

Educação intercultural: o ensino do PLAc (Português como língua de acolhimento) para imigrantes como forma de resistência

Intercultural Education: Teaching PLAc (Portuguese as a host language) to Immigrants as a Form of Resistance

Gibson Zucca da Silva  

hqa20xku@uea.ac.uk

University of East Anglia – UEA

Inny Accioly  

innya@id.uff.br

Universidade Federal Fluminense – UFF

Josefina Lopes Simões  

falecomjosefine@gmail.com

Universidade da Paraíba - UFPB

Resumo

O presente artigo analisa a relevância da educação intercultural na prática pedagógica com imigrantes em situação de vulnerabilidade no Brasil. Foi utilizado um relato de experiência que descreve as vivências de uma educadora no contexto de ensino de PLAc (Português como língua de acolhimento). A metodologia empregada baseia-se no conceito do Pós-método de Kumaravadivelu (2003, 2006 e 2012), uma alternativa crítica aos métodos tradicionais de ensino de línguas, desafiando a prescrição de comportamentos pedagógicos. Para a categorização dos gêneros textuais, foi adaptado o método de classificação de Antunes (2011). A análise desta experiência foi fundamentada nas reflexões das obras de R'boul (2021), Essinger (1988 e 1990) e Freire (1979), indicando que a educação intercultural possibilita uma intervenção crítica sobre o mundo. Neste contexto, a educação intercultural é vista como uma práxis de resistência em que coletivos de imigrantes, sujeitos socioculturais se organizam e mobilizam em resposta à necessidade de implementar ações dialógicas que os integrem à sociedade brasileira. Na conclusão, argumenta-se que a educação intercultural é um movimento educacional no qual a realidade opressora e colonial pode ser superada, transformando-se, portanto, em uma relação social inter-epistêmica em que a pluralidade cultural e de saberes se torna cada vez mais evidente no mundo.

Palavras-chave

Educação Intercultural. Imigrantes. Relação Social Inter-Epistêmica.

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 08/09/2024

Aprovação do trabalho: 25/11/2024

Publicação do trabalho: 20/03/2025

 10.46230/lef.v16i4.15200

COMO CITAR

SILVA, Gibson Zucca da *et al.* Educação intercultural: o ensino do PLAc (Português como língua de acolhimento) para imigrantes como forma de resistência. **Revista Linguagem em Foco**, v.16, n.4, 2024. p. 130-147. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/15200>.

Distribuído sob



Verificado com

Plagius
Detector de Plágio

Abstract

This article analyzes the relevance of intercultural education in pedagogical practice with immigrants in vulnerable situations in Brazil. It is based on an experience report describing the experiences of an educator in the context of teaching PLAc (Portuguese as a Host Language). The methodology employed is grounded in Kumaravadivelu's Post-Method concept (2003, 2006, and 2012), which offer a critical alternative to traditional language teaching methods by challenging prescriptive pedagogical behaviors. For the categorization of textual genres, Antunes' classification method (2011) was adapted. The analysis of this experience was supported by reflections from the works of R'boul (2021), Essinger (1988 e 1990), and Freire (1979), highlighting that intercultural education enables critical engagement with the world. In this context, intercultural education is seen as a praxis of resistance in which immigrant collectives, as sociocultural subjects, organize and mobilize themselves in response to the need to implement dialogical actions that integrate them into Brazilian society. In conclusion, it is argued that intercultural education represents an educational movement through which oppressive and colonial realities can be overcome, transforming into an inter-epistemic social relationship where cultural and epistemological plurality becomes increasingly evident in the world.

Keywords

Intercultural Education. Immigrants. Inter-Epistemic Social Relationship.

Introdução

O objetivo deste artigo é debater sobre a importância do conceito de interculturalidade na *práxis* pedagógica com imigrantes que vivem em situação de vulnerabilidade no Brasil. A partir do arcabouço teórico Freireano, entende-se que a *práxis* pedagógica assume caráter eminentemente político, de transformação da sociedade e das condições concretas de vida dos sujeitos. Deste modo, a *práxis* demanda ação, não como um ato final, mas como “uma constante que relaciona os sujeitos entre si com o objetivo comum de transformar a realidade” (ACCIOLY, 2021, p.336), buscando a unidade entre a transformação das circunstâncias e a autotransformação. Neste contexto, a interculturalidade é entendida como um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade, “tais propostas educativas pressupõem a renovação dos paradigmas científicos e metodológicos.” (FLEURI, 2003, p. 23). Desta forma, defendemos a relevância da perspectiva intercultural na formação profissional para atuar no âmbito das políticas públicas cujo propósito maior é (ou deveria ser) a defesa de direitos.

Neste texto, focamos a importância da formação e atuação dos profissionais da educação, especialmente no ensino-aprendizado da língua do país de destino e na imersão cultural que o ambiente educativo promove. Embora haja evidências da importância da educação na integração de imigrantes, a educação destinada a esse público no Brasil ainda necessita de grandes avanços. Conforme Braga (2019, p. 3), a presença de imigrantes nas escolas representa um desafio significativo tanto para o processo de ensino-aprendizagem, quanto para os formuladores de políticas públicas, demandando transformações no panorama

educacional. Não existem políticas públicas educacionais a nível nacional e tão pouco dados sobre a capacidade dos sistemas educacionais de absorver esses imigrantes, tanto em termos de infraestrutura quanto em qualificação dos professores. As principais legislações educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) não abordam diretamente as especificidades desse público. Atualmente, São Paulo é a única cidade no Brasil com uma política pública de integração a nível municipal.

Nas próximas seções, delinearemos os principais desafios sobre o acolhimento de imigrantes no Brasil, indicando os dados levantados nos principais relatórios nacionais e internacionais sobre o tema. Em seguida, exploraremos a relação entre a educação intercultural e o ensino de línguas para este público. O conceito de interculturalidade na práxis pedagógica com imigrantes será explorado com base no relato de experiência de aulas de Português como língua de acolhimento (PLAc) para o público migrante.

1 Desafios para o acolhimento de imigrantes no Brasil

O direito à migração é um princípio fundamental consagrado em vários artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. O Artigo 13, parágrafo 1, estipula que "toda pessoa tem o direito de se deslocar livremente e escolher onde morar dentro de um país" (ONU, 1948). A importância da liberdade de movimento e da proteção contra a perseguição do imigrante reafirma que migrar é um direito inerente a todos os seres humanos. Segundo o relatório do Observatório das Migrações Internacionais (OBMIGRA, 2023), em 2023 ocorreu um aumento nos pedidos de residência de imigrantes no Brasil de 117,2% em relação ao ano de 2022. De acordo com o documento, a tendência é que continue a ocorrer um aumento global nos movimentos migratórios. O Relatório Mundial de Migrações da Organização Internacional para as Migrações de 2024 (OIM, 2024, p. 21) aponta que o número de migrantes internacionais aumentou entre 1970 para 2020 indo de cerca de 84 milhões para 281 milhões.

No contexto político atual, as migrações internacionais são frequentemente vistas como um fenômeno "patológico" que precisa ser controlado (REDIN, 2020, p.15). Embora a história demonstre que a mobilidade humana foi característica central na formação das civilizações, na era contemporânea consolidaram-se

regras que dificultam a mobilidade e impõem que as pessoas devem residir e se estabelecer dentro das fronteiras do país de sua nacionalidade. O mundo passou a estar dividido por fronteiras, dentro das quais os Estados-nação se constituem como a unidade política fundamental. Os Estados-nação consideram elementos essenciais soberania, território e população, reduzindo o povo a uma representação de nacionalidade, atribuída por nascimento ou descendência. Paralelamente, eles criam políticas de controle para impedir a entrada de indivíduos considerados "indesejáveis". Toda a agenda das migrações internacionais, incluindo a proteção dos direitos humanos em âmbito internacional (ex. Estatuto dos refugiados), é influenciada pela concepção moderna do Estado-nação. Segundo Redin (2020, p. 20), essa concepção "delimita quem deve ou não ser desprovido de direitos."

A consequência dessa visão política é que o imigrante não consegue se integrar completamente nos países de destino. As organizações internacionais e de estudiosos afirmam e defendem a importância do acolhimento aos imigrantes como um direito fundamental para que eles possam contribuir e participar na nova comunidade, promovendo a diversidade de pensamentos e a aceitação por parte da sociedade que os recebe.

No Brasil, apesar das poucas iniciativas públicas para garantir a educação do imigrante, práticas isoladas estão se tornando comuns, principalmente a partir do movimento de educação popular. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) impulsiona esse movimento, geralmente nas periferias brasileiras. Nestes espaços, grupos se organizam em resposta à necessidade urgente dos imigrantes de resistirem e aprenderem a língua para garantir sua sobrevivência e integração. Essas aulas ocorrem em salas dentro de mesquitas, igrejas, garagens de voluntários e ONGs (Organizações não governamentais), no âmbito da educação não-formal. Por outro lado, a rede pública de ensino recebe imigrantes, mas os educadores não possuem formação específica, resultando no abandono das aulas pelos educandos.

Segundo Gohn (2006, p.28), a educação formal é aquela que ocorre em escolas, com conteúdos previamente estabelecidos e regulamentados por diretrizes nacionais. A educação não-formal caracteriza-se por processos de aprendizado que ocorrem por meio do compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas do cotidiano. Já a educação informal refere-se ao aprendizado adquirido durante o processo de socialização, em contextos como família, bairro, clubes e grupos de amigos, sendo permeada por valores, culturas

e sentimentos de pertencimento. Os seus espaços educativos são definidos por referências como nacionalidade, localidade, idade, gênero, religião, etnia, entre outras. Incluem, por exemplo, a residência, a rua, o bairro, o condomínio, o clube frequentado, a igreja ou o local de culto relacionado à crença religiosa, bem como o local de nascimento, entre outros ambientes habituais.

Por fim, torna-se importante refletir, no contexto do ensino voltado para imigrantes, se a educação formal atende às demandas específicas desse público. Essa reflexão deve incentivar um diálogo capaz de fomentar o debate sobre a criação de mecanismos e políticas públicas eficazes, garantindo assim, que essas necessidades sejam atendidas de forma adequada e inclusiva. O papel do educador e da sua relação com a sociedade precisa ser mais cuidadosamente pesquisado. Segundo Freire (1979) não se deve e não se pode evitar essa reflexão, quando se almeja uma educação com a intenção de transformação. Se o educador não é capaz de refletir sobre si mesmo, sobre sua inserção no mundo, e sobre sua ação nesse contexto, sua existência se limita aos obstáculos que o próprio mundo lhe impõe. Isso impede que o ser desenvolva um compromisso verdadeiro com a realidade. Dessa forma, o compromisso autêntico com o mundo e com as pessoas que nele vivem só é possível quando há uma consciência crítica da realidade. Se a realidade é percebida de maneira estática, como algo imutável, não é viável estabelecer um compromisso genuíno (FREIRE, 1979, p. 45).

2 A educação intercultural no processo de ensino-aprendizagem de imigrantes

Para avançarmos na análise do papel da interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem de imigrantes, o entendimento do significado do conceito de cultura é o primeiro passo. A cultura pode ser vista como “um padrão historicamente transmitido de significados incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em forma simbólica, por meio do qual os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seus conhecimentos e atitudes em relação à vida” (GEERTZ, 1973, p.89). Um sistema de significados e sentimentos compartilhados por um grupo social, que orienta suas ações, interpretações e interações, ressignificando suas trajetórias. A produção da cultura é dinâmica e interpretativa, mas principalmente uma práxis construída ao longo do tempo em resposta às mudanças sociais enfrentadas no ato de caminhar com sentido. O termo caminhar com sentido vem da ideia de que o processo pedagógico requer uma intenção virtuosa de como olhar o outro, entendendo a mudança como ele-

mento fundante dessa trajetória dialógica. Uma intenção ordenada e contraditória de geração de simbologias onde “cada cultura contém um conjunto de valores que são comuns àqueles que a compartilham e que a tornam específica em relação a outras culturas” (BEZERRA, 2006, p. 51).

A interlocução entre diferentes culturas pode definir padrões de inclusão e exclusão, mas principalmente possibilita o surgimento da cultura da resistência identificada nas lutas sociais e políticas de grupos e comunidades. Um processo pedagógico de transformação sociocultural e concertação histórica capaz de produzir reflexão crítica e criativa que informa as necessidades de produção cultural. Afinal de contas, cultura não é “uma justaposição de informações armazenadas no intelecto ou na memória e não ‘incorporadas’ ao ser total e à vida plena do homem” (FREIRE, 1980, p. 38).

A cultura é produto do ser humano em pleno exercício de sua consciência crítica e da geração de sentidos para a vida de todos ao seu redor, e também na interação com a natureza. A interculturalidade se dá dentro de múltiplos contextos (social, econômico, político e ambiental), e representa a pluralidade de ordens atitudinais e discursivas. A interculturalidade não é uma simples concessão que garante alguma visibilidade a um grupo social ou comunidade. Muito menos pretende esconder a desigualdade social, ambiental e econômica perpetuadas a partir da lógica da modernidade. A interculturalidade requer ser desafiada, transformada e renegociada, do contrário, não conseguirá entrar em sintonia com os movimentos polissêmicos e multifacetados de diversas partes do mundo. O direito à inventividade e a interculturalidade para educação pode ser entendida, portanto, como um processo pedagógico pautado pela produção do pensamento e do cidadão crítico na reinvenção do seu cotidiano.

A educação intercultural, por sua vez, possui quatro princípios básicos (ES-SINGER, 1988, p. 58-72; 1990, p. 22-31):

- 1) “educação para a empatia, em que se aprende a compreender os outros e a ver os problemas sob sua própria ótica;
- 2) educação para a solidariedade, em que o indivíduo constrói a consciência coletiva deixando de lado as desigualdades e injustiças sociais e transcendendo as fronteiras de raça e estado;
- 3) educação para o respeito intercultural, em que a abertura para os outros é um convite para sua participação em nossa cultura, cultivando assim o respeito pela diversidade cultural;
- 4) educação contra o modo de pensar nacionalista, em que o indivíduo tenta se livrar dos estereótipos e preconceitos nacionais que o impedem de se comunicar com outros povos.”

Os elos de integração entre estes princípios são o diálogo, o espírito de mudança, a necessidade de resistir e a cidadania crítica. A condição dialógica da educação intercultural proporciona formas de comunicação multidirecional. Ser dialógico “não é invadir, não é manipular, não é impor instruções. O diálogo não pode ser mediado por relações, nas quais alguns homens são transformados em seres para os outros, por homens que são falsos seres para si” (FREIRE, 2005a, p.46).

Duas condições são indispensáveis para que o diálogo aconteça na educação intercultural: A primeira é a distribuição igualitária das oportunidades de participação ativa e compreensão mútua. A segunda inclui a formação humanística de “sujeitos socioculturais que devem criar e manter fortes conexões com as comunidades locais e formas coletivas de organização e mobilização” (CALDART, 2004, p.22).

Na educação para imigrantes, a aproximação da educação intercultural com a educação popular é uma realidade, e nos ajuda a entender como a interculturalidade pode ser aplicada nas atividades voltadas para a construção do imaginário dos educandos. A educação intercultural estabelece um espaço de interação entre indivíduos, promovendo a abertura, a empatia, a colaboração e a apropriação de diferentes perspectivas. Essa dinâmica dialógica visa potencializar a geração de novos conhecimentos de forma coletiva, proporcionando uma transição da mera assimilação para a criatividade (inventividade), na qual as ideias são convertidas em sentimentos de luta, resiliência e resistência. O educador atua como mediador intercultural de conflitos de diversas ordens (ex. discriminação e preconceitos), mas também passa a ser responsável por construir novas formas de lidar e caminhar com os significados e os sentimentos produzidos dentro e fora da escola.

O respeito fundamental pelos sujeitos socioculturais que participam do processo de ensino-aprendizagem, suas experiências, suas visões, expressões linguísticas e culturais viabilizam uma abordagem educacional intercultural. Uma luta produzida politicamente, elaborada culturalmente, e construída socialmente a partir da memória e da história destes sujeitos. Um espaço de desenvolvimento de autonomias e de “enunciação no qual culturas, ideias e indivíduos podem se encontrar, onde são confrontados com o desconhecido. O significado e os símbolos da cultura não têm unidade primordial; podem ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos novamente” (BHABHA, 2004 [1994], p.57). Logo, os educandos estão sempre entre o aprendizado de como a sua própria língua dialoga

com a nova língua, entre a negociação e a consciência sociocultural, e entre as contradições do conhecido e do desconhecido.

Para as sociedades contemporâneas, a educação intercultural desenvolvida por e para imigrantes promove um afastamento da naturalização da cultura eurocêntrica e hegemônica que continua a marginalizar alguns grupos entendidos como “outros”, enquanto tratam grupos já privilegiados como “normais” e merecedores de seus privilégios” (PALAIOLOGOU e GORSKI, 2017, p. 353). Um esforço epistêmico que trabalha a intersecção entre os aspectos socioeconômicos, político-culturais, e a historicidade das linguagens dentro e fora da escola. Por exemplo, numa aula elaborada por uma das autoras, através da educação intercultural, muitos imigrantes questionam sobre: o que significa falar a língua certa? Qual língua tem mais valor: a língua do colonizador, a língua nacional ou o dialeto da pequena vila no interior? Esses questionamentos são feitos, porque em diversos casos, a língua de origem é um dialeto, uma língua nacional que resistiu ao processo de colonização.

O foco da educação intercultural é não reproduzir iniciativas educacionais e culturais que reforcem a ideia de que as epistemologias produzidas fora do eixo hegemônico são apenas perspectivas alternativas. Os agentes educacionais também precisam visualizar como a sua própria subjetividade, crença e valores impactam no processo de ensino-aprendizagem, e como realizar em cooperação, um projeto político e pedagógico. Em última análise, implica a ampliação de entendimentos da relação entre o conhecimento formal, informal e não-formal. O educador e o educando precisam desaprender as estruturas e simbologias coloniais presentes na própria cultura e língua: “apesar das boas intenções, a maioria das práticas de educação intercultural (...) acentua, em vez de minar, as hierarquias sociais e políticas existentes” (GORSKI, 2008, p. 516).

O aspecto central reside na edificação da luta pelo direito à diversidade epistemológica, e não apenas cultural, uma vez que começamos a perceber a interculturalidade como inter-epistêmica. Uma educação intercultural que consegue subverter a lógica colonial da hierarquização epistemológica. Para R'boul (2021, p.154), isto implicaria:

- “(a) reconhecer que as tradições culturais não ocidentais foram sub-representadas ou entregues com a sensação de terem sido obrigadas a adotar as epistemologias e normas comunicativas dos espaços do norte,
- (b) suspender a crença profundamente enraizada na universalidade de teorias específicas que abrangem todas as culturas, mesmo aquelas com

valores drasticamente diferentes,
(c) buscar o desenvolvimento de uma consciência dessas trajetórias históricas com a ajuda da teoria pós-colonial a fim de questionar as 'externalidades relativas' dos sistemas educacionais hegemônicos e
(d) promover o engajamento na autorreflexão sobre suposições auto-proclamadas que privilegiam ou discriminam a si mesmo."

A superação da dependência em tradições epistemológicas coloniais cria um ambiente favorável para um diálogo equitativo entre diferentes epistemes, viabilizando a transição da educação intercultural para uma educação inter-epistêmica.

Na próxima seção, segue um relato da experiência de uma das autoras deste texto, cuja análise foi realizada por meio de uma abordagem metodológica que combina as reflexões de R'boul (2021), Essinger (1988 e 1990) e Freire (1979), considerando os seguintes aspectos: 1) educação para a empatia; 2) educação para a solidariedade; 3) educação para o respeito intercultural; 4) educação contra o modo de pensar nacionalista; 5) conscientização sobre as complexidades sociopolíticas entre culturas; 6) disposição individual e coletiva para desconstruir realidades coloniais e opressoras; e 7) percepção da posição e da interseccionalidade dos educandos como indivíduos privilegiados e/ou oprimidos.

3 Breve relato de experiência: uma prática de letramento crítico no ensino de Português como língua de acolhimento

Durante o mestrado em Letras na Universidade de São Paulo¹, tive a experiência de realizar uma pesquisa-ação e lecionar PLAc (Português como língua de acolhimento) para imigrantes que frequentavam a Missão Paz. A experiência nesta instituição, um local de acolhimento em diversas frentes, destaca-se como uma iniciativa importante para a inclusão dessas pessoas na cidade de São Paulo. Diante de desafios como a barreira linguística, a precariedade de ofertas no mercado de trabalho e a necessidade de adaptação a uma nova cultura, as aulas de PLAc tinham como objetivo não apenas o ensino da língua, mas promover o entendimento dos educandos sobre seus direitos e o acesso aos serviços públicos.

Minha dissertação partiu do pressuposto de que as aulas de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) não deveria se limitar ao ensino gramatical com foco exclusivo na escrita. Pelo contrário, ele deveria promover a inclu-

1 Autora Josefina Lopes Simões – Doutoranda em Educação - UFPB.

são social, o letramento crítico e o reconhecimento das vivências socioculturais dos aprendentes. À época do mestrado, observei durante 6 meses uma turma de PLAc, nível básico 2.

O primeiro fato percebido foi que o desenvolvimento da oralidade nessas aulas era priorizado pelos educandos devido às exigências práticas do cotidiano. Os educandos eram adultos, de diferentes nacionalidades, com idades entre 18 e 60 anos, homens e mulheres, a grande maioria vivendo em abrigos. Neste contexto, atividades como realizar compras, acessar serviços de saúde ou buscar emprego demonstravam a urgência dos educandos em aprender a se comunicar oralmente. Contudo, a escrita emergia como uma habilidade em situações mais complexas, tais como processos de naturalização, obtenção de emprego que exigia elaboração de textos, matrícula escolar de filhos, redação de e-mails para obtenção de informações, entre outros.

Em vista disso, dediquei-me a investigar métodos e técnicas de ensino de línguas que possibilitam aos estudantes desenvolverem a escrita de forma funcional e significativa. Nesse período, já estudava as obras de Paulo Freire e iniciava minha pesquisa em educação popular. Assim, passei a explorar autores como Street (2014) e Kumaradivelu (2003, 2006 e 2012) e Shor (1999) que defendem abordagens pedagógicas críticas, alinhadas às concepções freirianas e que podem ser utilizadas no contexto de ensino de línguas como uma prática social e cultural.

Seguindo esse raciocínio, Street (2014, p. 34) argumenta que o letramento deve ser compreendido como uma prática social enraizada nos contextos culturais e ideológicos em que ocorre. Ele critica a visão tradicional, que trata o letramento como uma habilidade técnica e neutra, desconsiderando as influências sociais e políticas que o permeiam. Em vez disso, o autor propõe que o letramento deve ser entendido em sua associação com os valores, práticas e relações de poder específicas de cada comunidade. Para Street (2014, p. 42), existe uma distinção entre o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento. O modelo autônomo considera o letramento como uma habilidade universal, aplicável de maneira uniforme e desvinculada de contextos socioculturais. O modelo ideológico reconhece que o letramento é moldado por práticas culturais e está intrinsecamente ligado às dinâmicas de poder de cada sociedade. Além disso, o autor destaca a ideia de letramentos múltiplos, enfatizando que não existe uma única forma válida de letramento, mas sim diversas práticas, que variam de acordo com os contextos culturais, sociais e históricos. Por exemplo, o letramento em

comunidades rurais pode diferir significativamente daquele encontrado em centros urbanos, e ambos devem ser reconhecidos como igualmente válidos dentro de seus respectivos contextos (STREET, 2014, p. 48).

Com base nesses referenciais, procurei desenvolver atividades alinhadas aos princípios do letramento crítico, compreendido como um processo que transcende a leitura e escrita, ao desafiar o status quo e fomentar reflexões sobre relações de poder e desigualdade social (SHOR, 1999). Esse enfoque busca ressignificar a educação ao conectar o político e o pessoal, promovendo a conscientização histórica dos aprendentes acerca de suas condições de existência e inserção sociocultural.

Para Freire (2011, p. 67), a educação não deve ser um instrumento de reprodução de ideologias dominantes, mas uma prática de liberdade capaz de fomentar a transformação social e o reconhecimento da autonomia dos educandos. Nesse contexto, o uso da linguagem e dos gêneros textuais torna-se uma ferramenta para a emancipação e para a construção de novas perspectivas sociais. Desta forma, o ensino de PLAc desenvolve habilidades linguísticas, mas também ferramentas para a cidadania e a inclusão social. Inspiradas por essa prática pedagógica, as atividades de ensino desenvolvidas nesta experiência foram baseadas no conceito de Pós-Método, propostas por Kumaravadivelu (2003) estudioso de Freire. Essa abordagem se apropria da flexibilidade pedagógica e da adaptação às necessidades contextuais e locais dos aprendentes.

O Pós-Método, conforme proposto por Kumaravadivelu (2003, p. 14), apresenta-se como uma alternativa crítica aos métodos tradicionais de ensino de línguas, desafiando a prescrição de comportamentos pedagógicos. Reposiciona o professor como autor de sua prática, capaz de gerar teorias a partir de sua experiência em sala de aula. Essa abordagem está fundamentada em três parâmetros principais:

a) a particularidade, que se refere à sensibilidade às especificidades do contexto local, permitindo que o ensino atenda às necessidades únicas de educandos e educadores (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 171).

b) a praticidade, que busca integrar teoria e prática, promovendo uma atuação docente autônoma e reflexiva (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 13).

c) o parâmetro da possibilidade que conecta a prática educacional à transformação social, inspirando-se nos ideais freireanos de justiça e conscientização crítica (FREIRE: 2011, p. 68).

Esses parâmetros são implementados por meio de macroestratégias e micro estratégias (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 201-208): as macroestratégias são diretrizes amplas e globais. Um exemplo é quando o professor media ações que proporcionam a autonomia dos educandos, adaptando os conteúdos passados em sala de aula com a intenção de se promover uma reflexão sobre as realidades culturais dos aprendentes ou de integrar habilidades comunicativas. As micro estratégias envolvem ações específicas e adaptadas ao contexto, como propor debates sobre temas sociais relevantes para a comunidade e os educandos baseados em suas experiências de vida. Nessa abordagem, o professor desempenha um papel central como mediador do conhecimento, promovendo práticas pedagógicas reflexivas e contextualizadas, que valorizam a diversidade cultural e atendem às demandas sociolinguísticas dos educandos.

4 Planejamento e Abordagem Metodológica

Com base nos princípios do pós-método, as aulas foram planejadas com o intuito de se explorar três tipos de gêneros textuais para que os educandos escolhessem um ao final. Os educandos eram informados, desde o início das aulas, sobre os objetivos a serem alcançados, o que favoreceu a construção de um percurso pedagógico compartilhado. Primeiramente foram realizadas atividades que promoviam tanto a compreensão textual quanto a produção escrita. Para iniciar, foram utilizados textos motivadores para trabalhar questões de coesão, coerência e intencionalidade textual (MARCUSCHI, 2008).

Durante as discussões coletivas, foram aplicadas estratégias para se entender vocabulário, no caso, trabalhei a correção dos erros com atenção e de forma suave e tirei dúvidas sobre significados. A explicação de que os textos são criados para alguém e dirigidos para o outro, muitas vezes denominados interlocutores, aconteceu durante as aulas. Todas as aulas também contaram com o ensino dos gêneros como estratégia de comunicação dentro de uma situação num determinado contexto social. Depois, apresentei estruturas de sentenças que expressavam de maneira escrita diversas possibilidades entre a linguagem coloquial e culta, possibilitando desta forma, que os educandos avançassem gradualmente no domínio do português escrito. O texto escolhido pelos estudantes para essa atividade foi a biografia e autobiografia. Isso porque esse tipo de texto permite relacionar com mais exatidão como se expressar usando a língua, conectando-se à identidade e às experiências de vida.

Nesta análise não foram considerados como fator de peso os erros gramaticais e sim a intencionalidade de comunicação textual e o esforço dos educandos para realizarem as atividades. A descrição abaixo é o relato de uma educanda que participou da atividade. O relato demonstra que é possível trabalhar a escrita em um ambiente que favoreça a conscientização dos educandos como cidadãos críticos na sociedade.

“Sou tradutora, cozinheira, eu trabalhei em vários empregos porque eu tenho responsabilidade pelos dois filhos e uma filha, Então, mal posso esperar por certo emprego. Eu viajei para países árabes, Emirados Árabes Unidos , Liba, Omã e Arábia Saudita. Eu não recebi nenhum benefício material, mas meus filhos cresceram e frequentaram a faculdade, dois deles. Então eu vim ao Brasil para ajudá-los até que eles terminassem os estudos. O mais novo tem 14 anos e está na fase preparatória. E mais que isso eu não tenho casa no país, e aqui no Brasil eu a moro na casa de imigrantes para conseguir um emprego, posso alugar uma casa e trazer meu filho pequeno e talvez o mais velho, talvez se eu tiver permissão para ele estudar na faculdade”.

Para fazer a análise utilizei o sistema de categorização, utilizado por Antunes (2010, p. 56), ao se trabalhar a escrita. O resultado foi o seguinte:

Quadro 1- Sistema de categorização de Antunes.

Categorização de um texto biográfico ou auto biográfico se utilizando dos fundamentos de coesão e coerência	O que se encontrou no texto	O estudante conseguiu produzir esta habilidade corretamente? Sim, não ou houve tentativa.
Função comunicativa predominante - propósito comunicativo	A estudante é marroquina. Passou a ideia de uma produção que pode se encaixar entre autobiografia e relato. A aprendiz se comunicou bem em português, pois conseguiu entender o que a estudante quis dizer ao ler seu texto, também notei que a estudante procurou escrever com clareza, tentou seguir a norma da melhor forma possível	sim
Exposição de dados, informações e argumentos	O texto contém dados sobre a vida pessoal, profissões, caminhos e história da autora, assim como é possível identificar um relato de seus sentimentos. Ela relata que não tem casa nem no seu país e nem no Brasil, pois vive na Casa do Imigrante.	sim
Representações e visões de mundo - relevância informativa	Esta aluna citou no dia em que escreveu este texto. Ela relata em sua produção as dificuldades para cuidar dos filhos sozinha e suas jornadas como imigrante. No texto fica claro o relato de uma mãe solo que sofre pela separação dos filhos e sua luta para conseguir que todos estudem.	sim
Os diferentes usos e correlações dos tempos verbais - observação de alguns dados históricos	Ela tentou usar os verbos de forma correta, segundo a norma padrão. Vemos uma tentativa de subjuntivo imperfeito e do futuro do subjuntivo.	Houve tentativa

Fonte: Antunes (2010, p. 56).

Considerações finais do relato

Nas atividades desempenhadas durante essa experiência, foi possível observar alguns dos aspectos considerados para este relato. A educação para a empatia e solidariedade, materializou-se nas aulas através da partilha e da compreensão da necessidade do outro. Os educandos compartilhavam roupas, material escolar, comida, e promoviam reflexões críticas sobre as dificuldades da vida. Foi debatido a cultura brasileira e de onde vieram, o que entendiam ser bom ou ruim nestas duas culturas.

A importância da escrita destacou as complexidades sociopolíticas de cada cultura, pois cada educando veio de uma sociedade onde os saberes eram construídos de forma diversa, alguns precisavam aprender a escrever para viver em sociedade e outros viviam em comunidades que essa demanda não era prioridade. O respeito pela diversidade cultural foi outro aspecto verificado neste relato, pois houve um alinhamento meu como educadora e dos educandos no que concerne à ideia de uma educação para o respeito, que valoriza as vivências e contribuições culturais como parte importante do processo educacional.

O enfoque no combate ao pensamento nacionalista emergiu como uma prática significativa para desconstruir preconceitos e estereótipos, promovendo reflexões críticas sobre poder, identidade e desigualdade social. Alguns educandos não entendiam o conceito de racismo estrutural, alguns expressavam opiniões e atitudes que se opunham à igualdade de direitos entre os gêneros, favorecendo a cultura patriarcal. A decolonialidade e a consciência crítica estão presentes quando os educandos entendem que o colonizador utiliza a linguagem como instrumento hegemônico de controle e domínio. Neste momento, os educandos perceberam que a sua língua materna tem valor histórico, social e cultural. Por fim, essa experiência despertou o meu interesse na educação popular, e abriu portas para a minha pesquisa de doutorado que objetiva aprofundar a discussão sobre a educação para imigrantes no Brasil.

Conclusão

Podemos perceber a força da educação intercultural materializada no ensino do PLAc, e que é possível dar um passo à frente e pensar de forma crítica o que de inovador estas experiências pedagógicas nos mostram. A educação que valoriza a empatia, a solidariedade e o respeito intercultural sai fortalecida nas

trocas culturais e no diálogo entre os educandos e os educadores, permitindo a compreensão de suas realidades complexas. A superação do sentimento que se transformou em arquétipos do pensar nacionalista é possível, desde que preconceitos e estereótipos sejam desconstruídos, a partir de reflexões críticas sobre a dinâmica de poder, identidade e desigualdade social.

A reinvenção da educação pode transformar a realidade dos imigrantes e o ensino do PLAc representa uma porta aberta para repensarmos a educação no Brasil. Isso implica confrontar e lidar com os desafios e as contradições dentro e fora da escola. Brandão (1982, p.1) lembra que “para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação”. A partir deste entendimento, podemos argumentar que a educação não-formal e informal habita a educação formal, tensiona-a, ressignifica-a e a transforma, mas não sem tensões e resistência contra a cultura dominante. A educação intercultural reforça a integração entre estes diversos espaços de aprendizagem, e a sua inseparabilidade ajuda os educadores e os educandos a perceberem que ainda temos muito o que explorar neste processo dialógico.

A pedagogia crítica é possivelmente a mais significativa parceira da transformação, uma vez que se edifica na prática contínua e cotidiana dessa dinâmica dialógica. Ao identificarmos o outro como ser sociocultural capaz de produzir diversos saberes, abre-se novas dinâmicas de sentidos. Nesta busca incansável de darmos sentido a tudo que fazemos, compreendemos que as ideias são transformadas em sentimentos. Logo, construímos a práxis do que podemos, devemos e queremos mudar na sociedade e na educação.

De acordo com Jara Holliday (2010, p.3), é relevante refletir sobre o significado e a importância atribuídos à mudança social. Nesse cenário, torna-se indispensável reconsiderar o papel da educação, que pode seguir duas abordagens distintas: uma que a utiliza como ferramenta para preparar indivíduos para a lógica neoliberal, focada na competitividade e inovação, e outra que busca promover a transformação social, formando sujeitos capazes de atuar como agentes de mudança em prol de uma sociedade mais ética e emancipadora.

A decolonização presente nos processos pedagógicos da educação intercultural é mais que uma vontade utópica longe do nosso alcance epistêmico, pois é um projeto político, social e cultural, construído de forma coletiva para a humanização e transformação das relações sociais. Uma forma de intervenção crítica sobre o mundo que tem na educação popular a sua fonte inspiradora, possibilitando o desenvolvimento de autonomias, da politicidade e da resistência. Traz

consigo a necessidade de reimaginarmos a educação , e integrarmos ambientes de aprendizado dentro e fora da escola. Sinaliza um avanço organizado e estruturado em direção a educação inter-epistêmica. Um movimento educacional no qual a realidade opressora e colonial pode ser superada, transformando-se, portanto, em uma relação social, inter-epistêmica, onde a pluralidade cultural e de saberes se torna cada vez mais evidente no mundo.

Referências

ACCIOLY, Inny. **Reinventing Freire's Praxis in The Fight For Life With Dignity: Theoretical and Methodological Paths For Critical Educators**. *Postcolonial Directions in Education*, v. 10, n. 2, 2021.

ANTUNES, Irandé. **Análise de Textos: Fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BERTOLDO, Jaqueline; REDIN, Giuliana. **Narrativas da exclusão de migrantes e refugiados na Universidade**. *SER Social*, Brasília, v. 23, n. 49, p. 296–317, 2021. DOI: 10.26512/sersocial.v23i49.35802. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/35802. Acesso em: 10 jan. 2024.

BEZERRA, C. S. **Globalização e Cultura – Caminhos e descaminhos para o nacional popular na era da globalização**. 2006. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

BHABHA, H. **Location of culture**. Routledge, 2004 [1994].

BRAGA, Adriana de Carvalho Alves. **Imigrantes latino-americanos na escola municipal de São Paulo: sin pertenencias, sino equipaje - formação docente, o currículo e cultura escolar como fontes de acolhimento**. 2019. 290 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. Brasília: Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Expressão Popular, 2004.

EIDE, Liv; SKALLE, Camilla; GJESDAL, Anje Müller. **Intercultural Competence in the Foreign Language Classroom: Pedagogical Applications of Literary Texts on Migration and Exile**. *Scandinavian Journal of Educational Research*, v. 67, n. 4, p. 607-620, 2022. DOI: 10.1080/00313831.2022.2042842. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042842>. Acesso em: 23 jan. 2025.

ESSINGER, Helmut. **Interkultureller Erziehung als antirassistische Erziehung**. In: G. Pommerin (Ed.), **Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde**, Frankfurt, 1988. p. 58-72.

ESSINGER, Helmut. **Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften**. *Die Bruecke*, v. 52, p. 22-31, 1990.

- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, 2003. Disponível em: <https://doi.org/1590/S1413-2478200300020003>. Acesso em: 23 jan. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982a.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural**. Siglo XXI, 2005a.
- GEERTZ, Clifford. **The Interpretation of Cultures: Selected Essays**. New York: Basic Books, 1973.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan. 2006.
- GORSKI, Paul C. **Good Intentions Are Not Enough: A Decolonizing Intercultural Education**. Intercultural Education, v. 19, n. 6, p. 515-525, 2008. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675980802568319>. Acesso em: 23 jan. 2025.
- JARA HOLLIDAY, Oscar. **Educación popular y cambio social en América Latina**. Oxford University Press and Community Development Journal, 2010. Disponível em: http://www.iepala.es/IMG/pdf/CEAAL_Educacion_Popular_y_Cambio_Social_en_AL-Oscar_Jara.pdf.
- KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.
- MONTOYA-PELÁEZ, Leonardo; CORTÉS, Laura Selene Mateos; DIETZ, Gunther. **Freire's longevity in intercultural education: entangled histories from Colombian and Mexican higher education**. Language and Intercultural Communication, v. 21, n. 4, p. 488-501, 2021. DOI: 10.1080/14708477.2021.1957909. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14708477.2021.1957909>. Acesso em: 23 jan. 2025.
- NIKOLAOU, Georgios; VAVITSAS, Theodoros. **Highlighting the critical elements of interculturalism: Towards a Critical Intercultural Education**. Journal for Critical Education Policy Studies, v. 19, n. 2, 2021. ISSN 1740-2743. Disponível em: <https://www.jceps.com/archives/11305>. Acesso em: 26 jan. 2025.
- PALAIOLOGOU, N.; GORSKI, P. C. **The evolution of intercultural and multicultural education: Scholarship and practice for new sociopolitical and economic realities**. Intercultural Education, v. 28, n. 4, p. 353-355, 2017. DOI: 10.1080/14675986.2017.1334367. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675986.2017.1334367>. Acesso em: 13 dez. 2024.
- R'BOUL, Hamza. **North/South imbalances in intercultural communication education**. Language and Intercultural Communication, v. 21, n. 2, p. 144-157, 2021. DOI: 10.1080/14708477.2020.1866593. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1866593>.

Acesso em: 20 jan. 2025.

SIMÕES, Josefina Lopes. **O letramento na sala de aula de português língua de acolhimento: a escrita como ferramenta de inclusão.** 2021. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, University of São Paulo, São Paulo, 2021. doi:10.11606/D.8.2021.tde-26112021-210529. Acesso em: 20 jan. 2025

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais: Abordagens Críticas do Letramento no Desenvolvimento, na Etnografia e na Educação.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

WALSH, C. **Decolonial pedagogies walking and asking: Notes to Paulo Freire from Abya Yala.** International Journal of Lifelong Education, v. 34, n. 1, p. 9–21, 2015. DOI: 10.1080/02601370.2014.991522.

Sobre o autor e as autoras

Gibson Zucca da Silva - Doutorando em Educação pela University of East Anglia (UEA). Norwich. Norfolk County. Inglaterra. e-mail: hqa20xku@uea.ac.uk Lattes: hqa20xku@uea.ac.uk.

Inny Accioly - Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói. RJ. e-mail. innya@id.uff.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7319745034492288>. Orcid: 0000-0002-7726-4536.

Josefina Lopes Simões - Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba(UFPB) João Pessoa. PB. email:falecomjosefine@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8925146732960574>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3176-2975>.