 2011.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009.v. 1, p. 127-172. In: Oliveira, A. L. C. de. (2020). Ensino de português para refugiadas e refugiados: pode entrar?. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 49, n. 1, p.175–189, 2020.

PRADO, L.T.Xenofobia e os refugiados Sírios: O que a “crise dos refugiados” fala sobre a crise da humanidade. Grandes temas do conhecimento: Psicologia nº29. São Paulo, 2016. In: GIROTO, G.; PAULA, E.M. A.T. IMIGRANTES E REFUGIADOS NO BRASIL: uma análise sobre escolarização, currículo e inclusão. **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.13, n.1, p. 164-175, jan/abr. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

7. ANEXOS

ANEXO 01



PLANO DE AULA 01

**UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA/ADICIONAL**

Curso: PLA: Leitura e Produção de Textos em Situação de Imersão

PROFESSORAS EM FORMAÇÃO: Daniele Jurgina		DATA: 30/04/2019
ORIENTADORA: Aden Rodrigues, Clara Dornelles		HORA: 18 ^H
PÚBLICO-ALVO: venezuelanos		DURAÇÃO: 2 ^H
TEMA(S) DA AULA:	Múltiplas Identidades Estrangeiras	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre as identidades estrangeiras; - Apresentar as múltiplas identidades estrangeiras que há no Brasil. 	
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade com a pronúncia e memorização do vocabulário; - Dificuldade de compreensão do conteúdo apresentado; 	

MATERIAIS:	Slides, folhas, quadro.
-------------------	-------------------------

ETAPAS	PROCEDIMENTOS E TIPO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DURAÇÃO EM MIN.
Warm up	<p>A professora irá fazer algumas perguntas orais para os alunos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vocês se lembram qual foi o assunto que conversamos na aula relacionado com a novela Órfãos da Terra? 2. Qual a parte da aula passada que vocês mais gostaram? 3. Vocês sabem qual a diferença de imigrantes e refugiados? <p>Após discutir as perguntas a professora irá passar um “slide” explicando a diferença entre refugiado e imigrante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar a temática da última aula; - Apresentar a diferença entre imigrantes e refugiados 	15 min
Introdução	<p>A professora irá passar um poema de Moisés Antônio, Sou Imigrante, para os discentes. Será pedido para que os alunos leiam em voz alta o poema. (Anexo)</p> <p>https://migramundo.com/sou-imigrante-poema-de-moisés-antonio/</p> <p>Após a leitura do poema será perguntado para os alunos algumas perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que vocês acharam do poema? Gostaram ou não? Por quê? 2. Qual é a mensagem abordada no poema? 3. De que forma o poema pode refletir na sua vida? 4. Qual a parte do poema que vocês mais gostaram? 5. Vocês já ouviram falar no Poeta Moisés Antônio? 	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre ser imigrantes; 	20min

Documentário:	<p>A docente vai passar um documentário contendo nele narrativas de imigrantes e refugiados em SP. E será pedido para que eles façam anotações sobre o vídeo para serem retomadas na próxima.</p> <p>https://migramundo.com/cara-do-mundo-documentario-retrata-vida-de-imigrantes-e-refugiados-em-sp/</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a competência auditiva; - Refletir sobre as múltiplas identidades estrangeiras que há no Estado de São Paulo; - Fazer uma comparação sobre quais identidades estrangeiras encontramos na cidade de Bagé. 	55 min
Atividade de Escrita.	<p>Após o vídeo os discentes irão comentar sobre quais as informações que eles anotaram para os demais colegas.</p> <p>A docente irá passar uma atividade de escrita para os alunos.</p> <p>Escrever para um amigo da Venezuela um relato descrevendo o que eles ouviram e sabem sobre as múltiplas identidades que há no Brasil. Esta atividade será feita numa folha contendo nela o enunciado da atividade e espaço para que seja escrito o relato. (Anexo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a oralidade a cerca da compreensão do vídeo; - Desenvolver a competência escrita. 	30 min

Anexo 02



**IDIOMAS SEM
FRONTEIRAS**



**Licenciatura
em Letras**
Línguas Adicionais
Inglês-Espanhol e
Respectivas Literaturas

Sou Imigrante – poema de Moisés António

Sou Imigrante dalém
Lá do outro lado do oceano
Forçado a abandonar o país
Sim o país de origem
Que há séculos venho lutando
Querendo viver
Batendo as portas nunca descerradas
Sempre encerradas

Não tenho terra
Lá de onde eu venho
Do qual vós chamais
ou dizeis ser minha terra...
Eu era igual uma flecha
Querendo ir pra frente
Eu era cada vez mais puxada pra trás
Com mais força!

E de tanto me puxarem
 Fui lançada veementemente
 Para atingir o alvo
 E vim aqui parar!
 Sou Imigrante
 Não tenho terra
 Tudo é terra
 Não importa se aqui ou lá!
 Quem dera que não houvessem
 fronteiras!
 Quem dera que não houvessem leis
 Leis essas que nos prendem, Separam,
 Hostilizam, injuriam e abalam!
 Oh, se não houvessem fronteiras
 Divisões geográficas
 E que todos os homens fossem só
 homens!
 Sem distinção de cores, raças,
 nacionalidades!

Que culpa tenho eu em ser Preto ou
 branco?
 Cristão ou muçulmano? Hindu ou
 Budista?
 Judeu ou Samaritano?
 Se talvez as raças negra ou branca,
 não existissem!

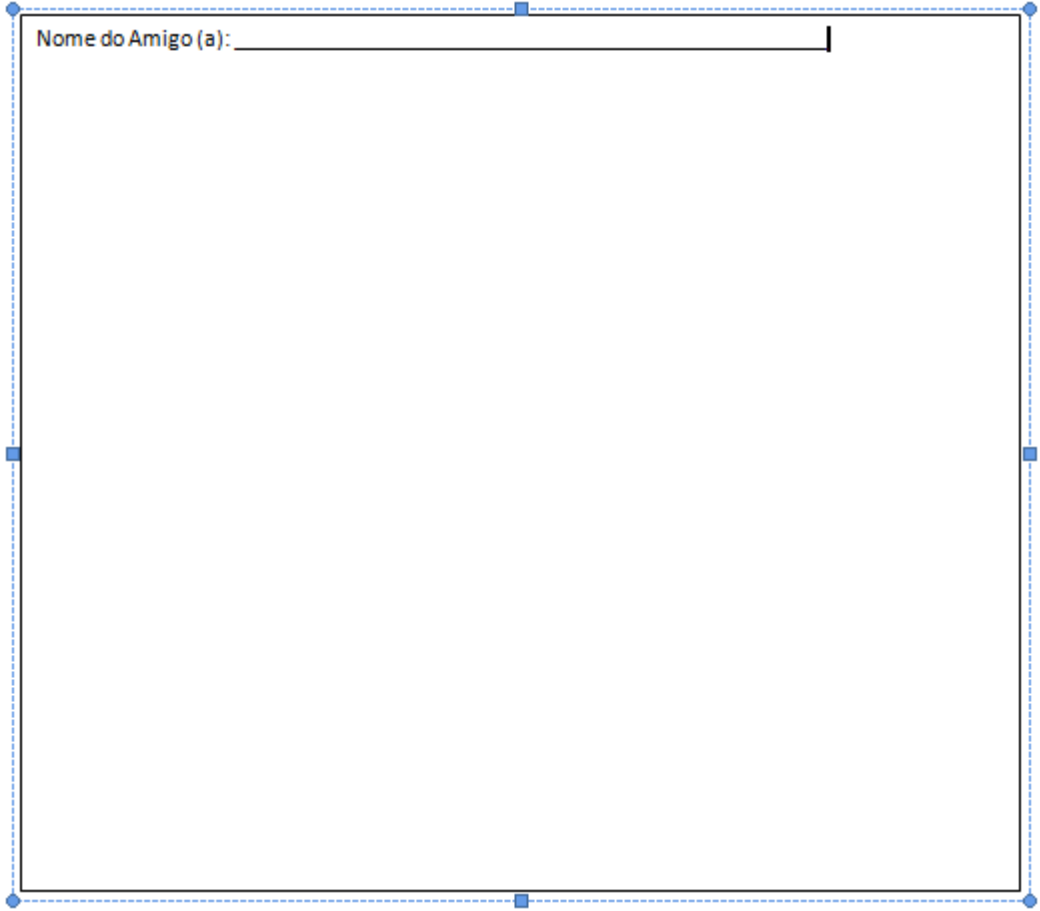
Na verdade, não existem
 O que apenas existe é...
 Raça humana!
 Sou Imigrante, emigrante, migrante
 Resistente, com força pra viver,
 almejando viver
 Sou resistível como um Leão da África
 Tenho garras de um falcão do mato
 Sou persistente como a onda movível
 Porém, me respeitem!

ANEXO 03



Escrever um relato descritivo contando para um amigo (a) da Venezuela sobre o documentário assistido em sala de aula e comentar as múltiplas identidades que há em São Paulo relacionando com as identidades que encontramos em outras regiões do País.

Nome do Amigo (a): _____



ANEXO 04



PLANO DE AULA 02

**UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA/ADICIONAL**

Curso: PLA: Leitura e Produção de Textos em Situação de Imersão

PROFESSORAS EM FORMAÇÃO: Daniele Jurgina		DATA: 02/05/2019
ORIENTADORA: Aden Rodrigues, Clara Dornelles		HORA: 19H
PÚBLICO-ALVO: Venezuelanos		DURAÇÃO: 2H
TEMA(S) DA AULA:	Identidade Venezuelana	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir um Relato Pessoal; - Refletir sobre as identidades venezuelanas que estão residindo no Brasil. 	
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade com a pronúncia e memorização do vocabulário; - Dificuldade de compreensão do conteúdo apresentado; 	
MATERIAIS:	Slides, folhas, quadro.	

ETAPAS	PROCEDIMENTOS E TIPO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DURAÇÃO EM MIN.
Warm up	<p>A professora vai passar um vídeo para alunos sobre uma venezuelana que tenta reconstruir vida no RS após programa de interiorização.</p> <p>https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2018/12/24/brasil-me-ensinou-a-partilhar-diz-venezuelana-que-tenta-reconstruir-vida-no-rs-apos-programa-de-interiorizacao.ghtml</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar um relato oral da venezuelana; - Refletir sobre a identidade venezuelana. 	15 min
Introdução	<p>Após os discentes assistirem o vídeo será perguntado para eles que tipo de reportagem está sendo feita com a venezuelana, ou o que a moça está relatando no vídeo. Depois deles responderem a docente vai explicar que há dois tipos de relato, o oral e o escrito, e que a venezuelana está relatando algo de sua vida.</p> <p>Será passado um slide explicando o gênero textual relato e depois um vídeo curto de uma história de quem deixou a Venezuela para viver no Brasil como outro exemplo de relato oral para os alunos.</p> <p>http://g1.globo.com/videos/v/conheca-historias-de-quem-deixou-a-venezuela-para-viver-no-brasil/5252948/</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o gênero textual relato; - Mostrar mais um exemplo de relato oral. 	30 min
Atividade de escrita.	<p>Os alunos irão escrever um roteiro para que eles consigam gravar um relato oral sobre como é ser estrangeiro no Brasil e viver em uma cidade do RS. A docente irá ajudá-los e ao conforme cada aluno terminar de escrever irá ser feita a correção da escrita e pedirá para que eles reescrevam.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre a identidade venezuelana; - Produzir um Script; - Desenvolver a competência de escrita; - Praticar a reescrita. 	30 min

Atividade vídeo	Após a escrita do roteiro a docente irá gravar um vídeo de 3 á 5 min. Cada aluno irá gravar o seu vídeo falando de como é ser estrangeiro no Brasil e viver em uma cidade do RS, com a finalidade de ser uma postagem para o Facebook deles e compartilhado com as professoras do PLA.	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a oralidade; - Refletir a vivência dos alunos venezuelanos; - Compartilhar com os amigos na rede social Facebook. 	30 min
Avaliação	Momento em que os alunos podem tirar dúvidas e dizer o que tiveram mais dificuldade e o que conseguiram aprender durante a aula.	- Verificar se o conhecimento foi ampliado a respeito do tema.	15 min

ANEXO 05



PLANO DE AULA 03

UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Curso: PLA: Leitura e Produção de Textos em Situação de Imersão

PROFESSORAS EM FORMAÇÃO: Daniele Jurgina		DATA: 09/05/2019
ORIENTADORA: Aden Rodrigues, Clara Dornelles		HORA: 18 ^H
PÚBLICO-ALVO: venezuelanos		DURAÇÃO: 2 ^H
TEMA(S) DA AULA:	Identidades brasileiras (indígenas)	

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre a identidade indígena; - Apresentar a cultura indígena;
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade com a pronúncia e memorização do vocabulário; - Dificuldade de compreensão do conteúdo apresentado;
MATERIAIS:	Slides, folhas, quadro.

ETAPAS	PROCEDIMENTOS E TIPO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DURAÇÃO EM MIN.
Warm up	<p>A docente irá fazer umas perguntas oralmente para os alunos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vocês já ouviram falar sobre os indígenas? Se sim, que coisas vocês sabem sobre eles? 2. Vocês sabem de algo relacionado a cultura dos índios? 3. Vocês já viram algum índio em Bagé? 4. Vocês sabiam que dia 19 de abril é comemorada o dia do índio? <p>Após as perguntas será explicado pela docente porque dia 19 de abril é comemorado o dia do índio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Introduzir a temática; - Refletir sobre o dia 19 de abril; - Desenvolver a oralidade. 	10 min.

<p>Leitura</p>	<p>Será passado para os discentes um texto em folha xerografa um texto contando um pouco da história dos indígenas no Brasil. (Anexo)</p> <p>https://www.historiadobrasil.net/indiosdobrasil/</p> <p>A professora irá pedir para que os alunos leiam o texto em voz alta. Cada um deles irá ler um pouco.</p> <p>Será perguntado oralmente para os discentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que vocês acharam do texto? 2. Vocês já sabiam que estava no texto sobre os índios? 3. Por que tem alguns índios que não seguem mais suas tradições nos dias de hoje? 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a competência leitora; - Conhecer um pouco a história dos índios. 	<p>20 min</p>
<p>Vídeo</p>	<p>A docente vai passar um vídeo sobre a primeira tribo mais antiga da região de São Paulo conhecida como Adeia Mãe.</p> <p>http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/jornal-tribuna-1edicao/videos/t/edicoes/v/serie-especial-sobre-os-indios-conta-a-historia-da-tribo-mais-antiga-da-regiao/6672578/</p> <p>Após assistirem o vídeo, será passado no quadro pela professora algumas perguntas relacionadas a reportagem do vídeo. E depois será reproduzido de novo para eles conseguirem responder às perguntas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o significado do nome do índio Paraguaçu? 2. Qual o nome da aldeia indígena? 3. Qual o idioma falado na aldeia? 4. O que significa a palavra pouso na frase "...aqui servia de pouso para os parentes distantes..."? 5. Por que a aldeia é considerada aldeia mãe? 6. Do que a indígena Janaina mais gosta de sua origem? 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a comunidade indígena mais antiga de São Paulo; - Desenvolver a compreensão auditiva; - Desenvolver a competência de escrita acerca das perguntas relacionadas ao vídeo. 	<p>20 min</p>
<p>Conhecimento</p>	<p>A Docente vai perguntar para os alunos se eles sabem aonde residem essas comunidades indígenas no Rio Grande do Sul. E irá passar uma folha xerografa contendo nelas as regiões que possuem comunidades indígenas no RS. A docente irá pedir para que os alunos leiam o texto em voz alta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar o conhecimento sobre onde se situam as comunidades indígenas no RS. - Desenvolver a competência leitora. 	<p>15 min</p>

Cultura (Pré-atividade)	A professora irá passar uns “slides” mostrando um pouco da cultura indígena e após os “slides” e a explicação	- Apresentar a cultura indígena.	15 min
Atividade de pesquisa	Os alunos irão ter que pesquisar na ‘internet’: 2 tipos de música e danças indígenas, 3 tipos de comida indígena e uma receita completa de uma comida indígena. Todas essas pesquisas irão ser compartilhadas com os demais colegas. Após os alunos irão montar uma tabela comparando as informações pesquisadas da cultura indígena e preencher a tabela com informações relacionadas com a cultura venezuelana.	- Proporcionar o uso de recurso tecnológico para a pesquisa; - Refletir sobre 3 elementos da cultura indígena; - Fazer comparações com a cultura de origem deles.	30 min
Avaliação	Momento em que os alunos podem tirar dúvidas e dizer o que tiveram mais dificuldade e o que conseguiram aprender durante a aula.	- Verificar se o conhecimento foi ampliado a respeito do tema.	10 min

ANEXO 06



**IDIOMAS SEM
FRONTEIRAS**



**Licenciatura
em Letras**
Línguas Adicionais
Inglês-Espanhol e
Respectivas Literaturas

Índios do Brasil antes da chegada dos portugueses: cultura e sociedade

Diversos povos indígenas habitavam o Brasil muito tempo antes da chegada dos portugueses em 1500. Cada povo possuía sua própria cultura, religião e costumes. Viviam basicamente da caça, pesca e agricultura. Tinham um contato total com a natureza, pois dependiam dela para quase tudo. Os rios, árvores, animais, ervas e plantas eram de extrema importância para a vida destes índios. Por isso, os índios respeitavam muito a natureza.

Os índios viviam em tribos e tinham na figura do cacique o chefe político e administrativo. O pajé era o responsável pela transmissão da cultura e dos conhecimentos. Era ele também que cuidava da vida religiosa e dos tratamentos medicinais, através da cura com ervas, plantas e rituais religiosos. Faziam objetos

artesanais com elementos da natureza: cerâmica, palha, cipó, madeira, dentes de animais etc.

A religião indígena era baseada na crença em espíritos de antepassados e forças da natureza. Os índios faziam festas e cerimônias religiosas. Nestas ocasiões, realizavam danças, cantavam e pintavam os corpos em homenagem aos antepassados e aos espíritos da natureza. Historiadores calculam que existiam de 3 a 4 milhões de índios no Brasil antes de 1500, espalhados pelos quatro cantos do país.

* Observação: felizmente, muitos dos aspectos culturais citados acima ainda fazem parte da vida de muitos povos indígenas brasileiros que resistiram até hoje às influências da cultura dos brancos.

Contato com os portugueses

O contato dos índios brasileiros com os portugueses foi extremamente prejudicial para os primeiros. Os índios foram enganados, explorados, escravizados e, em muitos casos, massacrados pelos portugueses. Perderam terras e foram forçados a abandonarem sua cultura em favor da europeia. Embora muitas nações indígenas tenham enfrentado os portugueses através de guerras, ficaram desfavorecidos, pois não tinham armas de fogo como os portugueses.

Os índios do Brasil na atualidade

Atualmente somente cerca de 400 mil índios vivem no Brasil. Muitas tribos, influenciadas pela cultura dos brancos, perderam muitos traços culturais. É muito comum encontrar em tribos indígenas atuais, índios falando em português, vestindo roupas e até usando equipamentos eletrônicos.

Ao entrarem em contato com os brancos, muitos índios, além de perderem aspectos culturais, contraem doenças e morrem. A contaminação de rios, principalmente por mercúrio vindo dos garimpos, também leva doenças para os índios através de seu principal alimento: o peixe.

Algumas tribos isoladas conseguiram ficar longe da influência branca e conseguiram manter totalmente intacta sua cultura. Infelizmente, são poucas tribos nesta situação. A maior parte destas tribos está localizada na região da Amazônia.

Muitos povos indígenas têm se mantido graças à criação, nos últimos anos, de reservas indígenas. Nestas áreas, ficam longe da presença de pessoas ("homens brancos"), que pretendem explorar riquezas da natureza.

ANEXO 07



Onde se localizam as comunidades guaranis no Rio Grande do Sul

A maior concentração populacional Guarani (Mbyá, Ava-Katu-Eté ou Nhandeva-Xiripa) ocorre em cidades ou região próximas de Porto Alegre, missões e litoral. Nas missões, local em que se estruturou, até 1756, uma espécie de “cidade guaranítica” planejada pelos missionários jesuítas, que pretendiam a catequização deste povo, habitavam milhares de famílias e onde hoje vivem pouco mais de 37 famílias, ou uma população não muito superior a 200 pessoas, em uma área denominada de Nhacapetum (Ko’aju), comprada pelo Estado do Rio Grande do Sul com 236,33 hectares.

Na região de Caçapava do Sul, local das grandes batalhas entre os exércitos de Portugal e Espanha contra o povo Guarani, área denominada de Irapuã, vivem pelo menos 13 famílias num acampamento às margens da BR-290, sendo que reivindicam a demarcação de suas terras há mais de 30 anos e a Funai nada faz para assegurar este direito.

Outra região que foi de ocupação Guarani hoje se constitui em reserva ambiental denominada de Taim (Ita’y). No momento a área não está ocupada por famílias Guarani. A Funai realizou levantamentos preliminares para identificar se ali se constitui em terra deste povo.

Em Pelotas, também às margens de uma estrada, localiza-se a área denominada de Kapi’i Ovy, onde atualmente residem algumas famílias que comercializam seus artesanatos e cestarias.

Na região de Camaquã existem algumas áreas de ocupação tradicional Guarani, que são a Mata São Lourenço, Pacheca (Ygua Porã), Água Grande

(Ka'amirindy), Águas Brancas (Velhaco). Destas áreas, apenas Pacheca (Ygua Porã) foi demarcada pela Funai, com pouco mais de 1.852 hectares, onde vivem cerca de 15 famílias. Água Grande (Ka'amirindy) foi adquirida pelo Estado do Rio Grande do Sul e nela vivem 10 famílias em menos de 165 hectares. A área de Águas Brancas foi delimitada pela Funai com 115 hectares e no momento não há famílias ocupando a referida área que se constitui num grande banhado.

Em Salto Grande do Jacuí foi demarcada uma área de 234 hectares onde vivem hoje 30 famílias. A área é pobre em recursos ambientais e o rio, do mesmo nome, que cortava a área indígena está morto em função de uma hidrelétrica. Próximo ao Salto do Jacuí está situada a área Estrela Velha (Itaixy). Esta é uma terra de 70 hectares, onde vivem 10 famílias e que foi destinada aos Guarani pela Companhia de Energia Elétrica do Rio Grande do Sul, no entanto a referida terra está com o procedimento demarcatório em curso, através de GT da Funai.

Próximo a Porto Alegre, existem vários acampamentos e terras reivindicadas pelos Guarani como sendo de ocupação tradicional. Às margens da BR-116, nos municípios de Barra do Ribeiro e Guaíba, há três grandes acampamentos denominados de Passo da Estância, Passo Grande ou Flor do Campo (Nhu Poty) e Petim (Arasaty). Próximo a eles, o Estado do Rio Grande do Sul adquiriu uma área de 202 hectares que foi denominada de Coxilha da Cruz (Tekoá Porã). Nesta terra, ainda não totalmente regularizada, habitam mais de 20 famílias e nos acampamentos moram mais de 25 famílias. A Funai se comprometeu em criar grupos de trabalho para proceder a identificação e demarcação destas terras, incluindo uma área reivindicada nos municípios de Guaíba e Eldorado do Sul, denominada de Arroio do Conde.

Na cidade de Porto Alegre e nos municípios de Viamão e Capivari estão ocupadas as terras de Lomba do Pinheiro (Anhetenguá) – onde vivem 15 famílias, ainda não regularizada e com menos de 10 hectares; Lami (Pindó Poty) – acampamento onde vivem 8 famílias em menos de dois hectares; Canta Galo (Jataity) – homologada com 286 hectares e onde vivem mais de 30 famílias; Itapuã (Pindó Mirim) – não demarcada, mas que foi constituído GT pela Funai para proceder sua identificação, englobando nesta demarcação as áreas da Ponta da Formiga e Morro do Coco, cerca de 15 famílias vivem nas proximidades da terra tradicional em um assentamento de 24 hectares feito pelo Estado do Rio Grande do Sul; área da Estiva (Nhundy) – localizada nas margens da RS-040 em Águas Claras, município de

Viamão, área de 7 hectares cedida pelo município e onde vivem mais de 20 famílias; Capivari (Porã) – acampamento situado no município de mesmo nome onde vivem mais de 12 famílias; Granja Vargas (Yryapu), área adquirida pelo Estado do Rio Grande do Sul de 43 hectares e onde vivem 10 famílias.

Mais próximo ao litoral estão demarcadas as áreas Barra do Ouro, com mais de 2.266 hectares e onde, pelas condições ambientais, distâncias, clima e relevo, vivem poucas famílias; Varzinha – terra demarcada com 795 hectares e onde vivem 15 famílias; Osório – área adquirida pela Funai, como compensação mitigadora em função da duplicação da BR-101, onde vivem 12 famílias; Riozinho (Itapoty) – área adquirida pelo Estado com 12 hectares e onde vivem 7 famílias; Torres – área adquirida pela Funai com 94 hectares em função de indenização pela duplicação da BR-101 e onde vivem 8 famílias.

Algumas dezenas de famílias habitam terras demarcadas pela Funai para o Povo Kaingang como é o caso de Guarita onde vivem pelo menos 15 famílias de Guarani, em Planalto onde vivem mais de 30 famílias de Guarani, na localidade denominada de Passo Feio e M'baraká Miri, e na área Guabiroba, no município de Benjamin Constant, vivem 8 famílias. Encontra-se com o procedimento de demarcação em curso a terra indígena Mato Preto, no município de Getúlio Vargas, com mais 4.236 hectares e onde vivem 15 famílias Guarani.

Vale ressaltar que tanto as terras demarcadas como as adquiridas pelo Estado ou através de acordos e compensações, em função da duplicação da BR 101, são insuficientes e na sua maioria com espaços ambientais degradados, não existindo nestas áreas nenhuma perspectiva de futuro para as comunidades. Portanto, é necessário que a Funai proceda os estudos, através de GT's, para a identificação, delimitação e demarcação das terras do Povo Guarani no Rio Grande do Sul.

ANEXO 08



	Indígena	Venezuelana
Músicas e danças.		
3 tipos de comidas.		
Receita culinária de uma comida.		

ANEXO 09



PLANO DE AULA 04

**UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA/ADICIONAL**

Curso: PLA: Leitura e Produção de Textos em Situação de Imersão

PROFESSORAS EM FORMAÇÃO: Daniele Jurgina	DATA: 14/05/2019
---	-------------------------

ORIENTADORA: Aden Rodrigues, Clara Dornelles		HORA: 18 ^H
PÚBLICO-ALVO: Venezuelanos		DURAÇÃO: 2 ^H
TEMA(S) DA AULA:	Índios do Brasil	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre os indígenas do Brasil; - Relacionar as culturas (venezuelana e indígena); - Identificar os direitos dos índios; - Apresentar a cultura indígena; 	
POSSÍVEIS PROBLEMAS:	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade com a pronúncia e memorização do vocabulário; - Dificuldade de compreensão do conteúdo apresentado; 	
MATERIAIS:	Slides, folhas, quadro.	

ETAPAS	PROCEDIMENTOS E TIPO DE INTERAÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DURAÇÃO EM MIN.
Warm up	A professora irá retomar a atividade da tabela perguntando para os alunos quais as músicas, danças e comidas, contendo em uma delas uma receita (ingredientes e modo de preparação), de sua cultura de origem eles preencheram em suas tabelas.	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar a temática da aula passada; - Relacionar a cultura indígena com a venezuelana. 	20 min

Postagem	<p>Após a atividade acima será proposto para os alunos que publiquem as suas receitas em um site de receitas com a finalidade de compartilhar um pouquinho de sua cultura.</p> <p>https://www.tudogostoso.com.br/</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Postar a receita de uma comida venezuelana em um site de receita. 	20 min
Vídeo	<p>Será perguntado para os discentes se eles acham que o povo brasileiro sabe quem são os índios e se os índios sofrem preconceito.</p> <p>Após as duas perguntas serem respondidas pelos alunos, a docente vai passar um documentário falando sobre os índios no Brasil. Antes de começarem a assistir o vídeo será pedido para que os alunos anotem informações que eles acham relevantes mencionadas no documentário.</p> <p>O vídeo será passado em duas partes (1º Quem são eles? E a 2º Nossas línguas), depois da primeira parte será feito uma conversa em círculo com os discentes, a partir das informações anotadas por eles no documentário junto com as anotações da professora, que irá mediar esse diálogo.</p> <p>Depois dessa conversa será passado a segunda parte do documentário para os discentes.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=ScaUURAJkCO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar os índios no Brasil; - Mostrar relatos dos índios; - Identificar quais regiões do Brasil temos comunidades indígenas; - Refletir sobre o preconceito que os índios sofrem; - Desenvolver a competência auditiva. 	60 min
Avaliação	<p>Momento em que os alunos podem tirar dúvidas e dizer o que tiveram mais dificuldade e o que conseguiram aprender durante a aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar se o conhecimento foi ampliado a respeito do tema. 	10 min