

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**CULTURA IDENTITÁRIA BRASILEIRA NA ESCOLA INTERNACIONAL**

**Por**

**Camila Beutel Semenzato Ferrer - 72050465**

Trabalho de Conclusão de Curso sob a Orientação da Profa. Dra. Rhaisa Naiade Pael Farias apresentado como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, do Centro Universitário de Brasília.

**Brasília, DF - 2024**

## CULTURA IDENTITÁRIA BRASILEIRA NA ESCOLA INTERNACIONAL

### Resumo

No curso de graduação de pedagogia, temas sociais e culturais relacionados à educação são bastante trabalhados. Entretanto, a Escola Internacional, como espaço multicultural e de acesso à cultura brasileira, não ganha destaque diante de tantos outros assuntos também relevantes previstos no currículo de formação de um professor. Por isso, o presente trabalho busca refletir sobre o que é oferecido no currículo, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, de uma escola internacional localizada na Bahia, para que alunos estrangeiros possam se aproximar da cultura brasileira. Por meio de uma abordagem qualitativa, realizou-se uma pesquisa documental. Como resultado principal, o estudo aponta que os conteúdos dos programas descritos no currículo da escola pesquisada possibilitam a exposição dos alunos estrangeiros à diversidade cultural brasileira, proporcionando, assim, a viabilidade do desenvolvimento de uma cultura identitária relacionada ao País.

**Palavras-chaves:** Cultura identitária; escola Internacional; cultura brasileira; currículo.

## 1.Introdução

Na formação acadêmica de pedagogos, exploramos as mais diversas áreas de atuação da pedagogia, fazemos leituras e participamos de fóruns para discutirmos a relevância de uma educação emancipadora e problematizadora (FREIRE, 2002). Compreendemos a educação como prática da liberdade, baseada no diálogo, que se preocupa com o protagonismo do aluno e cria relação de consciência simultânea dentro da sala de aula. Além de tantos outros temas e áreas de conhecimento relacionadas, que fazem a formação do professor ser construída em questionamentos e inquietudes.

Nesse cenário, de quatro anos corridos de estudos, pouco (ou quase nada) se diz sobre a educação de crianças estrangeiras no Brasil, em escolas internacionais. A realidade da educação internacional no Brasil nasce de um espaço privilegiado da globalização, reflexo do período colonial, na formação das elites brasileiras com as experiências de internacionalização (CANTUARIA, 1979).

Diante do escasso registro histórico brasileiro sobre as instituições educacionais internacionais, buscamos, no contexto do desenvolvimento econômico de São Paulo, a resposta para o início das escolas internacionais no Brasil. Segundo Cantuaria (1979), os imigrantes com alto poder aquisitivo, chegam ao Brasil a partir da valorização do mercado internacional de café e buscam por um centro financeiro de negócios, no qual enriquecem com manufatura, indústrias e comércio. Juntando-se à elite brasileira, esses dois grupos possuem recursos financeiros suficientes para investir em uma educação internacional e elitista que passa a ser criada no Brasil, por estrangeiros europeus.

Em tempos mais recentes, as escolas internacionais continuam representando a elitização e privilégio de classes sociais abastadas. Aguiar (2007) em sua pesquisa, aponta que as famílias brasileiras com condições financeiras privilegiadas optam por uma educação internacional buscando o domínio prático do inglês como diferencial para a formação de seus filhos. A autora explica ainda sobre capital cultural e capital econômico, que reflete na formação inovadora de uma nova geração destas famílias, fugindo da educação nacional.

Para além deste espaço de privilégios elitistas de famílias brasileiras, a escola internacional recebe atualmente famílias estrangeiras advindas dos mais diversos países, e que, por diferentes razões, estabelecem-se no Brasil por um período de tempo determinado ou não. Estas crianças imigrantes passam praticamente o dia inteiro na escola internacional, um espaço que não representa ou traduz a cultura, os costumes e, muitas vezes, a língua de seu país de origem. Sendo assim, elas adentram em um território completamente novo, com o qual ainda não se identificam. O processo de adaptação pode levar bastante tempo, além de demandar uma grande dose de confiança, não só por parte dos professores, mas também dos familiares.

Em quase 3 anos trabalhando em uma escola internacional em Brasília, como monitora de sala da Educação Infantil, vi de perto o processo de identificação e adaptação à escola no Brasil de crianças da Alemanha, Estados Unidos, Arábia Saudita, Rússia, Angola, Portugal e alguns outros países. Por isso, meu interesse e curiosidade em pesquisar sobre a cultura identitária brasileira para este público, que passa por um período de transição e aceitação de um novo lugar.

Nesta realidade paralela ao curso regular de educação de crianças brasileiras em escolas nacionais, que iniciam a Educação Infantil e terminam o ensino médio no Brasil, faço um recorte de núcleos familiares que migram de países regularmente. Assim, esta pesquisa tem como objetivo principal refletir sobre o que é oferecido no currículo de uma escola internacional localizada na Bahia, para que alunos estrangeiros possam se aproximar da cultura brasileira.

Nesse sentido, partimos da seguinte questão: o que é oferecido no currículo de uma escola internacional, localizada na Bahia, para que os alunos estrangeiros possam se aproximar da cultura brasileira?

A seguir, o trabalho está organizado em quatro partes. A primeira parte apresentará a fundamentação teórica explicando o conceito de identidade cultural e cultura identitária. Em seguida, será explicada a metodologia aplicada a este manuscrito, o qual foi elaborado a partir de pesquisa documental. No tópico seguinte, é analisado e discutido o programa de uma escola internacional localizada em Salvador, na Bahia, escolhido por sua estrutura e disponibilidade na internet. Por fim, conclui-se que o currículo estudado apresenta importantes elementos que sustentam o desenvolvimento de um sentimento de aproximação ao Brasil, por parte das crianças estrangeiras.

## **2. Fundamentação teórica**

Diante de uma escassez de trabalhos acadêmicos relacionados diretamente ao tema desta pesquisa, buscamos, em diferentes autores, fragmentos teóricos para construir um quebra cabeça coerente com o tempo moderno e o espaço escolar.

Injusto seria começar a fundamentação teórica sem apresentar os ensinamentos do Patrono da Educação, Paulo Freire. O autor, em sua obra “Conscientização”, explica sobre sua teoria e prática da libertação. Freire (1980, p. 46) afirma que:

A conscientização é mais que uma simples tomada de consciência. Supõe, por sua vez, superar a falsa consciência, quer dizer, o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo-ingênuo, e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmitificada.

A consciência proposta pelo autor, nos encaminha para uma esfera cultural em um espaço escolar que toma esse elemento de desmistificação como fundamental para a identificação,

reconhecimento e crítica do aluno à sua nova realidade. Ao ser exposto às mais diversas manifestações culturais brasileiras, o aluno passa a conhecer e reconhecer o território nacional no qual agora faz parte.

Desmistificar esta realidade no contexto da escola internacional, é oferecer a possibilidade do aluno acessar ativamente um novo universo cultural. Freire (1980) explica que a “ação cultural” se transforma em “revolução cultural”, ou seja, é no processo de libertação do abstrato para o concreto que os alunos podem passar a enxergar o Brasil como casa.

A revolução cultural nos aproxima do termo identidade cultural proposta por Stuart Hall (2006). O autor explica que há duas formas de pensarmos neste tema, a primeira é reconhecer, na cultura, uma forma indivisa, porém compartilhada, de viver e ser dentro de um espaço cultural de maneira enraizada, trazida pela história e pela ancestralidade. Já a segunda, que conversa mais com o presente artigo, reconhece a identidade cultural como um processo de tornar-se, que flui entre o passado e o futuro, pois transcende lugar, história, tempo e cultura. Hall destaca, ainda, que “as identidades são os nomes que damos às diferentes formas como somos posicionados pelas narrativas do passado e como nos posicionamos dentro delas” (HALL, 2007, p.24).

Quando falamos sobre identidade cultural, nos aproximamos de um conceito muito delicado e pessoal. A identificação com uma cultura não tem fórmula, acontece de diversas maneiras e sem roteiro definido, Hall (2007, p.25) afirma que:

A relação é sempre construída por intermédio da memória, da fantasia, da narrativa e do mito. As identidades culturais são os pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, que se concretizam adentro dos discursos da história e da cultura. Não são uma essência mas um *posicionamento*.

Neste ponto, onde o posicionamento diz respeito à identidade cultural, trazemos a cultura identitária como construção social. Stuart Hall (1992) destaca que o sujeito pós-moderno, traz uma carga fragmentada de paisagens culturais diante da globalização, que ressignifica as localizações sólidas dos indivíduos sociais. Ou seja, a criança moderna conversa com diferentes culturas regularmente ao se relacionar com o mundo à sua volta, e essas relações a fazem construir uma identidade cultural própria, diante do que ela se identifica e se sente mais pertencente. Segundo o autor, a interação entre o “eu” e a sociedade forma a identidade.

Por isso, o sociólogo (HALL, 1992) destaca que a identidade cultural não está impressa em nossos genes, por mais que pensamos nela como parte da nossa natureza essencial. Uma das principais fontes de identidade advém da cultura nacional em que nascemos, porém não se esgota nesse espaço limitado. Uma possibilidade de formar uma identidade cultural é mudar para outro País. No caso de

crianças estrangeiras, essa identidade pode ser forjada nos encontros e convivências que têm na escola.

Quando uma criança estrangeira chega para estudar em uma escola internacional no Brasil, um novo mundo é apresentado a ela, está sendo inserida em um espaço com paisagens culturais brasileiras e mundiais. Esse novo espaço educacional, que flui entre línguas estrangeiras e o português, é repleto de costumes e valores culturais com os quais essa criança entrará em contato. É nessa interação que a escola se torna responsável em construir uma ponte identitária cultural com as crianças.

As escolas internacionais brasileiras seguem um currículo indicativo associado ao seu País de vínculo, porém, por estarem em território nacional, também precisam seguir os documentos norteadores da educação nacional. Dentre eles, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta competências gerais da educação básica, que devem ser englobadas nos currículos escolares para responder às demandas da vida cotidiana, da cidadania e do mundo do trabalho. Das 10 competências destacadas pela BNCC (BRASIL, 2018), a terceira é a que mais conversa com a presente pesquisa, esta é “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018, p. 9). A partir dessa necessidade curricular, as escolas internacionais se adequam em diferentes programas educacionais para também promover a cultura brasileira.

Conforme aponta Megale (2009), o processo de internalização da cultura perpassa por diversos momentos para a construção da identidade cultural em escolas bilíngues. A autora destaca que “este é um mecanismo dinâmico desenvolvido pela criança e pode ser modificado por eventos sociais e psicológicos durante a vida do indivíduo” (MEGALE, 2009, p.96).

No ambiente educacional internacional, as crianças se relacionam com outras crianças, de outras culturas, de outras formações de núcleo familiar e com outros valores. Nesta brincadeira do novo e do diferente, Hall (1992) defende que a formação da identidade é um processo inconsciente e a longo prazo. Por isso, as crianças, neste período em que passam estudando no Brasil, podem ou não se identificar com nossa cultura, porém não é facultativa a exposição delas ao nosso universo cultural.

Megale (2009) aponta que o processo de identidade cultural é uma consequência dinâmica das experiências das crianças no ambiente educacional. A autora também ressalta que “a extensão em que os valores primordiais afetam a identidade cultural de um bilíngue depende do padrão desses valores, resultante de um contato cultural específico e das circunstâncias sociais” (MEGALE, 2009, p.96).

Por fim, é no dinamismo das interações sociais e culturais que a presente pesquisa busca aprofundar-se, para conhecer e registrar academicamente o que é oferecido no currículo de uma escola

internacional, que acolhe crianças advindas dos mais variados países do globo terrestre, para que elas possam se aproximar da cultura brasileira.

### 3. Método

Para desenvolver esta pesquisa, foi preciso estudar, primeiramente, os documentos que comprovam as multifaces do universo da escola internacional. Sendo assim, a partir de uma abordagem qualitativa a pesquisa documental foi desenvolvida, método que apresentou maior eficácia para nos aproximarmos dos dados sobre a cultura brasileira presente no currículo da escola internacional.

Flick (2008), ao orientar pesquisadores experientes e iniciantes, explica que a abordagem qualitativa na pesquisa não se apresenta com um conceito teórico e metodológico unificado, mas sim de diversas abordagens, segundo o autor (2008, p. 25):

Os pontos de vista subjetivos constituem um primeiro ponto de partida. Uma segunda corrente de pesquisa estuda a elaboração e o curso das interações, enquanto uma terceira busca reconstruir as estruturas do campo social e o significado latente das práticas.[...]. Essa variedade de abordagens é uma consequência das diferentes linhas de desenvolvimento na história da pesquisa qualitativa, cujas evoluções aconteceram, em parte, de forma paralela e, em parte, de forma sequencial.

Para a presente pesquisa, que explora um universo ainda pouco pesquisado, a subjetividade apresentada pelo autor abriu um caminho de busca que respeita as limitações e as possibilidades de mudança durante o processo de pesquisa.

Segundo Yin (2016), a abordagem qualitativa, em um cenário de diversos caminhos de investigação, apresenta-se como um mosaico de orientações e escolhas metodológicas. O autor explica que (2016, p. 25):

Três condições em especial contribuem para o mosaico: a potencial multiplicidade de interpretações dos eventos humanos sendo estudados; a potencial singularidade desses eventos; e as variações metodológicas disponíveis dentro da pesquisa qualitativa. Cada condição pode envolver escolhas extremas, muitas vezes envolvendo considerações filosóficas e não apenas metodológicas. Entretanto, entre os extremos existe uma ampla gama de posições aceitáveis. As três condições juntas, portanto, formam grande parte do mundo multifacetado da pesquisa qualitativa.

A partir desta gama de possibilidades que a abordagem qualitativa proporciona, a pesquisa documental foi escolhida como meio de tornar possível a coleta de dados concretos e relevantes de fontes que não receberam tratamento analítico. Nesse sentido, Lakatos (2021) define pesquisa documental como o estudo que se caracteriza por coletar informações a partir de dados primários, ou seja, documentos escritos ou não.

Portanto, é por meio de uma pesquisa documental, com abordagem qualitativa, que o currículo

do Programa Brasileiro de uma escola internacional na Bahia foi explorado. Este encontra-se disponível no *website* da escola e possui livre acesso ao público.

Para fazer a análise de dados, foi utilizada como inspiração a Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (1979), que se apresentou como método de análise documental capaz de organizar melhor as informações coletadas a partir do currículo do programa da escola. Vale ressaltar que foi por meio do texto de Kripka, Scheller e Bonotto (2015) que nos apropriamos das indicações de Bardin (1979).

O documento passou por uma pré-análise, a qual possibilitou compreender se o material disponível correspondia aos objetivos e à estrutura da pesquisa, bem como se seria capaz de responder ao questionamento inicial. Nesse processo, ficou mais claro o campo de interesse e a delimitação dos dados sobre o currículo do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

A partir da exploração do material, utilizando um programa de computador de mapas mentais, um grande esquema foi construído para destrinchar os dados e compreender os termos e os padrões das estruturas de organização que se apresentam no Programa Brasileiro. Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 13), “os temas que se repetem com muita frequência podem ser índices e se recortam do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro de dados”, as autoras continuam explicando que a categorização é a transformação dos dados brutos em dados organizados.

Finalmente, com todos os dados selecionados e organizados, a pesquisa pôde obter seus resultados a partir do tratamento de dados. Como destacam Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 15), “o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação objetivam tornar os dados mais válidos e significativos. Nesta etapa ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.”

#### **4. Resultados e discussão**

Ao iniciarmos esta pesquisa, visitamos alguns sites de escolas internacionais de referência no Brasil, para explorar seus currículos e compreender como a cultura brasileira é apresentada em um contexto de internacionalização educacional. Foi possível localizar em torno de 5 currículos, de diferentes escolas espalhadas pelo Brasil. Porém, por este ser um artigo de conclusão de curso de graduação e o tempo para a investigação ser curto, precisamos afunilar a pesquisa e focar em apenas uma instituição. Assim, uma escola internacional localizada em Salvador, na Bahia, foi escolhida por ter um programa mais estruturado e disponível de maneira on-line e gratuita.

A escola pesquisada, está no mercado desde 1960 quando fundou seu primeiro campus. Hoje é localizada em um bairro nobre da cidade de Salvador e é conhecida popularmente por receber alunos brasileiros e estrangeiros de classe social privilegiada. Além de um currículo de certificação

internacional forte e detalhado, a escola apresenta o Programa Brasileiro que, segundo o *site*, busca manter um contato significativo, de valorização e fortalecimento da identidade nacional, com os componentes culturais brasileiros para seus alunos.

O programa abrange as disciplinas de Língua Portuguesa e Estudos Sociais Brasileiros, este explora História e Geografia do Brasil, desde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Todavia, exploramos apenas o currículo detalhado do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Ao analisar o currículo do Ensino Fundamental disponibilizado no *site*, há uma separação entre o Português e os Estudos Sociais Brasileiros. Este documento é apresentado em um quadro dividido por ano escolar e as duas disciplinas citadas, cada uma com um link para acesso ao seu programa. A disciplina de Língua Portuguesa apresenta uma estrutura bastante organizada, com uma explicação geral comum desde o primeiro até o quinto ano do Ensino Fundamental, que consiste em mostrar a visão da escola sobre a função da língua portuguesa como fenômeno social, cultural, histórico, variável e heterogêneo.

Na coluna de Português de cada ano do Ensino Fundamental, o programa apresenta os temas principais que serão explorados, como consciência fonológica e construção da base alfabética, dentre outros. Além disso, apresenta um quadro com os resultados sobre atividades, comunicação e expressão, projeto e avaliação, esperados ao final de cada semestre. A partir da análise do conteúdo, percebeu-se que a descrição do currículo de Português é igual do primeiro ao quinto ano, mudando apenas a primeira linha, quando se diz o ano escolar ao qual se refere.

O programa de cada ano escolar, no currículo da escola, contém desde a consciência fonológica e construção da base alfabética, com a perspectiva da estruturação de uma fluência na leitura no primeiro ano, até a capacidade de explicação de efeitos de sentido, decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros, de comparações e metáforas, bem como de recursos gráfico-visuais no quinto ano. Nos conteúdos, há também gêneros literários para leitura/escuta, produção oral, escrita e multissemiótica. O currículo dos anos analisados nesta pesquisa, apresenta, gradualmente, temas como a exploração da poesia, sonoridade da rima, como contar e recontar histórias, exploração de diferentes gêneros textuais, coesão na escrita e na fala, além de desenvolvimento da capacidade de opinar e defender um ponto de vista.

Ao apresentar análise linguística e semiótica no currículo do primeiro ano, conceitos básicos do português são explorados, como feminino e masculino, singular e plural, aumentativo e diminutivo, além de conceitos ortográficos e gramaticais. A partir do segundo ano, este tema é nomeado como análise e reflexão da língua, no qual explora-se a acentuação gráfica, as

correspondências ortográficas regulares, o discurso direto e indireto, a morfologia, as marcas de nasalidade, bem como a pontuação e seus efeitos.

Categorizamos os dados do currículo de Português em 7 subcategorias, sendo elas: descrição, consciência fonológica e construção da base alfabética, gêneros literários para leitura/escuta, produção oral, escrita e multissemiótica, análise linguística/semiótica, expectativa, avaliação e nota da professora. As subcategorias consciência fonológica e construção da base alfabética, gêneros literários para leitura/escuta, produção oral, escrita e multissemiótica e análise linguística/semiótica, foram divididos entre primeiro e segundo semestre, de acordo com a organização do currículo.

É neste levantamento de dados concretos do currículo de português que é possível perceber o quanto os alunos são expostos ao universo da Língua Portuguesa no Programa Brasileiro. É na exploração do micro para o macro detalhamento da língua que o aluno é capaz de desvendar as regras impostas pelo idioma e fazer dele seu meio de comunicação eficaz. Percebe-se que além de seguir as Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, descritas na BNCC (Brasil, 2018), a escola internacional reconhece a Língua Portuguesa como fenômeno histórico, social e cultural capaz de construir a nossa discutida cultura identitária, reforçando as seguintes competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2018, p. 87)

Garantir acesso à língua é reconhecer este meio de comunicação como forma de expressão importante para atuar na sociedade e a partir dela ter a possibilidade de participar da vida social e cultural no Brasil.

Quanto aos Estudos Sociais Brasileiros, a disciplina difere bastante no decorrer do Ensino Fundamental, pois explica, detalhadamente, o que será explorado durante o ano, o que se espera em História e Geografia e como os temas serão abordados. Para o primeiro ano, as crianças exploram o conceito de espaço e tempo a partir de uma perspectiva de pertencimento ao ambiente que ocupam, tendo como referência suas relações sociais e étnico-raciais. Neste ano letivo em específico, os tópicos datas comemorativas e tradições da família chamam a atenção por ter aproximação maior com o tema de cultura identitária, porém faltam mais detalhes no programa, o que nos deixa apenas no imaginário do quanto se é explorado.

No segundo ano, ainda na disciplina de Estudos Sociais Brasileiros, as crianças focam na compreensão do “eu” como indivíduo pertencente a uma comunidade. No terceiro ano, percebemos uma aproximação maior do espaço histórico e cultural no qual ocupam, pois na descrição do programa há tópicos sobre a cidade de Salvador, onde a escola é localizada. Neste ano, temas como conservação da memória cultural, patrimônio e monumentos históricos da cidade estão destacados nos tópicos a serem explorados. Já no quarto ano, as crianças além de outros temas comuns, estudam sobre como as manifestações culturais expressam a identidade de um grupo e a importância da sua preservação. Além disso, compreendem a divisão política brasileira, o espaço natural brasileiro, bem como o impacto da chegada dos portugueses no Brasil e suas consequências.

A maneira na qual os temas do quarto ano foram dispostos no programa, chama bastante atenção, pois valorizam a formação do Brasil e dão visibilidade à diáspora Africana, tratando esta segunda como uma tragédia da imigração forçada. O fenômeno, registrado com essas palavras, por uma escola particular, não é comum em um Brasil que busca florear a história da ascensão dos brancos. Sair da bolha para entender o mundo ao seu redor é um exercício que exige coragem e comprometimento da comunidade escolar.

Por fim, a disciplina de Estudos Sociais Brasileiros, para o quinto ano, trata da diversidade cultural e do respeito às diferenças sociais e culturais. Busca pensar a diversidade cultural e a cidadania como caminho para convívio e respeito entre os povos. Explora a formação da população brasileira (europeus, indígenas e africanos), a organização do Estado Brasileiro e o uso da linguagem e da memória. É bastante representativo este último tema, pois soa como desfecho para uma base sólida de construção de identidade cultural no Ensino Fundamental, na qual reconhece, no patrimônio histórico material e imaterial brasileiro, a riqueza de heranças que este território nos proporciona. No programa de Estudos Sociais Brasileiros, os dados foram separados em categorias: descrição, geografia, história, expectativa, avaliação e nota do professor. Não houve necessidade de separação de conteúdo por semestre pois não há esta divisão no currículo. Interessante destacar que tanto o currículo de Português, quanto o de Estudos Sociais Brasileiros, apresentam como expectativa questões que dizem mais respeito ao comportamento da criança do que ao que se espera que ela adquira como conhecimento. São elementos como pontualidade, cooperação, dedicação e respeito que sustentam esta interpretação.

Para além dos dois programas descritos anteriormente, na busca de algo ainda mais diferenciado e focado na valorização da cultura brasileira dentro do espaço escolar internacional, encontramos um subprograma dentro do Programa Brasileiro desta escola chamado *Portuguese Language Learners (PLL)*, de tradução livre Aprendizagem da Língua Portuguesa. Foi nesse ponto que este presente artigo passou a fazer mais sentido e razão em existir. Um encontro de cultura identitária.

Apresentado no *site* da escola completamente em inglês, o PLL se exhibe como um programa moderno de Português, tendo como referência princípios de ensino de uma segunda língua. Nestas aulas, os alunos estrangeiros do primeiro ao quinto ano, começam a aprender e utilizar estruturas gramaticais e vocabulário em português, sendo expostos a textos sobre cultura, história, geografia e outros aspectos nacionais que representam o Brasil. Seguindo um nivelamento internacional de avaliação de uma língua estrangeira, o PLL é dividido em Básico (A1), Básico (A2) e Intermediário (B1/B2). Em todos os níveis são desenvolvidos aspectos da fala, da escrita, da leitura e pensamento crítico.

O PLL foi explorado também por meio da análise de seu conteúdo, sem necessidade de desenvolvimento de mapa mental por ser descrito em apenas um documento de uma página, que tem incidência do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Portanto, o documento foi utilizado como dado, sem que fosse agrupado em unidades, pois já era, em si, sua própria unidade, dividido entre os níveis.

O nível Básico (A1) do programa, apresenta aos alunos a língua e a cultura do mundo lusófono, ou seja, dos países que têm o Português como língua oficial. A partir desta informação, percebemos que o primeiro nível do PLL não foca apenas na cultura brasileira. Mesmo assim, a descrição do nível destaca que os alunos são expostos a alguns aspectos da cultura brasileira, não especificando quais. Além disso, o nível promete promover o desenvolvimento das competências comunicativas da língua a partir de estruturas básicas em diálogos e exercícios com frases que seguem um padrão, além da compreensão intercultural e consciência social.

Já o nível Básico (A2), apresenta-se como a continuação do A1, com foco maior em pontuação e entonação, relacionados à leitura e à escrita. A descrição do nível destaca que mais aspectos da cultura brasileira e novas estruturas da língua são apresentados, contudo, não explica, detalhadamente, quais são e como isto é feito. A partir deste nível, o aluno é capaz de se comunicar de forma simples e escrever frases curtas.

Por fim, o Intermediário (B1/B2) começa sua descrição explicando que os alunos neste nível já conseguem interagir com certo grau de fluência e espontaneidade com nativos da Língua Portuguesa. O foco deste nível é buscar maior desenvolvimento na oralidade e escrita do Português, a partir de estruturas gramaticais em artigos curtos de autores brasileiros. Ao final, o nível destaca mais uma vez que o curso tem objetivo de estudar mais aspectos da cultura brasileira, porém como nos níveis anteriores, não explica quais aspectos são estes.

Mesmo sem termos acesso a muitos detalhes sobre os alunos ou classificação deles dentro deste programa da educação básica nesta escola, percebemos que há uma cultura de valorização do Brasil e cuidado em promovê-la a partir da língua. Megale (2009) afirma que a criança em um espaço que

valoriza a cultura dela e a nova a qual está sendo exposta, consegue integrar elementos das duas culturas, desenvolvendo, assim, uma identidade bicultural.

Todos os objetos de representação da cultura brasileira trazidos no currículo da escola estudada, sejam eles escrita, fala, história ou geografia, fazem parte do conjunto de práticas culturais que traduzem o Brasil de forma espacial e temporal, assim como propõe Stuart Hall (1992).

## 5. Conclusões

Esta pesquisa buscou no íntimo de um currículo disponível ao público, de uma escola internacional localizada na Bahia, encontrar elementos que sustentam o desenvolvimento de um sentimento de aproximação ao Brasil, por parte das crianças estrangeiras a partir de conteúdos do seu currículo. O que podemos dizer, é que encontramos muitos registros de cultura brasileira que se apresentam aos alunos ao longo do Ensino Fundamental.

Como Stuart Hall (1992) bem colocou, não temos controle do que cada um leva consigo, apenas sabemos que “as identidades nacionais, como vimos, representam vínculos a lugares, eventos, símbolos e histórias particulares” (HALL, 1992, p.76). Nesse sentido, não nos cabe aqui concluir ou mensurar como cada aluno se identifica com a cultura brasileira, mas sim o quão expostas à mesma estas crianças estrangeiras estão e como a escola busca fazer disso uma formação de vínculo cultural.

A partir dos pequenos detalhes, nas comparações entre os anos letivos e no olhar atento de que tudo é cultura, percebemos que, o que o currículo nos apresenta, são peças de um quebra cabeça com informações culturais que vão desde os detalhes da Língua Portuguesa, suas regras e usos, até registros históricos e geográficos que exploram e explicam como a nação brasileira chegou onde está hoje em tempo, espaço e cultura.

Além disso, é importante destacar que o PLL da escola traz visibilidade e importância para a cultura brasileira, ao propor a prática do português como um elemento extra para alunos estrangeiros, o que pode ser capaz de criar vínculos culturais.

Por fim, esperamos que o presente artigo seja uma porta de entrada para outros trabalhos e pesquisas que explorem mais a fundo o currículo de escolas internacionais na atualidade e seu vínculo com a representação da cultura brasileira. Assim como vimos, é na validação da cultura brasileira, em seus mais variados aspectos, que encontramos base e lugar para dizer que a grandeza do Brasil não está apenas em sua extensão territorial, mas sim na capacidade de reconhecer na diversidade uma cultura identitária.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Andrea M. **O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas**. 2007. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-85LRUZ>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

COMIZÃO, Eliezer G. **Educação comparada e antropologia: "educational borrowing" em escolas internacionais no Brasil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010. DOI <https://doi.org/10.11606/D.48.2010.tde-27082010-101148>. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27082010-101148/en.php>

CANTUARIA, Adriana L. Das escolas de imigrantes aos colégios internacionais: a constituição do espaço das escolas internacionais em São Paulo 1878-1978. **Pro-Posições**, Campinas, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 39–60, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643808>. Acesso em: 16 mar. 2024.

CANTUARIA, Adriana L. **Escola internacional, educação nacional: a gênese do espaço de escolas internacionais de São Paulo**. 2005. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 2005. DOI <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2005.336200>. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/336200>

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2008. E-book. 408 p. ISBN 9788536318523. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536318523/>. Acesso em: 14 abr. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

HALL, S. Identidade cultural e diáspora. **Comunicação & Cultura**, Lisboa, n. 1, p. 21-35, 2006. Disponível em: <https://journals.ucp.pt/index.php/comunicacaoecultura/article/view/10360>

KRIPKA R. M. L.; SCHELLER M.; BONOTTO D. Pesquisa Documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones de la UNAD**, Bogotá, p. 55-73, 2015. Disponível em: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1455/1771>

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 9. Ed. São Paulo: Atlas. Grupo GEN, 2021. E-book. ISBN 9788597026580. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597026580/>. Acesso em: 14 abr. 2024.

MEGALE, A. H. Duas línguas, duas culturas? A construção da identidade cultural de indivíduos bilíngues. **Revista Veredas – A temática**, Juiz de Fora, v. 1, p. 90-102, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25163>

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Penso Editora, 2016. E-book. ISBN 9788584290833. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584290833/>. Acesso em: 14 abr. 2024.