

ENTRE O ACOLHIMENTO E A CONSTRUÇÃO DAS APRENDIZAGENS:

estudantes, estuđiantes and students



Cora Elena Gonzalo Zambrano
Jairzinho Rabelo
(Orgs.)

Cora Elena Gonzalo Zambrano
Jairzinho Rabelo
(Orgs.)

**ENTRE O ACOLHIMENTO E A
CONSTRUÇÃO DAS APRENDIZAGENS:**
estudantes, estudantes and students

1ª Edição
2025



ENTRE O ACOLHIMENTO E A CONSTRUÇÃO DAS APRENDIZAGENS:

estudantes, estudantes and students





Esta obra pode ser reproduzida, copiada e compartilhada, desde que mencionada a fonte e a autoria. A violação dos direitos do autor é crime estabelecido pelas leis penais brasileiras (Lei Nº 9.610/98 e Código Penal Brasileiro).

UERR EDIÇÕES

UERR Edições
Universidade Estadual de Roraima
Rua 7 de Setembro, Nº 231.
Bairro Canarinho. CEP. 69306-530.
CNPJ: 08.240.695/0001-90
contato@edicoes.uerr.edu.br

Presidência

Dr. Elemar Kleber Favreto

Conselho Editorial

Dra. Márcia Teixeira Falcão, Dr. Mário Maciel de Lima Júnior, Dr. Serguei Aily Franco de Camargo, Dr. Rodrigo Leonardo Costa de Oliveira.

Equipe Editorial

Cláudio Souza da Silva Júnior, Magdiel dos Santos da Silva, Patrick Florêncio Rodrigues de Alencar, Vinícius Bueno de Melo.

Conselho Científico

Dr. André Augusto da Fonseca, Dra. Cleiry Simone Moreira da Silva, Dr. Fernando César Costa Xavier, Dr. Huarley Mateus do Vale Monteiro, Dra. Josimara Cristina de Carvalho Oliveira, Dra. Marta Cacilda de Carvalho Rufino, Dra. Sandra Kariny Saldanha de Oliveira, Dra. Tatiane Marie Martins Gomes de Castro, Dr. Vinícius Denardin Cardoso, Dr. Waldemar Moura Vilhena Junior

Universidade Estadual de Roraima

Cláudio Travassos Delicato, *Reitor*. Edson Damas da Silveira, *Vice-Reitor*. Everaldo Barreto da Silva, *Pró-Reitor de Ensino e Graduação*. Leila Chagas de Souza Costa, *Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação*. Robson Oliveira de Souza, *Pró-Reitor de Extensão e Cultura*. Laura Cristina Menezes Maia Vilar, *Pró-Reitor de Planejamento e Administração*. Ana Lúcia de Souza Mendes, *Pró-Reitora de Orçamento e Finanças*. Rosa Maria da Silva Malta, *Pró-Reitora de Gestão de Pessoas*.

Diagramação: Camila Valentina Apiscope Perez Oliveira

Capa: Camila Valentina Apiscope Perez Oliveira

Revisão: Cora Elena Gonzalo Zambrano e Jairzinho Rabelo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Entre o acolhimento e a construção das aprendizagens [livro eletrônico] : estudantes, estudantes and students / Cora Elena Gonzalo Zambrano, Jairzinho Rabelo (orgs.). -- 1. ed. -- Boa Vista, RR : UERR Edições, 2025.
PDF

Bibliografia
ISBN 978-65-89203-85-8

1. Educação básica 2. Letramento - Estudo e ensino
3. Migrantes - Educação 4. Prática de ensino
5. Professores - Formação I. Zambrano, Cora Elena
Gonzalo. II. Rabelo, Jairzinho.

25-294162.0

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação básica : Formação de professores 370.71

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos pareceristas ad hoc pelas valiosas contribuições na avaliação dos capítulos desta obra:

Alan Ricardo Costa (UFRR)

David Sena Lemos (UERR)

Elecy Rodrigues Martins (UERR)

Fernanda Sousa Lima (UERR)

Iris Anita Fabián Ramirez (UERR)

Maria do Socorro Melo Araújo (UFRR)

Maria Georgina dos Santos Pinho e Silva (UERR)

Nathália Oliveira da Silva Menezes (UFRR)

Nilmara Milena da Silva Gomes (UERR)

Agradecemos à professora Isabella Coutinho (UERR) pelo prefácio elaborado com tanta dedicação e sensibilidade.

Agradecemos à equipe da UERR Edições pela responsabilidade de contribuir com o desenvolvimento das pesquisas locais.

Agradecemos a todos os professores que contribuíram com o PROFAM, seja como parte da equipe pedagógica ou como participantes do programa que tanto nos ensinaram durante o processo.

Agradecemos aos gestores e equipes pedagógicas das escolas de Roraima. E por fim, e mais importante, agradecemos a cada estudante dessas instituições.



SUMÁRIO

PREFÁCIO.....7

APRESENTAÇÃO.....10

I - LETRALIZANDO NA DIVERSIDADE: PRÁTICAS PARA UMA PEDAGOGIA DAS DIFERENÇAS

Karla Danielle Matos Menezes King.....25

II - SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERCULTURAL: UMA EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Juliani Corrêa Berlezi.....56

III - VIVIR PARA CONTARLA: O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS COMO PONTE PARA OUTRAS TERRAS E TEMPOS

Diana Coutinho Mangabeira

Juliana Lopes do Nascimento85

IV - VIDAS EM MOVIMENTO: PROMOVENDO O ACOLHIMENTO A MIGRANTES POR MEIO DO ENSINO DE HISTÓRIA

André Nonato Alves King

Campos e Andreia Pereira da Silva.....117

V-MULTICULTURALISMO E XENOFOBIA: VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Eliene Moraes dos Santos

Patrícia de Sousa Cunha.....143

VI - A INTERCULTURALIDADE EM SALA DE AULA POR MEIO DO ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS

Juliana da Silva Moraes..... 159

VII - ANIMAIS AO REDOR DO MUNDO: UMA EXPERIÊNCIA BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Angelly Ielcnele Lima de Paiva..... 182

VIII - INCLUSÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NO 6º ANO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM ESCOLA DE BOA VISTA-RR

Sandra Milena Palomino Ortiz..... 199

IV - FANZINES: UMA FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM INTERCULTURAL PARA ALUNOS BRASILEIROS E MIGRANTES

Nelcicleia da Silva Tavares Honda..... 227

X - PROPOSTA DE DOCUMENTO ORIENTADOR PARA ACOLHIMENTO DE MIGRANTES

Naira Lamarão

Diana Coutinho Mangabeira

Elianete Maciel da Silva

Juliana Lopes do Nascimento

Sandra Milena Palomino Ortiz..... 248

SOBRE OS AUTORES 270



PREFÁCIO

Sobre a inquietação docente: da pesquisa à prática

Muitas pessoas duvidam do alcance das pesquisas desenvolvidas pelos professores universitários, ou mesmo duvidam que os professores façam pesquisas nas universidades. A realidade que conhecemos aqui no curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima é completamente diferente. Como muitos dos professores deste curso também atuam na linha de frente da educação básica, temos o compromisso e o dever de construir essa ponte entre a teoria e a prática, para além das disciplinas de estágios que são obrigatórias nos currículos das licenciaturas.

Por sentirmos as agruras dos professores, por estamos no lugar crítico da sala de aula de uma escola pública, é que sentimos diretamente todo o impacto da migração nos últimos 10 anos, que transformou uma sala de aula aparentemente monolíngue num verdadeiro território multilíngue e multicultural. Com a migração, as fronteiras migraram para a sala de aula, e imiscuíram-se ao cotidiano das pessoas, trazendo as periferias para o centro.

Esse processo trouxe à tona todas as dificuldades que antes somente cidades como Bonfim e Pacaraima sentiam, onde os professores das escolas de fronteira cotidianamente lidavam com alunos indígenas, não indígenas e estrangeiros. Neste novo contexto, todas as escolas de Roraima, não apenas as de Boa Vista, passaram a receber falantes mono ou bilíngues, que traziam toda a sua realidade para o ambiente escolar.

É importante salientar que, normalmente algumas escolas de Boa Vista recebem alunos indígenas monolíngues em suas línguas, especialmente aquelas escolas com EJA, que atendem alunos fora da faixa etária. Eventualmente um aluno estrangeiro

se matriculava no EJA antes da imigração. Atualmente as escolas que atendem adultos oferecendo ensino básico e médio atendem, em sua grande parte, alunos migrantes. Essa informação não é trivial quando pensamos que possivelmente nem as escolas e nem os docentes estavam minimamente preparados para lidar com esta nova dinâmica. O cenário fica um pouco mais sensível quando pensamos que essa é a realidade atual das escolas públicas municipais e estaduais de Roraima: o Censo escolar diagnosticou em torno de 10% de alunos migrantes nas escolas estaduais, enquanto nas municipais este número sobe para 18%.

Assim, chegamos ao ponto em que nossos colegas, impactados por esta realidade que nos cerca a todos, e incomodados pela falta de celeridade das políticas públicas de atendimento à educação, especialmente de minorias como indígenas e migrantes, resolveram fazer política com as próprias mãos. Tal qual os povos indígenas, que desenvolvem estratégias internas nas suas comunidades, para não permitir que a língua caia em desuso (cf. Silva, Costa e Mello, 2020), os professores Cora Gonzalo e Jairzinho Rabêlo, por meio do PROFAM, atuaram na linha de frente para a formação de professores, em busca de ouvir e tentar mitigar as dificuldades vividas diariamente pelos profissionais das escolas públicas de Roraima.

O PROFAM nasce assim com uma belíssima e necessária missão, não somente de oferecer formação continuada para os professores, mas principalmente, de ensinar sobre acolhimento, em uma perspectiva decolonial, contracolonial ou não colonial. Escrevo sobre o surgimento deste projeto não como mera expectadora, como alguém que viu o projeto nascer, crescer e frutificar nos belos trabalhos que compõem este livro.

Sob a batuta dos dois professores, o PROFAM conseguiu transformar professores em pesquisadores, análises teóricas em aulas práticas, medo em acolhimento, diferença em inclusão. Assim, ao longo dos artigos vemos desde propostas de práticas de

letramento até a proposição de políticas públicas para o professor que está, diariamente, sendo desafiado pela sala de aula multilíngue e multicultural. Essas experiências, portanto, não poderiam ficar apenas nas dissertações de mestrado e TCCs dos professores que fazem parte deste trabalho. Elas mereciam ser compartilhadas para que outros professores pudessem se beneficiar desses aprendizados, elaborados em forma de sequências didáticas, ou relatos de experiências para aulas de língua espanhola, língua portuguesa, história e até mesmo experiências voltadas para a educação infantil, uma área preciosa para a qual as licenciaturas em geral deveriam prestar mais atenção.

Temos assim, um livro que cumpre com aquela inquietação a qual nos referimos no início deste texto: a universidade pública fez e faz muito pela educação brasileira. Através de exemplos como o PROFAM, demonstrados pelos autores, a pesquisa das universidades públicas, como a realizada pelos professores do Curso de Letras da UERR, está de olho na prática pedagógica, está de olho nas metodologias e nas teorias, mas, principalmente: está de olho nas pessoas. Você, leitor, tem nas suas mãos o exemplo disso. Boa Leitura!

Isabella Coutinho Costa
Doutora em Linguística

APRESENTAÇÃO

ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA, O ACOLHIMENTO E A CONSTRUÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Cora Elena Gonzalo Zambrano (UERR)

Jairzinho Rabelo (UERR/SEED)

A discussão sobre o acolhimento de migrantes em Roraima tem se intensificado nos últimos anos, não somente pela urgência do tratamento humanitário que todos merecem, mas pela necessidade de organização e reorganização das instituições para que o processo de acolhida ocorra de forma efetiva. Uma das áreas que precisou, e ainda precisa passar por mudanças, é a educação, em razão do número significativo de migrantes nas escolas.

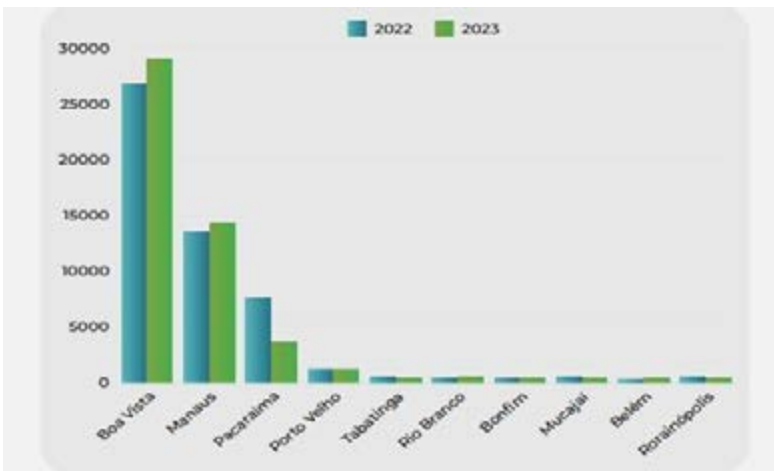
Conforme apontado por Oliveira (2024) no relatório anual do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), o norte do Brasil registrou aumento nas migrações internacionais na última década, o que destaca a necessidade de elaboração de políticas públicas específicas.

Com a intensificação da chegada dos haitianos, passando pela forte imigração venezuelana, até o mês de junho de 2024, foram registrados na Região Norte 344.497 solicitações de residência e 292.736 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado (Oliveira, 2024, p. 42).

Nesse contexto, de acordo com o gráfico I, o maior número de registros de migrantes nos anos de 2022 e 2023 ocorreu em Boa Vista, capital de Roraima, e o terceiro maior na pequena

cidade de Pacaraima, também em Roraima, localizada na fronteira com a Venezuela.

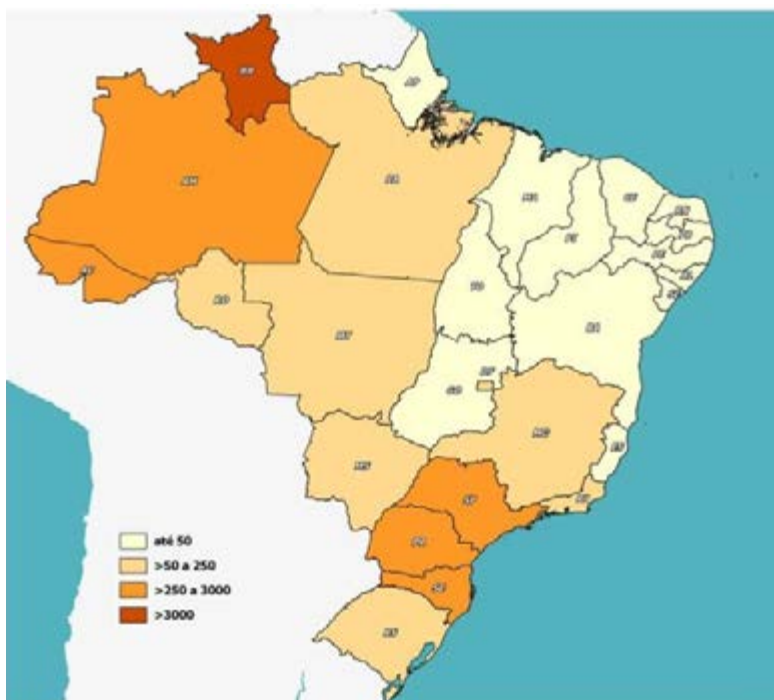
GRÁFICO I - REGISTRO DE MIGRANTES POR MUNICÍPIOS - REGIÃO NORTE



Fonte: OBMigra (2024)

Como é possível verificar nos dados acima, os estados de Roraima e Amazonas são os que mais recebem migrantes internacionais na atualidade, principalmente de origem venezuelana devido à proximidade geográfica com o país vizinho. Ainda de acordo com dados do Observatório das Migração Internacionais (OBMigra, 2023), Roraima é o estado com mais solicitações de reconhecimento da condição de refugiados entre crianças e adolescentes de 0 a 18 anos, verificado na figura I:

FIGURA I - DADOS DE SOLICITAÇÕES DE REFÚGIO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES



Fonte: OBMigra (2023)

Embora seja o estado com a menor população do país, é o que recebe mais crianças e jovens na condição de migrantes e refugiadas em idade escolar. Roraima tornou-se porta de entrada de uma migração de crise em grande escala, que causou impacto nas escolas locais por receberem um público de estudantes migrantes que representa aproximadamente 10% das matrículas da Rede Estadual (Censo escolar, 2023, 2024 e 2025).

Esse contexto tem sido desafiador para os profissionais da educação e tem demonstrado a necessidade de fomentar a formação de professores por meio de ações de políticas linguística

e educacionais mais concretas (Zambrano, 2024). Enquanto tais ações não são efetivadas institucional e legalmente nas redes de ensino, elas vão se consolidando na prática dos professores que estão lidando diretamente com os alunos migrantes nas escolas, e tendo que modificar suas práticas pedagógicas para atender as diferenças linguísticas e culturais na sala de aula, como evidenciam os relatos de experiência desta obra, que serão apresentados no final deste texto.

FORMAÇÃO PARA O ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO-CULTURAL

Um estado que faz fronteira com dois países de línguas diferentes, inglês e espanhol, e que recebe grande quantidade de migrantes cuja língua materna não é o português, precisa de ações de políticas linguísticas voltadas ao plurilinguismo. No âmbito educacional, a realidade é que nossos professores não estão preparados para lidar com o contexto escolar de fronteira e migração. Como afirma Cavalcanti (1999, 2013), os cursos de Letras e de Pedagogia não formam profissionais para um público tão heterogêneo, pois a visão da sociedade em geral era de um Brasil monolíngue.

Da mesma forma, o sistema educacional local tem enfrentado desafios que exigem uma adaptação curricular e, sobretudo, a qualificação dos profissionais da educação para o acolhimento e a inclusão desses novos estudantes. Diversas pesquisas desenvolvidas em Roraima nos últimos anos destacam a carência na formação dos professores e a necessidade de formação continuada para atender as demandas cada vez mais complexas das salas de aula de Roraima. Zambrano (2021), em estudos sobre políticas de acolhimento linguístico, verificou que havia poucas ações desenvolvidas pelas secretarias de educação, seja no estado ou nos municípios. Moura (2022), por sua vez, destacou a inexistência de políticas efetivas que orientassem as escolas quanto

ao trabalho com migrantes, referindo-se diretamente à Secretaria de Estado da Educação e Desporto.

Nascimento (2024) pesquisou o ensino de língua portuguesa na educação básica roraimense em contexto de migração a partir da perspectiva de 5 docentes da rede do estado. “O tema formação revela-se nas narrativas dos professores a partir do discurso da falta” (Nascimento, 2024, p. 116). Quando indagados sobre cursos de capacitação oferecidos aos docentes, as respostas evidenciam uma lacuna:

Na narrativa inicial de P.3, o docente relaciona a falta de formação continuada à ausência de uma política, mais especificamente interpreto como uma política linguística. O professor relata que há apenas algumas normativas sobre a matrícula de alunos migrantes. [...] Interpreto essa associação entre a ausência de formação e as falas sobre a “obrigação de receber os alunos migrantes” como a exposição do sentimento de despreparo sentido pelo professor. Houve uma normativa de matrícula dos alunos nas escolas públicas de ensino, no entanto, não houve uma formação para auxiliar o trabalho docente para a nova realidade. O professor reitera que, mesmo na universidade, programas de formação para o ensino de línguas em contexto de migração acontecem de maneira incipiente (Nascimento, 2024, p. 118).

Nesse sentido, devemos concordar com a fala do professor denominado P3 quando afirma que até na universidade as ações voltadas para a formação de professores são poucas e incipientes. No âmbito municipal, Cogo e Generalli (2023) desenvolveram uma pesquisa com professores da rede de ensino de Boa Vista e evidenciaram que a falta de formação afeta diretamente o ensino:

Há indicativos, nas entrevistas, de que tanto professores(as) como equipes de gestão e do setor administrativo das escolas municipais pesquisadas sentem falta de formação para atuar no contexto migratório ou, pelo menos, de aulas de língua espanhola para melhor atenderem as crianças venezuelanas e suas famílias. A heterogeneidade que a imigração venezuelana recente trouxe às escolas é vista como um desafio imposto aos(as) educadores(as). Observamos,

entretanto, que a falta de mudanças no currículo do município e de formação de professores(as) dedicada ao tema não colaboram para uma transformação desse cenário (Cogo; Generalli, 2023, p. 103) .

Enquanto tal formação não ocorre de maneira mais ampla, que possibilite atingir a maioria dos docentes em sala de aula, ela é construída a partir de ações pontuais nas escolas, em busca de mudanças nas práticas pedagógicas de alguns professores. Para Zambrano (2024), apenas leis e resoluções educacionais não garantem a efetiva realização e desenvolvimento de ações concretas. Embora haja algumas ações isoladas e resoluções com proposições importantes para o acolhimento linguístico-cultural dos estudantes migrantes, sem projetos que contemplem na prática a formação de professores, tal acolhimento fica limitado ao trabalho sensível de alguns profissionais.

A formação de professores para o acolhimento linguístico-cultural é um desafio constante, uma vez que exige a desconstrução de preconceitos e estereótipos linguísticos e culturais, bem como a aquisição de novas competências pedagógicas. É fundamental que os professores sejam capazes de criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor, que valorize a diversidade linguística e cultural dos alunos. No entanto, a responsabilidade não deve ser apenas do professor, mas da equipe pedagógica, com apoio e orientação das Secretarias de Educação.

Diante desse contexto, lançamos algumas perguntas que consideramos importantes: como garantir os direitos linguísticos e educacionais de todos os estudantes? De que maneira transformar o espaço escolar em um ambiente acolhedor para indígenas, não indígenas, migrantes nacionais e internacionais, alunos ouvintes e alunos surdos? King (2025) salienta que os documentos orientadores possuem várias limitações e o currículo tende a ser “engessado”, isto é, fixo, rígido e tradicional. Por isso, a autora afirma que:

[...] o caminho para práticas mais críticas e emancipatórias passa por identificar e ocupar as brechas que existem no cotidiano escolar. Essas brechas nem sempre são formais, mas surgem nos pequenos intervalos entre o prescrito e o vivido, entre o que se espera do professor e o que ele realmente faz em sala de aula. Uma brecha importante está na maneira como interpretamos os objetivos curriculares: ao invés de segui-los rigidamente, podemos adaptá-los às realidades dos alunos, criando projetos interdisciplinares, integrando saberes locais, experiências migratórias e vivências culturais diversas (King, 2025, p.163).

Entretanto, para trabalhar a partir das brechas, com pensamento crítico e adequado à realidade dos estudantes, precisamos fugir do ensino tradicional, daqueles moldes que nos são impostos, tarefa que não é fácil, principalmente para docentes que não recebem formação continuada, seja por falta de oportunidade ou de interesse em repensar suas práticas pedagógicas.

Diante do exposto, concordamos com Imbernón (2010) quando afirma que devemos criar alternativas de transformação, olhando para o presente e não para o passado. Porém, qualquer projeto de formação continuada tem que contar com a participação dos professores, não como meros espectadores, mas fazendo parte do processo. “No topo, desde as superestruturas, são geradas mudanças prescritivas que não originam inovações nas instituições dos ‘práticos’ da educação. Na formação deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles” (Imbernón, 2010, p. 26).

Nessa perspectiva, foi pensado o Programa de Formação de Professores para Acolhimento de Migrantes (PROFAM), planejado pelos organizadores deste e-book¹ e autores deste texto. No segundo semestre de 2023 iniciou a primeira turma, cujas atividades contaram com o apoio de professores da Universidade

¹ A organização desta obra faz parte dos trabalhos do *Projeto de Pesquisa Ensino de Línguas e Formação de Professores em Roraima*, cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da UERR. O Projeto tem aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da mesma instituição.

Estadual de Roraima (UERR) e da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEED). A ideia não era ministrar palestras com conteúdos teóricos específicos, mas propiciar espaços de discussão e criação de projetos para fazer o movimento dialético que parte da teoria, vai para a prática, reflete sobre essa prática e gera novas teorizações.

O objetivo geral do programa é formar professores da educação básica para desenvolver e adequar projetos, atividades e materiais didáticos que possibilitem o acolhimento linguístico dos estudantes migrantes. Os específicos são: oferecer conhecimentos básicos sobre acolhimento linguístico e ensino de línguas em contextos plurilíngues; debater questões teóricas relacionadas ao ensino de línguas em perspectiva multilíngue e multicultural; oportunizar reflexões acerca de abordagens plurais para o ensino de estudantes migrantes; desenvolver estratégias de comunicação que auxiliem no ensino de línguas na educação básica; elaborar projetos voltados ao plurilinguismo; adaptar materiais didáticos para o ensino regular em turmas multilíngues; avaliar o processo após a aplicação de estratégias e materiais em sala para fazer os ajustes necessários; apresentar em evento específico e publicar as experiências exitosas desenvolvidas durante a realização do programa. Nesse viés, os docentes da educação básica que participaram do programa tornaram-se protagonistas no desenvolvimento das atividades e os resultados estão explícitos nos textos que integram este e-book.

Na primeira etapa, em 2023, a turma foi composta apenas por docentes dos Componentes Curriculares de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Língua Inglesa. O ciclo completo contou com uma parte teórica inicial com discussões em grupo, depois houve a orientação para a elaboração de sequências didáticas com abordagens plurilíngues e acolhedoras; após os ajustes nas sequências, cada participante tinha que aplicá-las em suas respectivas salas de aula; para finalizar, todos apresentaram os resultados na universidade.

A partir da segunda etapa, em 2024, o curso foi aberto aos docentes de todas as áreas. Assim como na primeira turma, as aulas foram dialogadas, levando em consideração a realidade de cada professor em seus respectivos espaços de trabalho, relacionando com as teorias sobre interculturalidade, políticas linguísticas e abordagens plurais para acolhimento de alunos migrantes. As técnicas de registro de práticas pedagógicas também foram abordadas, para que os professores pudessem registrar as próprias práticas, depois fazer a reflexão em diálogo com as teorias estudadas e descrever as experiências neste e-book e em outras publicações científicas.

Dessa maneira, apresentamos os capítulos que compõem esta obra como parte dos resultados do PROFAM. No primeiro capítulo, *Karla Danielle Matos Menezes King* relatou a experiência de práticas de letramentos em perspectiva translíngue por meio do Projeto Letralizando, desenvolvido pela autora nas aulas de língua inglesa da Escola Estadual de Tempo Integral Professora Maria das Dores Brasil. King concluiu que para fazer inclusão linguística e cultural é necessário criar um ambiente onde a diversidade seja “genuinamente reconhecida e integrada ao planejamento e à dinâmica escolar”, isto é, que não ocorra apenas durante um projeto ou uma atividade isolada.

O segundo capítulo, de autoria de *Juliani Corrêa Berlezi*, versa sobre a interculturalidade nas aulas de língua espanhola. O objetivo revela a aplicação de uma sequência didática voltada para a valorização da interculturalidade e o acolhimento dos alunos migrantes, abordando a cultura da Venezuela. Os resultados apontam que a sequência didática foi uma ferramenta metodológica positiva para o processo de ensino-aprendizagem, ao integrar o professor com os alunos e os objetos de conhecimento do componente curricular Língua Espanhola. Dentre os pontos mais destacados estão: o fomento da autonomia e do protagonismo dos alunos; a contextualização do conhecimento teórico com a prática no uso real da língua; e a importância da interculturalidade

para promover reflexões acerca de diversidade e respeito às diferenças culturais.

Diana Coutinho Mangabeira e Juliana Lopes do Nascimento são as autoras do terceiro capítulo, no qual discorrem sobre o gênero memórias literárias e sua aplicação em aulas de língua portuguesa. O gênero foi apresentado como uma narrativa pessoal que permite a expressão de experiências, sentimentos e histórias de vida. Dessa forma, aplicaram uma sequência didática que contribuiu com a valorização da diversidade de identidades por meio de vivências acolhedoras e interculturais dentro do ambiente escolar.

Vidas em movimento: promovendo o acolhimento a migrantes por meio do ensino de história, é o título do quarto capítulo, de autoria de *André Nonato Alves King e Campos e Andreia Pereira da Silva*. Eles exploraram as histórias de vida dos migrantes, incentivando a valorização da diversidade cultural presente na sala de aula e contribuindo para a formação de uma perspectiva mais inclusiva e sensível às questões sociais. Ao utilizar temas centrais como Família, Escola e Comunidade, destacaram como a experiência migratória impacta a identidade cultural dos indivíduos.

No quinto capítulo, *Eliene Moraes dos Santos e Patrícia de Sousa Cunha* debatem a xenofobia e a multiculturalidade por meio de uma sequência didática aplicada em aulas de Língua Portuguesa no Colégio Estadual Militarizado Dr.º Luiz Rittler Brito de Lucena. O objetivo foi contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de estudantes migrantes valorizando a diversidade no ambiente escolar. O relato de experiência traz reflexões sobre mudanças de atitudes e relacionamentos entre alunos e professores, possibilitando a consciência crítica e abrindo canais de diálogos.

No sexto capítulo, *Juliana da Silva Moraes* descreve o trabalho com o gênero textual notícia para promover a interculturalidade nas aulas de Língua Portuguesa. O relato versa sobre uma sequência didática que buscou integrar perspectivas culturais, valorizando

a pluralidade de vozes e experiências, por meio da leitura e da produção de notícias referentes a um evento cultural realizado na escola. Os textos relacionavam aspectos da cultura do país de origem dos estudantes. Dentre os resultados, a docente destacou a mudança no próprio olhar, que passou a ser mais consciente da realidade escolar.

Angelly Ielcnele Lima de Paiva apresenta a experiência da aplicação de uma sequência didática na Educação Infantil do Município de Mucajaí. A proposta abordou o tema “animais”, por se tratar de um assunto que desperta o interesse das crianças, explorando a translíngua como estratégia de ensino. A autora destaca a importância do ensino em perspectiva bilíngue na educação infantil. O envolvimento das crianças evidenciou que o uso combinado do português e do espanhol favoreceu tanto o desenvolvimento linguístico quanto a socialização, criando um ambiente acolhedor e inclusivo.

O oitavo capítulo traz o relato de *Sandra Milena Palomino Ortiz*, sobre inclusão e diversidade étnico-cultural em aulas de língua espanhola. O objetivo da professora foi promover reflexões críticas e sensíveis acerca de preconceito, racismo, xenofobia e bullying, desenvolvendo atividades interdisciplinares e integrativas que valorizaram o diálogo, a empatia e o respeito à diversidade.

O nono capítulo, de *Nelcicleia da Silva Tavares Honda*, mostra a experiência de uso de Fanzines como ferramenta de aprendizagem intercultural no Colégio Militarizado Maria Teresa Parodi, em Boa Vista. O trabalho desenvolvido apresentou resultados positivos em sala de aula, fez repensar práticas tradicionais de ensino e refletir sobre a necessidade de inovações que priorizem a participação ativa dos estudantes e contribuam com a integração entre eles.

O décimo e último capítulo, apresenta uma proposta de documento orientador para acolhimento de migrantes, com o objetivo de apresentar como política institucional que pode ser

adotada pelas secretarias de educação de Roraima. A proposta nasceu após uma aula da professora *Naira Lamarão* na primeira turma do PROFAM, em 2023, e foi construída coletivamente por vários professores participantes do programa.

Entre o acolher e o sermos acolhidos, em geral, preferimos ser “bem acolhidos”. Aqui nos parece uma relação intrínseca e direta dos termos com a palavra “aconchego”, são conceitos profundamente interligados, que caminham juntos para criar uma sensação de bem-estar e segurança. Embora distintos em sua essência, um complementa o outro de forma significativa. O acolhimento refere-se à ação de receber bem, de dar atenção e de demonstrar receptividade. É um gesto, uma postura que demonstra interesse e consideração pelo outro. O acolhimento pode ser expresso através de palavras gentis, de um olhar atento, de um sorriso, de um convite para entrar. Ele estabelece uma ponte, um primeiro contato que permite que a outra pessoa se sinta vista e valorizada. É a base para a criação de um ambiente positivo.

Assim, ao tratarmos de acolhimento no campo educacional, precisamos não somente apurar o nosso lado humanitário, mas também aprimorar nossas práticas educacionais. Em essência, o acolhimento deve ser uma postura dos que fazem a escola, enquanto o aconchego é a resposta e a experiência. Juntos, eles constroem um espaço de segurança, conforto e pertencimento, fundamental para o bem-estar humano. Portanto, esse espírito nos direciona e escancara as portas do conhecimento, fazendo-nos mergulhar em experiências de acolhimento de migrantes, que podem servir de referência para outros educadores, trazidas por cursistas e professores do PROFAM no ebook **ENTRE O ACOLHIMENTO E A CONSTRUÇÃO DAS APRENDIZAGENS: estudantes, estudantes and students**.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, vol.15, n.spe, p.385-417, 1999. <https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300015>.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**- Festschrift para Antonieta Celani (pp. 211-226). São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, 2013.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. **Relatório Anual OBMigra 2023 - OBMigra** 10 anos: Pesquisa, Dados e Contribuições para Políticas.Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Editorial GRAÓ, 2010.

KING, K. D. M. M. 2025. **Entre línguas e fronteiras: desafios e possibilidades no ensino de inglês para estudantes migrantes em Boa Vista**. . Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, Roraima. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1TM0Tka_lycnRQU5gwzAwHd6GygsZFOA0/view?usp=sharing

NASCIMENTO, J. L. 2024. **O ensino de Língua Portuguesa para alunos migrantes: práticas possíveis a partir de uma perspectiva decolonial**. Dissertação de mestrado - Programa de

Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 168p. Disponível em: https://www.google.com/url?q=https://drive.google.com/file/d/15hP08t9kjUe1cKhdyIgByKkd2TiWH0m/viewusp%3Ddrive_link&sa=D&source=editors&ust=1726833840748314&usg=AOvVaw2RuZ2ZssWB-iaBrEjZliXJ

OLIVEIRA, T. Norte. In: CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. **Relatório Anual OBMigra 2024**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2024.

ZAMBRANO. **Acolher entre línguas**: representações linguísticas em políticas de acolhimento para alunos migrantes venezuelanos em Roraima. 226 f. (Tese de doutorado) Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UFMG.

ZAMBRANO, C. Políticas linguísticas e educacionais para acolhimento entre línguas. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [S. l.], v. 40, n. 3, 2024. DOI: 10.1590/1678-460x20240262842, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/62842> . Acesso em: 8 jan. 2025.

I

LETRALIZANDO NA DIVERSIDADE: PRÁTICAS PARA UMA PEDAGOGIA DAS DIFERENÇAS

Karla Danielle Matos Menezes King¹

INTRODUÇÃO

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.

Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(Paulo Freire)

Este relato de experiência nasceu das minhas reflexões enquanto professora de língua inglesa em uma escola pública em Boa Vista, Roraima, onde a realidade educacional é significativamente impactada pelos fluxos migratórios provenientes da Venezuela. Desde 2015, e com maior intensidade a partir de 2018, o Brasil tem recebido um expressivo número de migrantes venezuelanos em decorrência da grave crise econômica, política e social enfrentada pela Venezuela. Boa Vista, capital de Roraima, tornou-se um dos principais destinos dessas famílias. Com elas, chegaram crianças, adolescentes e jovens que passaram a compor o ambiente escolar brasileiro, desafiando as instituições de ensino a lidarem com a superlotação, as barreiras linguísticas e a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas. É nesse cenário que se insere a experiência relatada neste trabalho, vivenciada em uma escola pública de Boa Vista.

¹ Mestra em Letras PPGL - UFRR; Pós-Graduada em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo IFES; Graduada em Letras Português-Inglês pela UFRR. Atualmente é professora de Língua Inglesa no Colégio Cathedral e faz parte do quadro de professores efetivos da SEED-RR.

A Escola Estadual em Tempo Integral Profa Maria das Dores Brasil possui um perfil estudantil altamente diferenciado, sendo composta em sua maioria por alunos migrantes que chegaram ao Brasil em busca de melhores condições de vida. Muitos desses alunos, principalmente os vindos da Venezuela, enfrentam não apenas desafios socioeconômicos, mas também enormes barreiras linguísticas e culturais.

Quando comecei minha jornada como professora nessa escola, em 2017, a maioria dos alunos no Ensino Médio ainda era brasileira, com poucos migrantes. A escola era bastante movimentada, com uma grande quantidade de estudantes brasileiros. No entanto, ao longo dos anos, houve um aumento significativo nas matrículas de alunos migrantes e, por outro lado, uma diminuição no número de alunos brasileiros.

Além disso, devido à grande quantidade de famílias de migrantes que passaram a residir nos entornos da escola, a Secretaria de Educação e Desporto de Roraima (SEED) solicitou que a partir de 2024, a escola passasse a ofertar o 6º ano do Ensino Fundamental. Acredito que esse fluxo pode estar relacionado ao surgimento de diversos centros de apoio a migrantes na área, abrigos, centros de recreação, centros de interiorização, além da presença de uma estação rodoviária² e um hospital nas redondezas.

Neste contexto, encontrei-me diante do desafio de ensinar a estudantes que, em sua grande maioria, não falavam ou compreendiam adequadamente o português brasileiro. Esse cenário me forçou³ a refletir profundamente sobre minhas práticas pedagógicas tradicionais e a reconhecer a necessidade urgente de adaptá-las à nova realidade da sala de aula, onde o português não pode mais ser o único veículo de comunicação.

A convivência com alunos que possuem pouca ou nenhuma fluência no português me colocou em um lugar de constante aprendizado. Inicialmente, tentei manter o foco exclusivo no ensino do português

2 Uma das principais fontes de entrada e saída de migrantes em Boa Vista, Roraima.

3 Não somente a mim, mas todos os professores compartilharam da mesma sensação.

como língua adicional⁴, acreditando que, para a inserção plena na sociedade brasileira, os alunos precisavam aprender rapidamente o idioma local. No entanto, com o tempo, percebi que essa abordagem limitava o potencial de aprendizagem dos estudantes, pois ignorava suas identidades linguísticas e culturais, ao invés de valorizá-las como recursos valiosos no processo educacional.

Nesse cenário de mudanças constantes, o ato de ensinar tornou-se cada vez mais desafiador ao longo da última década, tanto pelas consequências da crise migratória em nosso país vizinho, quanto pelos impactos da pandemia de 2020, ambos fatores que afetaram/afetam diretamente o ambiente educacional. A educação, como um todo, vem passando por transformações há algum tempo, mas nunca tivemos que lidar com a necessidade de respostas tão rápidas e urgentes como agora. Não sei se minha fala representa aqui grande parte dos professores, mas muitos de nós estamos em busca de reconfigurar nossas práticas pedagógicas para atender às demandas da educação inclusiva, especialmente no acolhimento de migrantes, mas infelizmente, esse suporte muitas vezes não é encontrado. Isso fica evidente nas constantes atualizações dos documentos que orientam a educação no país, sem que haja uma aplicação eficaz.

Hoje, consigo entender que a minha necessidade, enquanto educadora, era de conhecer práticas pedagógicas capazes de abraçar a diversidade e de responder às necessidades complexas de uma comunidade escolar em transformação. King e Zambrano afirmam que,

a interação entre as habilidades linguísticas, culturais e pedagógicas dos professores exerce uma influência significativa na criação de um ambiente de aprendizagem estimulante e na promoção do sucesso dos alunos no

4 Como Língua Adicional, a Língua Portuguesa seria “agregada ao repertório de línguas desses falantes em conjunto com a sua Língua Materna, haja vista o contato e a utilização frequente de ambas na comunicação desenvolvida na fronteira” (Ribeiro, 2018, p. 942). Adicionalmente, concordo com Zambrano e Silva (2024), e Leffa e Irala (2014) quando os autores explanam que o conceito de Língua Adicional (LA) é mais amplo, uma vez que a área é marcada pela concepção de acréscimo linguístico, de ampliação do repertório do sujeito aprendiz, e não uma ideia marcada pela dicotomia entre a língua materna e a língua estrangeira na perspectiva do Estado-Nação, que envolve relações de força e de poder.

domínio de uma língua estrangeira (King e Zambrano, 2024, p. 57).

Essa mudança de perspectiva exigiu de mim o domínio de novas práticas pedagógicas e um desenvolvimento contínuo de sensibilidade e empatia. Foi quando tive contato com o Programa de Formação de Professores para o Acolhimento de Migrantes (PROFAM), divulgado em um grupo de WhatsApp da escola, que percebi a necessidade de refletir minhas práticas. O curso abriu meus olhos para o fato de que meus alunos migrantes não deveriam ser vistos como um “problema”, mas como um *challenge*. Lá aprendi a teoria da Translinguagem (Wei, 2018; Canagarajah, 2013; Leffa, 2022; García e Sylvan, 2011), que serviu de suporte teórico para a execução de novas práticas pedagógicas. Nesse período, também iniciei minha trajetória como mestrandia em Letras na Universidade Federal de Roraima, e comecei a me aprofundar ainda mais na teoria da Translinguagem, um conceito que rapidamente se tornou central para minha compreensão do processo de ensino-aprendizagem em contextos de diversidade linguística. No entanto, foi ao aliar a Translinguagem ao conceito de Letramento (Kleiman, 1995) — especialmente partir de uma perspectiva crítica⁵ (Freire, 2000 e Paul Willis, 1977) e decolonial⁶ — que minha prática docente se materializou neste trabalho.

Kleiman (1995) propõe uma visão mais ampla do letramento, sugerindo que as práticas escolares tradicionais são apenas um tipo de letramento — e, embora dominante, não são as únicas. Essas práticas escolares desenvolvem certas habilidades, mas deixam de lado outras que também são importantes no contexto social e cultural dos alunos. Assim, o letramento vai além do simples domínio da escrita e leitura formal ensinada na escola. Ele envolve uma série de práticas sociais que

5 Segundo postula Goes et al., 2018, as pesquisas educacionais fundamentadas na teoria crítica dão ênfase tanto à produção de conhecimento quanto à realização de intervenções que promovam uma visão crítica.

6 Segundo Maldonado-Torres (2019), é importante ter uma postura crítica e consciente diante das estruturas de poder, conhecimento e identidade que foram moldadas pelo colonialismo. Ele propõe que, para combater a “colonialidade” — ou seja, as formas de dominação e exclusão que persistem desde o período colonial — é necessário adotar uma atitude decolonial.

incluem o uso da linguagem em diversos contextos, refletindo diferentes formas de conhecimento, cultura e identidade.

Com isso, Kleiman questiona a ideia de que o letramento escolar é a única forma válida de aprendizado e compreensão da escrita. Ao destacar a pluralidade de práticas de letramento, ele desafia a dicotomia rígida entre “alfabetizado” e “não-alfabetizado”, abrindo espaço para a valorização de formas alternativas de letramento que são igualmente importantes, mas que não recebem o mesmo reconhecimento no ambiente escolar. Em suma, essa definição ampliada visa a inclusão de práticas linguísticas que respeitem e reflitam a diversidade cultural e social dos indivíduos, reconhecendo que há muitas maneiras de usar a escrita e a leitura no mundo.

Nesse sentido, o conceito de Letramento⁷ vai muito além da simples habilidade de ler e escrever. Ele envolve uma compreensão mais ampla e crítica do uso da linguagem nas práticas sociais, considerando como diferentes contextos e grupos culturais atribuem significados às práticas de letramento. Ao incorporar essa perspectiva na minha sala de aula, comecei a enxergar os alunos não apenas como aprendizes de uma nova língua, mas como sujeitos capazes de produzir e negociar significados complexos em múltiplas línguas. O diálogo com o conceito e com as possibilidades do Letramento ocorreu de forma quase natural. Ao refletir sobre as necessidades dos meus alunos migrantes, percebi que não bastava apenas ensiná-los a “decodificar” palavras ou estruturas gramaticais do inglês; era necessário criar oportunidades para que eles pudessem interagir com o texto, a língua e a cultura de forma crítica e significativa. Esse entendimento foi fundamental para que eu estruturasse atividades que ensinassem a língua inglesa e que promovessem o desenvolvimento de competências plurilíngues e transculturais.

Por outro lado, aceitar a convivência harmoniosa entre as línguas era uma parte importante do processo de integração no país, especialmente nos primeiros momentos de chegada, e essa prática fez toda a diferença na vida escolar desses alunos. A transição de uma

⁷ Pelo que sabemos, o termo “letramento” foi cunhado por Mary Kato, em 1986 (Kato, 1986, p. 7).

abordagem monolíngue para a prática da translinguagem envolveu o aprendizado de metodologias que valorizassem a prática do letramento em múltiplas línguas, reconhecendo que as línguas dos alunos migrantes não deveriam ser vistas como inferiores ou temporárias, mas como processos contínuos e interligados às suas histórias de vida.

Na prática diária, meus alunos frequentemente pediam para que eu traduzisse as atividades para o espanhol, e eu me negava, insistindo que eles precisavam aprender o português. Quando eles escreviam utilizando a translinguagem – fazendo uso flexível de todo seu repertório linguístico – eu devolvia seus cadernos, pedindo que “corrigissem” e escrevessem apenas em português. Eu compartilhava da mesma visão de muitos pares: “*Se estão no Brasil, precisam aprender o português!*”. É claro que, se um aluno migrante deseja progredir academicamente ou profissionalmente no Brasil, ele precisa dominar a língua portuguesa. Contudo, por muito tempo, fui insensível às necessidades linguísticas de acolhimento, sem perceber que minha postura poderia estar dificultando ainda mais o processo de adaptação linguístico-cultural desses estudantes no país.

Adicionalmente, enfrentamos um grande desafio com a chegada de muitos alunos não alfabetizados no 6º ano do Ensino Fundamental, o que tornou a nossa prática educativa ainda mais complexa. Nesse contexto, promover o letramento – incorporando as práticas sociais de leitura e escrita – foi uma grande estratégia para garantir que esses indivíduos adquirissem habilidades básicas e se tornassem participantes críticos e ativos em suas novas comunidades.

No decorrer das aulas do PROFAM, os cursistas também deveriam aprender (caso ainda não soubessem), construir, desenvolver e aplicar Sequências Didáticas (SD), o que implicou um *boom* nas minhas práticas pedagógicas. A SD converteu minhas aulas não planejadas⁸ em aulas programadas e atraentes, beneficiando tanto a minha prática - pois as dez aulas bimestrais de língua inglesa foram todas programadas com antecedência, apenas para serem executadas e, no final, encerramos com uma notável culminância - quanto oportunizando uma boa experiência

⁸ Aqui refiro-me a diferentes tentativas pedagógicas que eu fazia em todas as aulas a fim de atender as demandas. Algumas mais infelizes do que felizes.

escolar para os alunos migrantes, que tornaram-se protagonistas da sua aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades propostas. Vale destacar que esta SD que apresentarei mais adiante, pode ser adaptada à realidade de cada professor, de acordo com suas necessidades e desafios.

Assim, o objetivo do projeto que gerou este relato foi promover o conceito de letramento e das práticas translíngues entre os alunos migrantes, incentivando a produção e o compartilhamento de suas histórias pessoais em múltiplas línguas, de forma a valorizar suas identidades culturais e linguísticas; contribuir para a construção de um ambiente escolar inclusivo e intercultural, além de possibilitar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, fundamentais para o avanço acadêmico desses estudantes.

Neste sentido, este Relato de Experiência é composto por uma revisão teórica, seguida pela metodologia aplicada na SD, análise e discussão dos resultados, finalizando com as considerações finais. Convido você, professor ou futuro educador, que já atua ou atuará em cenários marcados pela diversidade linguística, a acompanhar o desenvolvimento desta Sequência Didática. Espero que este relato sirva como uma referência prática e inspiradora para suas aulas, especialmente em contextos onde a valorização das múltiplas línguas e culturas é essencial.

I - LETRALIZAR E TRANSLINGUAJAR NO CALEIDOSCÓPIO LINGUÍSTICO À LUZ DA LINGUÍSTICA APLICADA

“Professora, eu estou passando vergonha! Todos os meus colegas estão explicando em espanhol e eu sou a única que estou apresentando em português!”

(Relato de uma aluna migrante)

Início esta seção com o relato de uma situação emblemática envolvendo uma aluna venezuelana, que já reside no Brasil há bastante tempo. Durante a culminância de um projeto de inglês, essa aluna se sentiu desconfortável por ter estudado toda a sua apresentação

em português, mas, no momento de expor o trabalho, encontrou dificuldades para realizar uma tradução espontânea para o espanhol, sua língua de origem. Grosjean (2001, apud Wei, 2018), nomeia este fenômeno de "the bilingual mode"⁹ e afirma que o cérebro humano não possui um interruptor para troca de códigos. Na ocasião, lembro-me de ter respondido em tom descontraído: "*Que perrengue chique, hein!*".

A princípio, pode parecer uma observação trivial, mas esse episódio reflete um desafio recorrente em uma sala de aula composta integralmente por alunos migrantes¹⁰, onde é comum participar de apresentações orais em que a língua espanhola prevalece. Candau (2008) confirma esse argumento enfatizando que mesmo que vivamos em sociedades multiculturais e, consequentemente, multilíngues, ainda há um mito de que o Brasil é monolíngue. De acordo com Canagarajah,

Languages are not necessarily at war with each other; they complement each other in communication. Therefore, we have to consider the dominant understanding that one language detrimentally 'interferes' with the learning and use of another. The influences of one language on the other can be creative, enabling, and offer possibilities for voice¹¹ (Canagarajah, 2013, p.6).

Essa experiência revela um fenômeno que chama à atenção: apesar de estarem imersos no contexto brasileiro e de serem expostos à língua portuguesa no dia a dia, muitos alunos migrantes continuam a recorrer ao espanhol em situações de maior exigência cognitiva, como apresentações orais. Isso ilustra a complexidade do processo de aprendizagem em contextos multilíngues, onde as línguas convivem e se misturam constantemente. King (2025) destaca que neste cenário,

9 O modo bilíngue. (Tradução própria).

10 Como é o caso da maioria das turmas do 6º ano da escola Maria das Dores.

11 As línguas não estão necessariamente em guerra umas com as outras; elas se complementam na comunicação. Portanto, precisamos reconsiderar a ideia dominante de que uma língua 'interfere' de forma prejudicial no aprendizado e uso de outra. As influências de uma língua sobre a outra podem ser criativas, capacitadoras e oferecer possibilidades de expressão (Canagarajah, 2013, p. 6, tradução própria).

Desafiar as normas estabelecidas pelo sistema educacional e adaptar a prática pedagógica de acordo com o contexto específico permite uma ruptura com as estruturas convencionais e o professor pode explorar novas possibilidades de ensino e aprendizagem, promovendo uma abordagem mais dinâmica e adaptada ao mundo real (King, 2025, p. 40).

A translanguagem, nesse sentido, emerge como uma estratégia natural e inevitável, pois os alunos utilizam todas as suas habilidades linguísticas disponíveis para construir sentido e comunicar suas ideias, mesmo que isso signifique alternar entre línguas de maneira fluida e informal. García (2009) usa o termo Translanguagem para se referir a alguém que faz uso flexível de todo seu repertório linguístico¹².

Esse cenário também nos faz refletir sobre o papel do professor em tais contextos. Ao invés de ver essas situações como falhas ou dificuldades, é fundamental reconhecê-las como oportunidades pedagógicas. A dificuldade da aluna em traduzir espontaneamente pode ser vista como um reflexo da complexa interseção entre as línguas em sua mente, o que evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que acolham e incentivem o uso simultâneo e dinâmico de múltiplas línguas no processo de aprendizagem. Além disso, episódios como este reforçam ainda, a importância de trabalhar o inglês em espaços onde a diversidade linguística não só está presente, mas também é uma parte integrante do ambiente escolar.

Dessa forma, fica claro que a translanguagem e o letramento emergem como pilares fundamentais para a construção de uma pedagogia que se alinha às realidades de contextos migratórios. Ao adotar metodologias que valorizem esses conceitos, permitimos que os alunos utilizem todo o seu repertório linguístico de forma dinâmica e natural, reconhecendo a pluralidade linguística como um recurso útil e não como um obstáculo.

¹² O conceito de repertório linguístico está associado aos trabalhos de Gumperz (1960; 1964). O autor conceitua repertório linguístico como sendo “interações frequentes e regulares por meio de um conjunto de signos verbais compartilhados, e separada de outros grupos humanos semelhantes por diferenças significativas no uso da linguagem” (Gumperz, 1972, p.219).

A translinguagem, enquanto prática pedagógica, desafia as concepções tradicionais de que as línguas devem ser ensinadas e usadas de maneira isolada e rígida. Ao contrário, ela promove a interação contínua e fluida entre diferentes línguas, incentivando os alunos a se apoiarem nas línguas que já dominam enquanto aprendem outras. Esse movimento é particularmente importante em contextos como o de Roraima, onde a sala de aula reflete uma diversidade linguística e cultural intensa, com alunos que trazem histórias de deslocamento forçado e múltiplos repertórios linguísticos. Ao legitimar o uso das várias línguas que esses alunos falam, a escola cria um ambiente que acolhe e valoriza suas experiências de vida, fortalecendo o sentido de pertencimento e autoestima.

Além da translinguagem, outro conceito de igual importância para a educação crítica e inclusiva é o letramento. Paulo Freire atribui à alfabetização, a [capacidade] de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, a desenvolver sua consciência crítica, capaz de introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação (Freire, 1980 *apud* Kleiman, 1995, p. 16). O letramento, neste contexto, vai além da simples aquisição de habilidades de leitura e escrita.

Ele se conecta a uma visão mais ampla, crítica e inclusiva da educação, onde os alunos são incentivados a produzirem textos que dialoguem com suas realidades socioculturais. Esse tipo de atividade reforça suas habilidades linguísticas e ajuda a construir uma visão crítica sobre sua posição no mundo, desenvolvendo um letramento que é tanto pessoal quanto político.

Nesse sentido, ao promover um ambiente de aprendizagem que se afasta da exigência de uma performance perfeita em uma única língua, estamos, na verdade, desafiando normas estabelecidas que muitas vezes perpetuam a exclusão de alunos que não se encaixam no perfil linguístico dominante. A pressão para "acertar" em uma única língua pode gerar ansiedade e alienação, especialmente em alunos migrantes que estão em processo de adaptação. Ao reconhecer que as línguas não

estão em guerra entre si (Canagarajah, 2013), mas que, ao contrário, se complementam e se entrelaçam, permitindo que os alunos naveguem por esse ambiente multilíngue com mais confiança e autonomia.

Utilizo as teorias da translinguagem e do letramento porque elas criam condições para uma aprendizagem mais significativa, ao conectar o processo educacional diretamente à realidade vivida pelos alunos. Como Kleiman (1995) destaca, o letramento vai além do simples domínio da escrita como é tradicionalmente concebido pelas instituições formais. Os alunos não estão apenas aprendendo inglês ou português de maneira abstrata; eles estão utilizando essas línguas para contar suas histórias, expressar suas emoções e refletir sobre suas experiências de deslocamento e adaptação. Ao incorporar e valorizar essas trajetórias linguísticas e culturais no planejamento pedagógico, o professor transforma a sala de aula em um espaço inclusivo, onde a diversidade não é apenas reconhecida, mas celebrada como uma força pedagógica transformadora. Nesse sentido, inspirada no conceito de “Letralizar” (King, 2025), o desenvolvimento da SD desta pesquisa resultará na produção de narrativas autobiográficas, incentivando os alunos a escrever sobre suas vidas e experiências.

Assim, me alinho aos princípios da Linguística Aplicada propostos por Moita Lopes (2014), e adentro um campo que exige uma ruptura das abordagens tradicionais, disciplinadas e rígidas da educação. Moita Lopes destaca que, em contextos multilíngues e multiculturais, a prática pedagógica precisa ser flexível e sensível, reconhecendo as complexas interações entre linguagem, cultura e identidade. Isso implica que os educadores não podem se limitar ao que está prescrito pelos currículos ou às fronteiras estabelecidas por disciplinas isoladas; ao contrário, é necessário transgredir esses limites e adotar uma postura *Indisciplinar*.

Essa postura sugere ir além das normas e expectativas convencionais da prática pedagógica propondo uma pedagogia que desafia as categorizações tradicionais das disciplinas e abraça a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e, sobretudo, a translinguagem, reconhecendo o potencial criativo e inovador dessas abordagens para o ensino e a

aprendizagem. É fundamental destacar que, em relação à Linguística Aplicada Costa, Fialho e Leffa (2024) esclarecem que:

Embora a palavra aplicada possa erroneamente levar o leitor não especializado a imaginar que se trata exclusivamente de uma disciplina preocupada com a prática da língua ou seu ensino e aprendizagem, isso seria um equívoco. Afinal, para muito além da aplicabilidade de teorias da Linguística, a LA está intrinsecamente ligada à tecitura e à construção de inteligibilidades e saberes sobre identidades, subjetividades e linguagem como prática social, objeto de estudo que invariavelmente é interpelado por questões sobre a prática narrativa (Costa; Fialho; Leffa, 2024, p.16).

Nos contextos multilingues e migratórios, como o que vivencio em Roraima, onde os alunos chegam com repertórios linguísticos e históricos diversos, adotar uma postura INdisciplinar significa criar espaços de diálogo entre as diferentes línguas e culturas no processo educacional de maneira fluida e dinâmica. A translanguagem, nesse sentido, é uma prática pedagógica INdisciplinar por excelência, pois rompe com a noção de línguas estanques e segmentadas, permitindo que os alunos façam uso de todo o seu repertório linguístico para aprender e expressar-se. Leroy (2021) aponta que a Translanguagem “associada [com os novos] transconceitos, possibilitará a transformação da sala de aula convencional em um entrelugar novo, fluido e transgressivo” (p. 221).

Portanto, transgredir e adotar uma postura INdisciplinar, conforme sugerido por Moita Lopes, nos convida a repensar a educação em contextos complexos, dinâmicos e plurilíngues, como aqueles vividos por muitos alunos migrantes. É uma abordagem que não apenas reconhece, mas valoriza e legitima a diversidade como um ponto de partida fundamental para práticas pedagógicas mais equitativas e transformadoras.

2 - NOS BASTIDORES DA PESQUISA

Como mencionado no início deste relato, a sequência didática (SD) foi implementada na Escola Estadual Profa Maria das Dores Brasil, envolvendo três turmas de 6º ano. Seus procedimentos metodológicos incluem uma abordagem qualitativa e interpretativa, focada em compreender as experiências tanto individuais quanto coletivas, com o intuito de explicar fenômenos linguísticos específicos. A abordagem integra pesquisa bibliográfica e de campo, sendo considerada uma pesquisa-ação (Tripp, 2005), pois busca promover mudanças nas minhas práticas enquanto professora e pesquisadora.

Segundo os dados fornecidos pela secretaria escolar, o número total de matrículas no 6º ano em 2024 foi de 192 alunos. Desse contingente, apenas 20 alunos eram brasileiros, evidenciando a predominância dos migrantes. A escola, situada em uma região que recebe um fluxo constante de famílias migrantes, especialmente da Venezuela e outros países fronteiriços, enfrenta uma realidade de intensa rotatividade estudantil. Isso se deve ao processo contínuo de interiorização¹³, que realoca muitas dessas famílias para outras regiões do Brasil ao longo do ano. Em consequência, a escola raramente conclui o ano letivo com a mesma composição de alunos que iniciou. Esse fluxo constante desafia os professores a adaptarem continuamente suas práticas pedagógicas para lidar com as necessidades de novos alunos, cujas experiências linguísticas e culturais são diversas e dinâmicas. Portanto, o trabalho desenvolvido na SD vai além de um ensino tradicional: busca criar pontes entre as trajetórias de vida desses alunos, ajudando-os a se sentirem parte de uma comunidade educacional, independentemente do tempo que passarão na escola.

Conforme Aguiar Jr. (2005, p. 25), a sequência didática é dividida em fases e propósitos de acordo com o quadro a seguir:

¹³ De acordo com o site da ACNUR (2023, s/p), a Estratégia de Interiorização, que promove a realocação voluntária de venezuelanos em Roraima para outros estados brasileiros, é uma estratégia do governo brasileiro para promover a inclusão socioeconômica de pessoas venezuelanas e diminuir a pressão sobre os serviços públicos do estado. A estratégia teve início em abril de 2018 e apenas as pessoas refugiadas e migrantes regularizadas no Brasil, imunizadas, avaliadas clinicamente e com termo de voluntariedade assinado podem participar das ações de interiorização.

QUADRO 1 - MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

FASES DO ENSINO	PROPÓSITOS (INTENÇÕES DO PROFESSOR)
Problematização inicial	•Engajar os estudantes, intelectual e emocionalmente, com o estudo do tema. •Explorar as visões, conhecimentos prévios e interesses dos estudantes sobre o tema.
Desenvolvimento da narrativa do ensino	•Disponibilizar as ideias e conceitos da ciência e/ou das artes no plano social da sala de aula.
Aplicação dos novos conhecimentos	•Dar oportunidades aos estudantes de falar e pensar com as novas idéias e conceitos, em pequenos grupos e por meio de atividades com a toda a classe. •Dar suporte aos estudantes para produzirem significados individuais, internalizando essas idéias. •Dar suporte aos estudantes para aplicar as idéias ensinadas a uma variedade de contextos e transferir aos estudantes controle e responsabilidade pelo uso dessas ideias.
Reflexão sobre o que foi apreendido	•Prover comentários e reflexões sobre o conteúdo, de modo a sistematizar, generalizar e formalizar os conceitos apreendidos. •Destacar relações entre os conceitos e destes com outros tópicos do currículo, promovendo, assim, o desenvolvimento da narrativa do ensino.

Fonte: Aguiar Jr. (2005)

Fase I - Problematização inicial

Durante a realização das atividades em sala de aula, constatee um cenário educacional alarmante. Muitos alunos apresentavam uma defasagem significativa em seu aprendizado; alguns nunca haviam frequentado a escola, enquanto outros tiveram sua educação interrompida pela crise em seus países de origem. Isso resultou em uma situação em que, embora os estudantes tivessem a idade adequada para estar no 6º ano, não possuíam os pré-requisitos necessários para acompanhar o currículo dessa série. Muitos não sabiam sequer copiar do quadro ou entender a estrutura básica de como escrever nas linhas de um caderno. Era um contexto que exigia, primeiramente, habilidades de alfabetização.

Essa era uma nova realidade tanto para mim quanto para meus colegas, já que a escola anteriormente se dedicava apenas ao Ensino Médio, e estávamos habituados a trabalhar com alunos desse segmento. A transição para o 6º ano foi, portanto, desafiadora, e a adaptação foi difícil para todos nós. Nos deparamos com alunos que, além de estarem despreparados para as demandas do 6º ano, não falavam nem compreendiam português, o que intensificou a complexidade da situação. A frustração inicial foi grande, e não sabíamos exatamente como abordar as habilidades básicas necessárias para essas turmas.

Fase 2 - Desenvolvimento da narrativa do ensino

No segundo bimestre, decidi que precisava tomar uma iniciativa para lidar com essas dificuldades e tive a ideia de desenvolver um projeto de letramento voltado para os alunos do 6º ano. Confesso que, no início, não sabia exatamente como seria sua execução, mas comecei a rascunhar o projeto. Já previ que seria necessário um período extenso, de pelo menos dois bimestres, para dedicar o tempo necessário à implementação. No entanto, não consegui colocá-lo em prática imediatamente, pois ainda estava conhecendo a turma e me aprofundando na teoria para planejar o próximo passo: uma sequência didática.

Durante esse período, fiz um teste. No segundo bimestre, exibi o filme “O Poderoso Chefinho” para os alunos e, em seguida, solicitei que escrevessem um texto sobre o personagem de que mais gostaram, acompanhado de um desenho. Essa atividade me permitiu analisar melhor a turma e obter um diagnóstico mais preciso de suas habilidades. Percebi que muitos se mostraram engajados e fizeram o trabalho com dedicação. Foi nesse momento que identifiquei com clareza os alunos que não sabiam ler ou escrever; para esses, permiti que apenas fizessem os desenhos. Isso me deu uma base concreta para pensar na construção da sequência didática.

Fase 3 - Aplicação dos novos conhecimentos

Reporto-me a Menezes *et al.* (2023, p. 8): “partimos de uma perspectiva pedagógica que recomenda que a Sequência Didática

comece a ser planejada a partir da seleção de temas norteadores relevantes e condizentes com o grupo de alunos ao qual a Sequência Didática se destina". Então, no terceiro bimestre, comecei a planejar a SD de forma mais estruturada. Embora não tenha conseguido escrever todas as etapas desde o início, fui construindo gradativamente, conforme a necessidade e o ritmo da turma. Com calma e paciência, propus que os alunos escrevessem suas próprias histórias, criando uma autobiografia e desenhando um autorretrato. A resposta foi surpreendentemente positiva: eles se mostraram bastante entusiasmados com a proposta. Muitos pediram para escrever em espanhol, e então negocie: pedi que as palavras que soubessem em português fossem escritas nesse idioma, e as que não soubessem, que escrevessem em espanhol. Assim, eles puderam se expressar de maneira mais confortável, utilizando as duas línguas de forma colaborativa.

Essa abordagem translingue permitiu que os alunos se sentissem mais à vontade no desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita, respeitando e incorporando suas trajetórias linguísticas e culturais no processo de aprendizagem. A SD se mostrou um caminho eficaz para trabalhar a alfabetização e o letramento em um contexto de diversidade, criando um ambiente inclusivo onde os alunos pudessem compartilhar suas histórias e se ver refletidos no processo educativo.

Lembro que, durante o período em que desenvolvíamos as atividades, houve uma infestação de virose nos abrigos onde muitos dos alunos migrantes viviam. Esse fator gerou muitas ausências na escola, criando uma espécie de rodízio: quando alguns estudantes melhoravam e retornavam às aulas, outros precisavam se ausentar. Esse ciclo de doença e recuperação afetou significativamente a continuidade do trabalho em sala de aula, prejudicando o progresso de muitos alunos.

A instabilidade causada pela ausência recorrente de alunos dificultou ainda mais a execução da sequência didática (SD). Era desafiador retomar o conteúdo e dar sequência às atividades sem a presença constante da maioria dos estudantes. Com um fluxo tão inconstante, senti a necessidade de ser flexível no meu planejamento. Para não deixar

os alunos que estavam ausentes para trás, e garantir que todos tivessem a oportunidade de participar integralmente do projeto, decidi estender a SD até o início do 4º bimestre. Como eu tinha apenas duas horas de aula por semana com eles, o tempo já era limitado, e a virose exacerbou essa limitação, tornando necessário prolongar o período de execução.

Essa extensão permitiu um espaço maior para revisar o que já havia sido trabalhado e assegurar que os alunos que haviam ficado doentes pudessem se reintegrar ao processo sem sentir que estavam perdendo etapas importantes. O ambiente de aprendizado, já afetado pela complexidade da defasagem educacional e pelas barreiras linguísticas, tornou-se ainda mais desafiador por causa dessa crise de saúde. No entanto, a flexibilização dos prazos foi crucial para manter o ritmo e garantir que o projeto pudesse ser concluído com o envolvimento de todos os alunos, respeitando as particularidades de suas situações.

Fase 4 - Reflexão sobre o que foi aprendido

Consegui finalizar a sequência didática (SD) conforme planejado, apesar dos obstáculos que surgiram ao longo do processo. No dia 10 de outubro de 2024, realizamos a culminância do nosso projeto *Letralizar* com uma manhã de autógrafos, um evento que marcou não só o encerramento do projeto, mas também o ponto alto de todo o esforço coletivo. A culminância foi pensada para valorizar o trabalho dos alunos e, ao mesmo tempo, celebrar o resultado de meses de dedicação e superação, tanto deles quanto minha, como educadora.

IMAGEM 1 - MANHÃ DE AUTÓGRAFOS DO PROJETO LETRALIZAR

ALUNOS DA ESCOLA MARIA DAS DORES BRASIL LANÇAM LIVRO BILÍNGUE SOBRE SUAS VIVÊNCIAS

Destaque

Variedades

Publicado em 10 de outubro de 2024 às 17:59:46 - 9 meses atrás



Fonte: <https://roraimaemfoco.com/alunos-da-escola-maria-das-dores-brasil-lancam-livro-bilingue-sobre-suas-vivencias/>

A fase de conclusão foi bastante trabalhosa. Transcrevi minuciosamente todos os textos que os alunos haviam produzido, preservando a sua escrita — textos que refletiam suas trajetórias, suas experiências e suas identidades — e escaneei cada um dos autorretratos que eles desenharam. O processo de transformar essas produções em um livro foi longo, pois queria que cada detalhe refletisse o esforço que os alunos haviam colocado na atividade. Esse cuidado foi importante para assegurar que cada aluno pudesse ver seu trabalho valorizado, como parte de um produto final que seria compartilhado com todos.

Fiz questão de criar um livro para cada uma das turmas envolvidas, organizando as autobiografias¹⁴ e autorretratos de maneira que respeitasse a identidade única de cada grupo. Também preservei a escrita deles e fiz a transcrição exatamente da forma como escreveram. O livro, além de representar uma coletânea de histórias pessoais,

¹⁴ Narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade (Lejeune, 2014, p. 16).

funcionou como um testemunho concreto de suas conquistas. Eles não estavam apenas escrevendo por escrever; estavam registrando suas histórias de vida, desenhando suas próprias imagens e, o mais importante, desenvolvendo o letramento por meio de suas vivências. Na imagem 2 é possível vê-los interagindo ao ler as histórias uns dos outros, criando conexões baseadas em experiências de vida, em línguas diversas, e em contextos culturais diferentes.

IMAGEM 2 - LIVRO PRODUZIDO “Oops! My Language Slipped!”



Fonte: <https://roraimaemfoco.com/alunos-da-escola-maria-das-dores-brasil-lancam-livro-bilingue-sobre-suas-vivencias/>

Dessa forma, pode-se refletir sobre o desenvolvimento do livro como um evento de letramento, conectando teoria e prática. Ao escreverem suas autobiografias, os alunos utilizaram a escrita como uma ferramenta de expressão pessoal, cultural e linguística, tomando decisões estratégicas sobre como narrar suas histórias, muitas vezes recorrendo à translíngua (alternando entre português, espanhol e inglês). Nesse processo, os alunos também interpretaram o significado de suas experiências e as articularam de maneira compreensível, tanto para eles quanto para os leitores.

3 - RESISTINDO AOS DESAFIOS EDUCACIONAIS

Na sequência didática (SD) desenvolvida com alunos do 6º ano da Escola Estadual Profa Maria das Dores Brasil, o foco esteve na promoção do letramento e da translinguagem como formas de ensino e aprendizagem, especialmente direcionadas a uma comunidade escolar composta majoritariamente por alunos migrantes.

A trajetória da sequência didática (SD) foi marcada por desafios e resistências, evidenciando a complexidade de trabalhar com uma turma multicultural e diversa, especialmente em contextos de vulnerabilidade educacional, como o dos alunos migrantes. Desde o início, foi difícil planejar a SD integralmente, pois as necessidades dos alunos exigiram adaptações contínuas. Ao invés de seguir um planejamento rígido e pré-estabelecido, a prática pedagógica foi construída com base nas demandas que surgiam ao longo do processo, o que, apesar de trabalhoso, mostrou-se eficaz. Essa flexibilidade e adaptabilidade no ensino, característica de um professor pesquisador, foram fundamentais para ajustar o projeto às realidades individuais e coletivas dos alunos.

A sensação de estar “perdida” no início do processo é compreensível, especialmente diante de uma situação nova e desafiadora. O suporte teórico, principalmente por meio do PROFAM e das leituras do Mestrado, ofereceram uma base sólida sobre a qual as ações pedagógicas puderam se desenvolver. A importância de um professor pesquisador, nesse sentido, se destaca não apenas na aplicação de estratégias em sala de aula, mas na capacidade de refletir sobre a prática, buscar embasamento teórico e adaptar os métodos conforme as necessidades que surgem. Freire (1996, p. 16) destaca que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Assim como argumenta Kleiman (1995), o letramento vai além da simples decodificação de códigos, é uma prática social complexa que requer múltiplas habilidades, e, nesse caso, um suporte teórico foi vital para orientar essas práticas.

Um dos principais desafios foi lidar com os alunos que ainda não sabiam ler e escrever. Alguns desses alunos, que além de migrantes

de crise, eram indígenas Warao¹⁵, e enfrentavam outros tipos de vulnerabilidades. Eles estavam também participando de um plano de ação da escola voltado à recuperação da aprendizagem, o que ofereceu um apoio paralelo.

No entanto, durante a SD, diversas estratégias foram necessárias para garantir sua participação. Quando os alunos não conseguiam escrever, uma alternativa foi pedir que eles falassem o que queriam expressar, eu escrevia no quadro e eles escreviam no papel. Esse método de mediação direta funcionou para alguns, mas, para outros, a vergonha e o desconforto em expor suas dificuldades tornaram essa atividade desafiadora.

A utilização da aprendizagem colaborativa, como sugerido por Leffa (2016), foi uma saída valiosa. Nomear ajudantes na sala para auxiliar os colegas com dificuldades contribuiu para que o processo pudesse avançar de forma mais inclusiva e dinâmica. A aprendizagem colaborativa cria um ambiente de solidariedade e apoio mútuo, onde o desenvolvimento de cada aluno se dá não apenas pelo ensino tradicional, mas também pela troca entre pares. Essa prática, no entanto, nem sempre foi eficaz com todos os alunos. Alguns, especialmente os recém-chegados que ainda estavam bem tímidos, resistiram tanto à ajuda dos colegas quanto à minha e preferiram fazer sozinhos.

Entre os alunos Warao, as dificuldades de socialização e a barreira linguística foram ainda mais marcantes. Muitos não aceitaram a ajuda e optaram por se expressar apenas por meio do autorretrato, o que mostra a importância de respeitar o tempo de adaptação dos alunos e a diversidade de formas de expressão. A translinguagem, enquanto

¹⁵ Os Warao (povo da água na língua materna) são um grupo étnico constituído originalmente há mais de oito mil anos na região do delta do Rio Orinoco, são hoje a segunda maior etnia da Venezuela com cerca de 49 mil pessoas (Censo 2011). Subdividem-se em centenas de comunidades em uma região que se estende por quase todo o estado de Delta Amacuro e parte dos estados Monagas e Sucre às margens do Delta do Orinoco. A crise política e econômica na Venezuela provocou o deslocamento forçado dos Warao, gerando um fluxo gradual para o Brasil sobretudo a partir de 2014. Disponível em: https://setades.es.gov.br/Media/Seadh/Lives%20-%20SUAS/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20ind%C3%ADgenas%20Warao-SETADES_17.06.21.pdf

abordagem pedagógica, oferece uma abertura para que diferentes línguas coexistam na sala de aula, permitindo que os alunos se expressem na língua/linguagem em que se sentem mais confortáveis. No entanto, a dificuldade de comunicação persistiu em alguns casos, com alunos que, ao perceberem que eu não entendia o que eles queriam transmitir, acabavam se fechando e desistindo da atividade de escrita. Esse comportamento reflete a fragilidade emocional desses alunos em situações de insegurança linguística.

Apesar das dificuldades, os resultados finais mostram o esforço que os alunos migrantes fizeram ao tentar escrever em português, mesmo aqueles que ainda não dominavam a língua oficial e de instrução. Muitos recorreram ao espanhol e alguns ao inglês¹⁶ para completar seus textos, o que foi aceito dentro da proposta de translinguagem da SD. Essa prática pedagógica valoriza as diferentes competências linguísticas dos alunos, permitindo que eles *utilizem todas as suas línguas disponíveis como recursos para o aprendizado* (García e Wei, 2014). Ao invés de penalizar os alunos por suas limitações no português, a SD os incentivou a usar o espanhol como uma ponte para o desenvolvimento do *letramento ideológico*¹⁷ (Street, 1984).

Durante a leitura dos textos produzidos, foi evidente o esforço dos alunos migrantes para se adaptarem ao contexto linguístico brasileiro. Para muitos, escrever algumas palavras em português já foi uma conquista, enquanto outros, por ainda não dominarem o idioma, escreveram seus textos completamente em espanhol. Isso demonstra que, além do letramento tradicional ou autônomo¹⁸, foi promovido um ambiente em que a identidade linguística de cada aluno foi respeitada, e sua contribuição foi valorizada, independentemente do idioma utilizado.

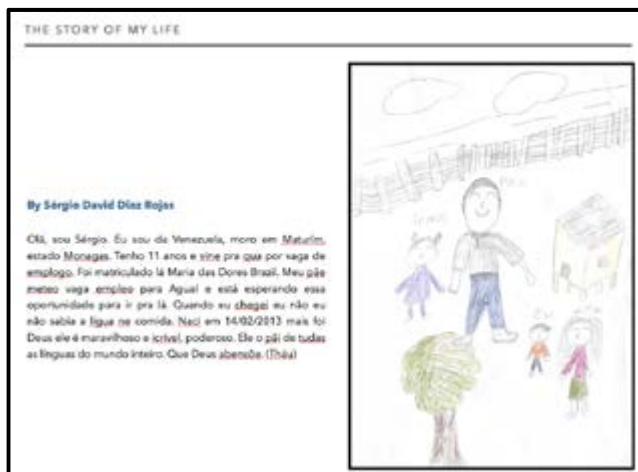
¹⁶ Havia uma aluna guianense e alguns outros alunos que possuíam algum conhecimento de inglês, e acabaram integrando essa língua em seus textos.

¹⁷ Street (1984) apud Kleiman (1995, p.21), afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.

¹⁸ Essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização e a mobilidade social. [...]Esse é o modelo que hoje em dia é prevalente na nossa sociedade e que se reproduz, sem grandes alterações, desde o século passado, quando dos primeiros movimentos de educação em massa (Kleiman, 1995, p. 21).

Também percebi tentativas de escrita em português¹⁹ dos alunos migrantes, conforme a imagem a seguir:

IMAGEM 3 - PÁGINA DO LIVRO CONSTRUÍDO DURANTE O PROJETO LETRALIZAR



Fonte: A própria autora.

O texto do aluno venezuelano Sérgio David Diaz Rojas, mostra claramente o processo de transição linguística entre o espanhol, sua língua materna, e o português, a língua adicional que ele está aprendendo. A sintaxe também reflete a influência do espanhol, especialmente na construção de frases, como em “cheguei eu não sabia a língua ne comida”, que apresenta certa confusão na ordem das palavras e falta de conectivos para tornar a frase mais fluida em português. Assim, mesmo com essas dificuldades, o aluno consegue contar sua história pessoal de forma compreensível relatando sua origem na Venezuela, o processo de migração para o Brasil, e mencionando a importância da fé e de Deus em sua vida. Esse aspecto emocional e narrativo enfatiza a capacidade

¹⁹ A coletânea que construímos com os alunos, incluindo três livros, é um trabalho significativo que reflete a diversidade linguística e cultural presente nas nossas turmas, sobretudo com a alta presença de alunos migrantes. Devido à limitação de espaço, concentro-me aqui na análise do texto do Sérgio, um aluno venezuelano que exemplifica de maneira clara o processo de transição linguística e os desafios de adaptação que muitos dos nossos alunos enfrentam.

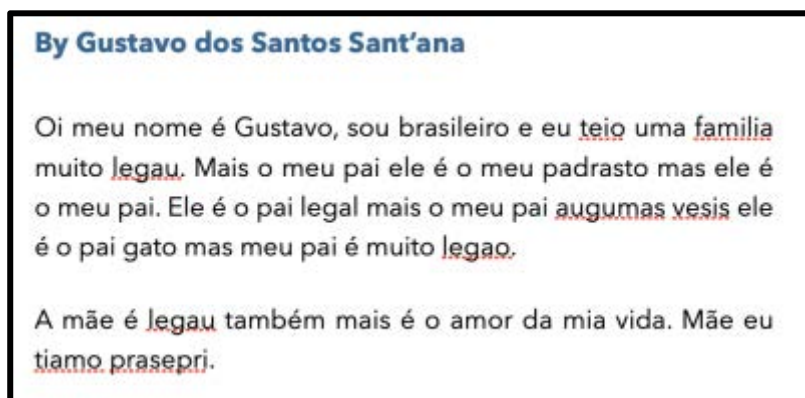
do aluno de se expressar e de compartilhar suas experiências, mesmo com as barreiras linguísticas que enfrenta.

Nesse sentido, é necessário que fique clara a ideia de que a defasagem educacional é um desafio que afeta tanto alunos migrantes quanto brasileiros. Embora seja verdade que a alfabetização de alunos que falam e compreendem apenas o espanhol possa trazer desafios adicionais, isso não significa que os estudantes migrantes sejam os únicos com lacunas educacionais. A crise educacional, na verdade, não deve ser atribuída apenas à migração, pois as dificuldades de aprendizagem e alfabetização são recorrentes entre os alunos brasileiros também.

Essa percepção destoa de um mito comumente utilizado no contexto educacional, que associa a migração à causa principal das deficiências educacionais. No entanto, essa visão simplista não considera os fatores estruturais e sistêmicos que afetam o sistema educacional como um todo, como a falta de recursos, a sobrecarga de professores e a ausência de políticas educacionais inclusivas e eficazes que abordem as diferentes necessidades dos alunos.

O texto do aluno Gustavo, que será analisado a seguir, ilustra essa questão de forma clara.

IMAGEM 4 - TEXTO DE UM ALUNO BRASILEIRO



Fonte: A própria autora.

Ao examinar suas dificuldades de escrita, pode-se perceber que o problema não está exclusivamente relacionado à sua origem linguística ou cultural, mas a uma questão educacional mais ampla que afeta muitos estudantes, independentemente de sua nacionalidade. Este exemplo demonstra que as dificuldades de alfabetização e a defasagem acadêmica são problemas comuns e complexos, que precisam ser tratados com intervenções pedagógicas adequadas e adaptadas à realidade multicultural da sala de aula.

Para além de abordar questões linguísticas, é necessário reconhecer que o sistema educacional brasileiro também enfrenta desafios no desenvolvimento de habilidades básicas de leitura e escrita para todos os alunos, incluindo os brasileiros. Do ponto de vista pedagógico, o uso da translanguagem na construção do letramento é altamente relevante em contextos de migração. Ao permitir que o aluno utilize tanto o espanhol quanto o português, ele consegue se expressar de forma mais completa, sem se sentir restringido por um domínio limitado do novo idioma.

Portanto, a translíngua é uma abordagem acolhedora e fundamental para o desenvolvimento linguístico, pois cria um ambiente em que o aluno se sente seguro para experimentar e cometer erros, o que é essencial no processo de aprendizagem de uma nova língua. Ao utilizar a translanguagem, o aluno tem a oportunidade de construir gradualmente a consciência linguística necessária para distinguir entre os idiomas e fazer escolhas linguísticas de forma mais intencional.

4 - LONGE DE CONCLUIR

Convido vocês a refletirem sobre as transformações profundas que o ensino pode sofrer quando é guiado por um olhar sensível à diversidade e à inclusão, especialmente em contextos marcados por fluxos migratórios. Ao abordar a questão da translanguagem e do letramento, destaca-se o reconhecimento de que as barreiras linguísticas não são obstáculos impenetráveis, mas, ao contrário, podem se tornar pontes que conectam diferentes culturas, identidades e saberes. Quando a

língua do aluno migrante é valorizada e integrada ao processo de ensino-aprendizagem, é possível perceber que o aprendizado transcende a simples aquisição de uma língua estrangeira. Ele se torna um processo de afirmação de identidade, de pertencimento e de troca cultural, criando um ambiente de ensino que acolhe e transforma.

Esse olhar sensível à diversidade linguística, cultural e identitária reconfigura o papel do professor e questiona as estruturas convencionais da educação. O letramento autônomo, com seu foco centralizado na norma linguística, muitas vezes desconsidera a riqueza que as línguas e as culturas dos alunos migrantes podem trazer para o processo educacional. No entanto, ao adotar a translanguagem como uma prática pedagógica, o professor se coloca em uma posição de mediador e facilitador, reconhecendo a importância da multiplicidade de vozes e valorizando a heterogeneidade presente na sala de aula. Essa mudança de paradigma, que integra e valida a pluralidade linguística e cultural, enriquece o ambiente de aprendizagem e fortalece o protagonismo dos alunos.

Além disso, o processo de desconstrução das práticas pedagógicas tradicionais, tão evidenciado nesse relato de experiência, requer um esforço constante e contínuo. Ao assumir o papel de aprendiz e pesquisador, o professor torna-se um agente de transformação, disposto a revisar suas próprias concepções e práticas de ensino. Essa disposição para a mudança é essencial para que a educação se torne mais adaptativa e humana, capaz de se adequar às necessidades de um mundo globalizado, onde os fluxos migratórios e as interações interculturais estão cada vez mais presentes. Nesse contexto, a educação não pode ser rígida, mas precisa ser flexível e sensível às mudanças constantes da sociedade e dos alunos.

A urgência de repensar as práticas escolares de forma mais crítica está diretamente relacionada à necessidade de promover espaços onde todos os alunos, independentemente de sua língua de origem ou trajetória migratória, possam se sentir pertencentes. Isso exige não apenas o reconhecimento das diversidades presentes na sala de aula, mas

também a construção de uma pedagogia que celebre essa diversidade como um ponto de partida para o aprendizado. Essa inclusão não se limita apenas ao aspecto linguístico, mas envolve também a valorização de diferentes formas de saberes, vivências e perspectivas que os alunos trazem consigo.

A utilização de novas práticas pedagógicas que promovam a inclusão plena dos alunos migrantes não é apenas uma necessidade imediata, mas uma oportunidade de transformar a educação em um espaço mais plural e democrático. Como o relato sugere, o desafio da inclusão é uma oportunidade para reconfigurar a própria educação, criando um ambiente em que todos se sintam acolhidos, respeitados e valorizados em sua diversidade. Em última análise, esse processo de transformação pedagógica visa construir uma educação mais justa e equitativa, onde a diversidade não seja vista como um desafio a ser superado, mas como um valor que enriquece e fortalece o processo de ensino-aprendizagem.

Logo, ao relacionar esse relato com o tema da educação para migrantes, podemos perceber que a inclusão linguística e cultural não é apenas uma questão de adaptar práticas pedagógicas, mas de criar um ambiente onde a diversidade é genuinamente reconhecida e integrada ao planejamento e à dinâmica escolar. Essa é uma tarefa urgente, especialmente em contextos como o de fluxos migratórios intensificados, que exigem soluções criativas e inovadoras. A translinguagem e o letramento, portanto, não são apenas ferramentas metodológicas, mas instrumentos poderosos para a construção de uma educação que se articula com as realidades sociais e culturais de seus alunos, reconhecendo e valorizando suas identidades. O futuro da educação para migrantes passa, sem dúvida, pela criação de uma proposta pedagógica flexível e inclusiva, que seja capaz de abraçar as múltiplas línguas, culturas e histórias presentes em suas salas de aula.

REFERÊNCIAS

AGUIAR JÚNIOR, Orlando G. **O planejamento de ensino**. Belo Horizonte. (Módulo de estudo para os professores da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais/ PDP – Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores. Disponível em: http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2017/02/Planejamento-do-Ensino_Orlando-Aguiar.pdf. Acesso em: 1 set. 2024. 2005.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice**: Global Englishes and cosmopolitan relations. Routledge. 2013.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COSTA, Alan Ricardo. FIALHO, Vanessa Ribas. LEFFA, Vilson José. Pesquisa narrativa em linguística aplicada, em computer - assisted language learning complexidade. In: COSTA, Alan Ricardo; SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da; ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo; SILVA, Marcus Vinícius da. **Caminhar, transitar, transgredir pela Linguística aplicada crítica e decolonial**. [s.l.] : UERR Edições. DOI: 10.24979/uerr.edicoes.114. Disponível em: <https://edicoes.uerr.edu.br/index.php/inicio/catalog/book/114>. Acesso em: 14 dez. 2024. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. - São Paulo: Paz e Terra. (Coleção Leitura). Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024. 1996.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual Education in the 21st Century**: a global perspective. Malden: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging**: language, bilingualism and education. Nova York: Palgrave MacMillan, 2014.

GOES, Graciete Tozetto; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira; BONATTO, Bruna Mayara; SILVA, Giane Correia. **TEORIA CRÍTICA**:

FUNDAMENTOS E POSSIBILIDADES PARA PESQUISAS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 9, n. 17, p. 72–90. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/574>. Acesso em: 12 dez. 2024. 2018.

GUMPERZ, John. **The speech community**. In: P. P. Giglioli (Org.). *Language and social context*. (pp. 219-231). Middlesex: Penguin Books. 1972.

GUMPERZ, John. Linguistic and social interaction in two communities. **American Anthropologist**, v. 66, n. 6/2, p.137-53. 1964.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**. São Paulo, Ática. 1986.

KING, Karla Danielle Matos Menezes; ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. Representações linguísticas e culturais em “Emily in Paris”: aquisição e aprendizagem para além das fronteiras. In: MONTEIRO, Huarley Mateus do Vale; ARAÚJO, Maria do Socorro Melo; RAMIREZ, Iris Anita Fabian (Orgs.). **Letras em Fronteiras: diálogos entre Linguística, Literatura e Ensino**. Boa Vista, RR: UERR Edições, 2024.

KING, Karla Danielle Matos Menezes. **Entre línguas e fronteiras: desafios e possibilidades no ensino de inglês para estudantes migrantes em Boa Vista**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, Roraima, 2025. https://drive.google.com/file/d/1TM0Tk_lynRQU5gwzAwHd6GygsZFOA0/view?usp=sharing

KLEIMAN, Angela Bustos. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita** / Angela B. Kleiman (org.) - Campinas, SP: Mercado de Letras. Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 1995.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Angela. (Org.) *Os significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEFFA, Vilson José. **Língua estrangeira**. Ensino e aprendizagem. Vilson J. Leffa. - Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade:** questões conceituais e metodológicas. *In:* LEFFA, V. J.; IRALA, V.(Orgs.) Uma Espiadinha na Sala de Aula. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico:** de Rousseau à Internet. Jovita Maria Gerheim Noronha (Org.). Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LEROY, Henrique Rodrigues. **Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões.** Foz do Iguaçu: EDUNILA. 320 p. il. 2021.

MENEZES, Nathália Oliveira da Silva; WELP, Anamaria; SARMENTO, Simone; DIDIO, Álvaro Rutkoski. O ensino de língua adicional em contexto de migração: princípios para o desenho de uma sequência didática para uma sala de aula translíngue. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 22, n. 1, p. DT3, 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar.** 2. ed. - São Paulo, SP : Parábola Editorial, 2006.

RIBEIRO, S. B. C. Acolhimento intercultural e ensino de português como língua adicional nas escolas municipais de Foz do Iguaçu. **Domínios de Lingu@gem**, v. 12, n. 2, p. 940-973, 29 jun. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40327>. Acesso em: 12 dezembro 2024.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica . Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 443–466, 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000300009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27989>.

WEI, Li. Translanguaging as a Practical Theory of Language. **Applied Linguistics**, Volume 39, Issue 1, February, Pages 9–30, <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>. 2018.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. SILVA, Marcus Vinícius da. **Migração e educação superior:** (Re)pensando políticas linguísticas e educacionais para além do acesso. *In:* COSTA, Alan Ricardo; SILVA

JÚNIOR, Antonio Ferreira da; ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo; SILVA, Marcus Vinícius da. Caminhar, transitar, transgredir pela Linguística aplicada crítica e decolonial. [s.l.] : UERR Edições. DOI: 10.24979/uerr.edicoes.114. Disponível em: <https://edicoes.uerr.edu.br/index.php/inicio/catalog/book/114>. Acesso em: 14 dez. 2024. 2024.

II

SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERCULTURAL; UMA EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Juliani Corrêa Berlezi¹

INTRODUÇÃO

*Mucha gente pequeña, en lugares pequeños,
haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo.*
(Eduardo Galeano)

A crise econômica e social da Venezuela, aliada à proximidade fronteira com o Brasil, ampliou o número de alunos migrantes nas escolas de Roraima. Os professores precisam estar cada vez mais preparados para atuar frente aos desafios de uma sala de aula multicultural e diversificada. Pensando nisso, houve a criação do Programa de Formação de Professores para Acolhimento de Alunos Migrantes (PROFAM), uma iniciativa da Universidade Estadual de Roraima - UERR e da SEED. Assim, o programa proporciona capacitação aos professores da educação básica para atuarem frente ao acolhimento linguístico dos estudantes migrantes nas escolas de Roraima (UERR, 2024).

Nesse sentido, este relato é fruto desse curso de formação continuada, sendo justificado pela necessidade de iniciativas de práticas pedagógicas que favoreçam a integração e acolhimento do aluno migrante, bem como dar maior visibilidade a propostas que motivem

¹ Professora de Língua Espanhola (SEED/RR); Mestranda em Letras (PPGL/UFRR).

a valorização intercultural e respeito à diversidade presentes hoje na escola roraimense.

Tendo em vista essas considerações, elaboramos uma Sequência Didática (SD) na perspectiva intercultural, com o seguinte objetivo geral: aplicar uma sequência didática com práticas pedagógicas focadas na valorização da interculturalidade e no acolhimento dos alunos migrantes para o componente curricular de língua espanhola, abordando a cultura da Venezuela. Os objetivos específicos foram: apresentar a Venezuela a partir dos seus diferentes aspectos culturais como prática de acolhimento; elaborar atividades que promovam o desenvolvimento das habilidades linguísticas e interação entre o aluno brasileiro e venezuelano; estimular o uso da língua espanhola e dos diferentes saberes culturais da Venezuela por meio da produção do gênero textual relato pessoal. Desse modo, esta sequência didática foi aplicada no componente curricular de língua espanhola, em uma turma de 2ª série do ensino médio, do Colégio Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes, em Boa Vista-RR.

O presente relato está organizado da seguinte forma: na primeira seção é apresentada uma revisão da literatura sobre interculturalidade, sequência didática e os gêneros textuais no ensino de línguas. Depois, apresenta-se a metodologia usada no desenvolvimento da sequência didática. Por fim, apresentam-se os resultados obtidos em cada etapa da sequência didática, destacando as atividades mais significativas para o aprimoramento das habilidades linguísticas, sociais e culturais dos alunos.

I - PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LA INTERCULTURALIDAD Y LA SECUENCIA DIDÁCTICA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Roraima, por estar localizada em uma região fronteiriça, recebe diariamente milhares de migrantes vindos dos países vizinhos. A escola roraimense apresenta o reflexo dessa intensa migração, em específico, de cidadãos venezuelanos. Nesse cenário, marcado pelo número crescente de matrículas de alunos venezuelanos, é preciso refletir sobre questões relacionadas à diversidade e à diferença. Assim, abrindo espaço para

a discussão de práticas educativas orientadas pela interculturalidade, como ferramenta de acolhimento e inclusão, "capazes de questionar e até mesmo superar estereótipos e preconceitos legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão" (Generalí; Cogo, 2023, p.93).

Fleuri (2000, p. 75) define a interculturalidade como "uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação". O autor dá ênfase à intencionalidade, à prática educativa e à relação entre os indivíduos, como sendo características determinantes na definição das relações interculturais. Uma vez que a intencionalidade é marca da ação e prática intercultural, o educador somente adota a perspectiva intercultural quando constrói "um projeto educativo intencional" para promover as "coexistências entre diferentes culturas". Ainda na perspectiva do autor, na educação intercultural "os educadores e educandos não reduzem a outra cultura a um objeto de estudo", consideram um modo próprio de um grupo social a partir da forma que veem e interagem com a realidade.

Além disso, a educação intercultural dá ênfase nos sujeitos da relação, desenvolvendo-se entre pessoas de culturas diferentes, valorizando, prioritariamente, os sujeitos como "criadores e sustentadores" dessas culturas. Fleuri (2000) entende as "culturas" não de maneira abstrata, mas como saberes de grupos ou de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente.

A partir desses conceitos, refletimos que é preciso pensar e repensar as práticas educacionais, de modo a assumir uma postura mais integradora, que valorize as diferentes culturas e promova uma convivência mais harmônica e enriquecedora na sociedade atual. Conforme destaca Freuri (2003), é necessário:

Rever posturas e experiências didático-pedagógicas, questionando a forma restrita, homogeneizante, binária, de se relacionar com a realidade e redescobrimdo, numa perspectiva complexa, as possibilidades de aprendizagens para convivência intercultural num mundo multicultural e multiétnico (Freuri, 2003, p.53).

Dessa mesma forma, Santos e Zambrano (2020) contribuem ao dizer que as práticas interculturais irão requerer transformações na maneira de educar, tornando a prática educativa interdisciplinar e dinâmica. Para as autoras, é necessário que o educador vivencie e reflita sobre a diversidade cultural, visualizando-a como parte integrante do ambiente escolar, com vistas na elaboração de práticas educacionais adequadas à realidade da escola.

Diante disso, ao refletir sobre as práticas educativas alinhadas aos princípios da interculturalidade, propomos a sequência didática como uma estratégia eficaz para o ensino no ambiente escolar. A seguir, serão apresentados alguns conceitos sobre a sequência didática como estratégia de ensino, para contextualizar e fundamentar este relato de experiência.

1.1 Conceptos de la secuencia didáctica: ¿Qué es y cómo se aplica?

Quando se fala de sequência didática, estamos nos referindo a uma estratégia metodológica docente, relacionada com a atuação do professor e sua didática. Para compreender a sequência didática, partimos do princípio da organização e planejamento didático de uma sucessão de ações para alcançar um determinado fim.

Para Zabala (1998, p.18), a sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Nesse sentido, podemos dizer que a sequência didática se baseia em objetivos educacionais e exige uma justificativa dos motivos pelos quais se deseja ensinar e educar, dando o direcionamento a um fazer pedagógico reflexivo (Ugalde; Roweder, 2020). No entanto, o autor ressalta que o objetivo principal da sequência didática é intervir na realidade da sala de aula, de diferentes formas, na melhora da atuação do professor e da autonomia do aluno no processo de aprendizagem (Zabala, 1998).

Por outra perspectiva, a sequência didática é um "conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2010, pp. 97–98). Diante desse conceito, Cristovão (2009) afirma que o papel da sequência didática é "proporcionar um conjunto de atividades que propicie a transposição didática adequada de conhecimentos sobre os gêneros ao mesmo tempo, em que explore a esfera de circulação dos textos produzidos" (Cristovão, 2009, p. 2 apud Barros, 2012).

Com base nessas definições, pode-se afirmar que a sequência didática é a sistematização da aplicação sequencial didática e metodológica das atividades que se planeja fazer, de modo que envolva e explore um gênero textual. Nessa proposta, deve-se pensar na transposição didática dessas atividades, partindo dos conceitos mais simples aos mais complexos, para construir o conhecimento progressivamente.

Por outro lado, para elaborar uma sequência didática é importante observar alguns critérios, que vão desde a contextualização, que motivou a prática, até a produção final. Além de propor um planejamento detalhado do manejo entre os objetos de conhecimentos e o gênero textual escolhido, contribuindo para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa.

Acerca dos critérios de organização da sequência didática, apresentamos as sugestões de Barros (2012):

1. Apresentação da Situação de Comunicação, que é a contextualização da prática de linguagem a ser empreendida e na exposição de uma motivação para a produção textual;
2. Produção Inicial, que tem a função diagnóstica acerca do domínio do gênero textual pelos alunos e de suas capacidades de linguagem (BARROS, 2012, p.82);
3. Realização de Módulos, que se constituem de exercícios, atividades ou oficinas baseadas nas dificuldades, apresentadas pelos estudantes na produção inicial;
4. Produção Final, que segundo Cristóvão (2009, p. 311): "se caracteriza como o lugar de integração dos saberes construídos e de instrumentos apropriados". A produção final pode ser

comparada com a produção inicial, proporcionando ao docente uma avaliação do desenvolvimento real do aluno e uma avaliação formativa (Barros, 2012, p. 82).

Considerando essa organização, as etapas podem ser construídas a partir da perspectiva intercultural, explorando temas, situações e práticas relacionadas às culturas e vivências dos alunos. Nas atividades desenvolvidas ao longo dessas etapas, pode-se priorizar as especificidades culturais dos alunos, para envolver o aprendizado técnico e incentivar as trocas de saberes. Assim, é preciso criar um espaço para os alunos expressarem suas identidades culturais com autonomia e criatividade.

Desse modo, a sequência didática, quando alinhada à perspectiva intercultural, não apenas organiza o processo de ensino-aprendizagem, mas também permite a abordagens de diferentes temáticas, funcionando como um guia para o docente e um referencial para o estudante. Para o professor, torna-se uma estratégia para alcançar seus objetivos pedagógicos interculturais. Para o discente, representa um caminho pelo qual irá percorrer na construção do seu aprendizado, incorporando novos conhecimentos e potencializando a aprendizagem.

1.2 Enseñanza de lenguas a través de géneros textuais

Na seção anterior, vimos que a sequência didática é organizada em torno de um gênero textual, que capacita o aluno a “alcançar práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2010, p. 97–98). Nesta seção, será discutida a relevância dos gêneros textuais no ensino da língua espanhola e a relação para o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da interculturalidade.

Para compreender um pouco sobre o gênero textual, iniciamos pela teoria proposta por Bakhtin (1997) que trata da função social da linguagem e considera o texto como produto da interação social, em que as palavras são frutos das trocas sociais em situação material concreta, que refletem as condições de vida de uma comunidade linguística. Dessa

maneira, cada vez que se usa uma língua, utilizam-se tipos de enunciados orais e escritos relativamente estáveis, chamados de gêneros de discurso ou gêneros textuais.

De acordo com Marcuschi (2010), a comunicação verbal é realizada por meio dos gêneros textuais, que ocorrem conforme as demandas comunicativas, entendido como "entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. [...] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos" (Marcuschi, 2010, p.19). Segundo o autor, "é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto" (Marcuschi, 2010, p. 22). Assim, a comunicação só é possível por meio de algum gênero textual, seja oral ou escrito.

No que diz respeito ao ensino de línguas por meio de gêneros textuais, são inquestionáveis os benefícios no processo de aprendizagem. Não só no uso da linguagem oral ou escrita, mas também são importantes como "instrumentos semióticos, de cunho sócio-histórico, que estão na base do desenvolvimento psíquico das funções superiores" (Barros, 2012, p. 69).

De acordo com Barros (2012), quando o ensino de línguas é mediado pelos gêneros textuais, o aluno desenvolve a competência discursiva, envolvendo o uso das regras e estruturas linguísticas nas mais diversas situações sociais, capacitando-o a agir e intervir nesse meio por meio da linguagem.

Ao dominar determinado gênero, o indivíduo é capaz de gerenciar regras de conduta, seleção linguístico-discursiva e estruturas de composição utilizadas: é a competência discursiva (cf. BALTAR, 2004; BRASIL, 1998) - tanto almejada pelo ensino - que leva os falantes/aprendizes à detecção do que é ou não adequado em cada prática social. Ou seja, ao dominar um gênero - por meio de mediações formativas, o aluno aprende a mobilizar os seus esquemas de utilização, tanto no nível acional, discursivo, como linguístico. Nesse sentido, ele não aprende apenas a reconhecer sua estrutura composicional ou seus elementos

linguísticos mais regulares, aprende, sobretudo, a agir numa determinada situação verbal, a intervir no mundo por meio da linguagem, pois o gênero, como objeto de ensino, é, além de um instrumento didático, também um instrumento cultural (Barros, 2012, p.70).

Diante do exposto, compreendemos que o ensino da língua adicional, no caso o espanhol, quando mediado por um gênero textual, além de desenvolver habilidades práticas na comunicação linguística-discursiva, adequa a conduta do aluno a diferentes situações no uso da língua e o capacita a diferentes situações orais ou escritas. Também ressaltamos a importância do gênero textual como instrumento cultural, por carregar valores, práticas e modos de pensar de diferentes culturas, mostrando que a linguagem também é um resultado da influência sociocultural de uma sociedade.

Pretto (2017) salienta que no ensino de língua estrangeira, o trabalho em sala de aula deve proporcionar ao discente o contato com os diferentes gêneros textuais da língua-alvo. Dessa forma, no ensino da língua espanhola, pode-se dizer que é crucial expor os alunos a diversos gêneros durante as aulas, para que sua aprendizagem esteja mais alinhada ao uso real da língua, tornando o processo de aprendizado estimulante, contextualizado e autêntico.

Portanto, entendemos que o ensino por meio dos gêneros textuais representa os diferentes usos da língua nos diversos contextos existentes no meio social. Assim, não só auxilia no aprendizado do idioma, mas também contribui para a compreensão do conhecimento sociocultural que permeia essa língua e a sociedade na qual está inserida.

2 - CAMINHOS METODOLÓGICOS

A metodologia deste relato está pautada na perspectiva qualitativa, aborda a pesquisa descritiva, pois se pretendeu observar, registrar e descrever os fatos ocorridos durante a sequência didática aplicada. Do

ponto de vista dos procedimentos técnicos, buscou-se a pesquisa-ação porque se aspira intervir na realidade dos fatos observados, influenciando no "nível de consciência" dos alunos sobre o tema pesquisado (Prodanov; Freitas, 2013). Os dados foram coletados a partir da observação simples e do diário de pesquisa, analisando o material produzido ao longo do estudo.

O público-alvo da pesquisa foram os alunos da 2ª série do ensino médio, turma 201 do ano letivo 2024, do Colégio Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes — CEMXXXIII. Essa escolha se deu pelo nível de empenho e dedicação nas atividades do componente curricular de língua espanhola. Ao todo, eram 38 alunos matriculados, desses, 10 eram migrantes da Venezuela. Apesar de ser uma turma participativa, é necessário trabalhar com as habilidades linguísticas da língua espanhola amplamente, de modo a envolver todos os alunos da sala.

Na análise de dados, são apresentados os resultados obtidos com a sequência didática, a partir das atividades, das anotações, registros e observações realizadas, assim como da análise dos relatos pessoais escritos na fase inicial e final da proposta didática. A seguir, apresentaremos a organização detalhada dessa sequência didática.

2.1 Organizando el camino: paso a paso de la secuencia didáctica

A sequência didática foi elaborada para o componente curricular de língua espanhola, aplicada na 2ª série do ensino médio, turma 201 do ano letivo 2024, do Colégio Militarizado Fernando Grangeiro de Menezes - CEMXXXIII. O objetivo geral foi aplicar uma sequência didática com práticas pedagógicas focadas na valorização da interculturalidade e no acolhimento dos alunos migrantes, a partir do componente curricular de língua espanhola. Os objetos de conhecimento abordados foram: a cultura da Venezuela, os verbos em pretérito no modo indicativo em espanhol e o gênero textual relato pessoal.

A sequência didática foi dividida em etapas, começando pela apresentação e escrita inicial (etapa 1), e finalizando com a escrita dos relatos pessoais (etapa 5). Observe a organização das etapas dessa sequência didática no quadro a seguir:

QUADRO 1 - ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

MÓDULOS	HABILIDADES E OBJETO DE CONHECIMENTO	METODOLOGIA
AULA 1 Apresentação e Produção inicial	- Apresentar a Sequência Didática; - Gênero textual: Relato pessoal. (EM13LGG401; EM13LGG402)	1º Apresentação da sequência didática; 2º Produção escrita inicial: relato pessoal sobre o que eu sei sobre a Venezuela. 3º Criar um blog da turma.
AULA 2	- Formação da identidade cultural venezuelana; - Diversidade étnica e cultural da Venezuela; - Habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler, escrever). (EM13LGG401; EM13LGG402)	1º Apresentar as informações gerais sobre a Venezuela; 2º Aplicação de um quiz online na plataforma Wordwall; 3º Atividade de pesquisa: personalidades/ artistas venezuelanos famosos.
AULA 3	- Formação da identidade cultural venezuelana; - Diversidade étnica e cultural da Venezuela; - Gênero textual: Relato pessoal. - Pretéritos do indicativo em espanhol. - Habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler, escrever). (EM13LGG401; EM13LGG402)	1º Retomar a atividade anterior socializando as pesquisas realizadas. 2º Vídeo sobre a cultura da Venezuela (ritmos, músicas, festas, celebrações e tradições). 3º Atividade auditiva: ouvir e preencher as lacunas da música "El tema" do cantor Nacho. 4º Atividade gramatical: Localizar os verbos nos pretéritos do indicativo em um relato pessoal.
AULA 4	- Gênero textual: Relato pessoal. - Gastronomia venezuelana; - Diversidade étnica e cultural da Venezuela; - Verbos no pretérito do indicativo em espanhol. (EM13LGG401; EM13LGG402)	1º Slide: Como escrever um relato pessoal? 2º Vídeo: Como escrever um texto sobre suas experiências pessoais. 3º Vídeo: Comidas típicas da Venezuela. 4º Compreensão leitora: Leitura sobre as comidas típicas da Venezuela; ingredientes e contexto cultural. 5º Atividade escrita sobre as comidas típicas venezuelana (perguntas e respostas).
AULA 5 Socialização e Produção final	- Gênero textual: Relato pessoal. - Gastronomia venezuelana; - Diversidade étnica e cultural da Venezuela; - Verbos no pretérito do indicativo em espanhol. (EM13LGG401; EM13LGG402)	1º Socialização das comidas típicas; 2º Produção final: relato pessoal escrito sobre o contato com a cultura venezuelana em espanhol. 3º Publicação dos relatos pessoais no blog da turma.

Fonte: Autoria Própria.

A sequência didática apresentada na tabela foi planejada a partir do livro *Píldoras de Cultura*², para apresentar a cultura da Venezuela aos discentes. Além disso, utilizamos a plataforma Blogger³ — cria blogs gratuitos — e Wordwall⁴ — cria jogos educativos personalizados. Também utilizamos vídeos, slides, atividades, entre outros recursos já publicados e disponíveis na Internet.

O gênero textual escolhido foi o relato pessoal, a fim de registrar a percepção dos alunos sobre a cultura da Venezuela, como ela é percebida no cotidiano escolar e na vida social. Estes relatos pessoais foram publicados em um blog criado pelos alunos, pois a intenção foi de estimular a produção escrita e incentivar a leitura em língua espanhola, além de compartilhar as atividades desenvolvidas.

Diante do exposto, essa estrutura abordada na sequência didática foi suficiente para organizar didaticamente o que se pretendia fazer. Se, por um lado, estávamos embasados em modelos elaborados por estudiosos, adotando etapas estabelecidas por eles, por outro, adequamos à realidade do ensino da língua espanhola no contexto escolar roraimense, deixando flexível para mudanças necessárias no decorrer do processo de aplicação. Assim, a seguir apresentaremos como se desenvolveu cada etapa e os resultados obtidos em cada uma delas.

3 - RESULTADOS Y REFLEXIONES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Nesse momento, apresentaremos as etapas da sequência didática indicada na seção anterior (ver quadro 1) que integra este relato. Exporemos a visão geral das atividades de cada etapa, com destaque nas que consideramos ser significativas para o aprimoramento das

2 CALVIÑO, Juan Manuel García. *Píldoras de español: cultura en la clase de E/LE II*. Brasília: Embajada de España. Consejería de Educación en Brasil, 2023. Disponível em: https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pildoras-de-espanol-cultura-en-la-clase-de-e-le-vol-2_184217/. Acesso em: 26/10/2024.

3 Link do blog da turma 201: <https://turma201espanhol.blogspot.com/>.

4 Link do jogo utilizado na sequência didática: <https://wordwall.net/play/80822/328/156>.

competências linguísticas, para a promoção e desenvolvimento da interculturalidade em sala de aula e para o acolhimento e integração do aluno migrante nas tarefas sugeridas. Também ponderando sobre os aspectos positivos e os obstáculos na execução da sequência didática.

3.1 Etapa I – Conocimientos previos sobre Venezuela: presentación y producción inicial

Nessa etapa, a sequência didática foi apresentada, juntamente com os objetos de conhecimento que seriam abordados e aquilo que se esperava dos alunos ao final da sequência (Figura 1). Além disso, solicitamos uma produção inicial dos discentes para diagnosticar o grau de familiaridade com a língua e cultura venezuelana.

Durante a apresentação, os discentes demonstraram animação, uma vez que a turma foi escolhida para ser objeto de estudo e receber uma proposta pedagógica elaborada especificamente para eles. A sequência didática foi recebida positivamente por grande parte da turma, incluindo os migrantes venezuelanos, que mostraram entusiasmo ao abordar a cultura da Venezuela. Observe abaixo.

FIGURA 1 - APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Fonte: arquivo pessoal.

Em seguida, ao serem instruídos a redigir um relato pessoal, como primeira produção, não foi exigida nenhuma característica específica do gênero textual. Apenas lhes foi pedido para escrever sobre suas experiências com a cultura venezuelana, dentro ou fora do ambiente escolar, enfatizando apenas a escrita em espanhol. No entanto, a maioria dos alunos insistiu em escrever na língua portuguesa, alegando que não conseguiriam usar a língua espanhola com fluência na escrita. Os alunos migrantes sentiram-se à vontade para escrever em sua língua materna.

Ao analisar os textos produzidos nessa etapa inicial dos relatos das experiências dos discentes sobre a cultura venezuelana, destacamos algumas falas:

Aluno 1 - "Cuando pienso en Venezuela mi corazón se llena de emoción y nostalgia [...] recuerdo las fiestas de navidad rodeado de mis familiares en la casa de mi abuela, las comidas como allaca⁵, las arepas y las playas [...] soy orgullosa de mis raíces".

Aluno 2 - "Com base nas minhas experiências ou falta delas, conheço muito pouco sobre a Venezuela, me recordo de algumas coisas por causa das atividades trabalhadas em sala".

Observamos que os discentes narraram suas vivências através da escrita, utilizando a língua mais cômoda para si. No caso do aluno 1, percebe-se a naturalidade na escrita, revelando o forte vínculo identitário com a cultura venezuelana, evidenciando a valorização das suas raízes culturais, mencionando os elementos típicos. Já fala do Aluno 2, nota-se o distanciamento em relação à cultura venezuelana, sendo que o aluno relata que esse contato ocorre apenas no contexto escolar, o que reforça o papel fundamental das práticas pedagógicas interculturais.

Desse modo, destaca-se a relevância da escola e do professor no estímulo às propostas interculturais, pois alguns discentes têm a oportunidade de conhecer e vivenciar abertamente a cultura do aluno

⁵ A escrita correta é **Hallaca**. Um dos principais pratos da culinária venezuelana, servido nas festas de Natal, é feito com um tipo de massa de milho recheada com guisado de carne e enrolada em folha de bananeira.

migrante apenas na instituição escolar, como também o aluno migrante tem esse mesmo ambiente para compartilhar sua cultura abertamente. Já que a escola deve ser o “espaço mais importante de interação” para o migrante venezuelano, estando adequada às demandas de um público cada vez mais diversificado (Hashiguti, 2023).

3.2 Etapa 2 – Conociendo aspectos generales de la cultura de venezuela

Nesta segunda etapa, os alunos foram convidados a assistir a um vídeo sobre as características gerais da Venezuela e sobre os aspectos culturais do país. Em seguida, por meio da plataforma Wordwall, foi aplicado um quiz de perguntas e respostas sobre o que foi abordado nos vídeos (figura 2). Para finalizar a aula, foi solicitada uma pesquisa da biografia de personalidades, artistas ou pessoas famosas de origem venezuelana, para que os alunos conhecessem um pouco do repertório cultural desse país.

FIGURA 2 - QUIZ DE PERGUNTAS E RESPOSTAS.



Fonte: arquivo pessoal.

Nesta aula, a atividade que mais se destacou foi o quiz de perguntas e respostas, observe acima na figura 2. A plataforma Wordwall permite a criação de jogos educativos personalizados, foi possível elaborar questões sobre o que se esperava que os alunos observassem nos vídeos apresentados. Dessa maneira, os discentes interagiram uns com os outros, todos participaram, mesmo aqueles que não conheciam muito do país se engajaram nessa tarefa.

Sabe-se que a gamificação, uma metodologia ativa baseada em jogos educativos e lúdicos, é vista como potencializadora de aprendizagens em diversas áreas do conhecimento, pela interatividade e capacidade de ativar a hiperatenção (Farias; Sbeghen, 2023). Para Alonso (2019), essas propostas com a gamificação dinamizam e estimulam os participantes à criatividade, ao empenho, ao trabalho em grupo e à produtividade, adquirindo determinadas aprendizagens de forma mais participativa e lúdica.

Entre o ensino da língua espanhola e a interculturalidade, a gamificação proporciona a conexão do ensino e a aprendizagem, desenvolvendo a comunicação, o respeito, a tolerância, a inclusão, a igualdade, a convivência e a valorização da diversidade cultural entre os discentes. Além disso, desenvolvem funções cerebrais através de estratégias e tecnologias educativas, favorecem o ambiente e o clima da sala de aula, e trabalham a aprendizagem emocional com essas metodologias de aprendizagens diferenciadas (Alonso, 2019).

Na prática, observamos que essa proposta gerou engajamento e integração entre os alunos, eles compartilharam suas experiências e os conhecimentos sobre a Venezuela, à medida que surgia uma nova pergunta no jogo. Portanto, podemos dizer que essa aula foi proveitosa, integrou todos os alunos e envolveu diferentes saberes e habilidades linguísticas.

3.3 Etapa 3 – Conociendo la música venezolana

Nesta etapa, estavam previstos vídeos sobre os festivais e tradições da Venezuela, bem como a música, dança e ritmos típicos desse país. Por conta da instabilidade da internet em Roraima, não conseguimos realizar esta tarefa, adaptando-a conforme a necessidade. Diante desse contratempo, a aula iniciou com a retomada da atividade anterior. Solicitamos aos discentes que compartilhassem as pesquisas biográficas, porém a maioria não havia feito essa atividade. Assim, na sequência, pedimos que os alunos migrantes falassem, em espanhol, sobre alguns artistas famosos venezuelanos.

Depois disso, aplicamos uma tarefa de leitura de um relato pessoal em língua espanhola, onde o discente teve que identificar e classificar os verbos nos pretéritos do indicativo na língua estrangeira. Os verbos no pretérito do indicativo são uma das características presentes nesse gênero textual. Desse modo, os discentes estariam em contato mais uma vez com o gênero trabalhado na sequência didática. Os alunos permaneceram engajados nesta atividade, mantiveram a concentração para compreender o texto, selecionar e classificar os verbos adequadamente na língua espanhola.

Dando continuidade à aula, foi proposta uma atividade de escuta auditiva da música “El tema”⁶, como música representativa da Venezuela. Nessa tarefa, trabalhamos o preenchimento da letra da música, da pronúncia das palavras, também o contexto, significado e temas abordados na canção. Nessa atividade, os alunos brasileiros sentiram algumas dificuldades em preencher as lacunas, relatando que a música era rápida, que não estavam conseguindo acompanhar. No entanto, ao tratar do tema e do contexto que a música apresentava sobre a Venezuela, alguns discentes compartilharam suas experiências de viagem ao país. Os discentes migrantes também foram envolvidos no debate sobre a música e relataram suas percepções sobre a letra, auxiliaram na

⁶ Música interpretada por Nacho em colaboração com Jorge Luis Chacin, é uma fusão de ritmos latinos com o estilo romântico. A canção utiliza metáforas para comparar a beleza de uma mulher às belezas naturais da Venezuela, servindo como uma homenagem à paisagem, além das belezas culturais e naturais do país. Para ouvir, acesse: https://www.youtube.com/watch?v=TonTbcjvX_8

pronúncia e na escrita correta das palavras, também cantaram a canção com os demais alunos.

Para Marcuschi (2002, p.32), o contato com diferentes gêneros é "o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura". A importância de incluir diferentes gêneros na sequência didática, como o gênero canção, está em mobilizar diferentes saberes. Ao abordar canções de uma cultura específica - no caso, da Venezuela -, permite ao aluno o contato com uma variedade de formas do uso da língua e expressões culturais e emocionais, ajudando no entendimento da diversidade cultural desse lugar.

Conforme Teixeira (2020), o uso da música no ensino e na aprendizagem proporciona conexões emocionais e culturais. A música não apenas ativa as memórias das pessoas, mas também dissemina a cultura delas, pois é um veículo de fácil compartilhamento cultural.

[...] uma canção exprime mensagens e aspectos do cotidiano do homem, em que o autor, ao compor uma letra, expressa suas emoções e experiências. Dessa forma, faz com que o ouvinte, ao se conectar com a mensagem dela, lembre-se de alguém ou de um lugar. Se reconhecemos o vasto potencial da mídia, em que facilmente um arquivo pode percorrer o mundo em apenas um clique, essa cultura é ainda mais compartilhada" (Teixeira, 2020 p.18).

Dessa maneira, concorda-se com o autor ao dizer que a música no ensino da língua espanhola promove no discente o desenvolvimento da "percepção auditiva, autoexpressão e propicia condições para o desenvolvimento integral, além de promover o gosto estético" (Teixeira, 2020 p.21). Já o professor, ao utilizar a canção, "enriquece suas aulas e sua prática pedagógica" (Teixeira, 2020 p. 21).

Portanto, ao explorar o gênero canção, com aspectos da Venezuela, abordou-se a aprendizagem linguística, cultural e social, ao passo que favoreceu uma compreensão mais ampla desses aspectos sobre o país. Desse modo, encaixar o gênero canção no ensino da língua espanhola

foi um bom recurso metodológico para desenvolver a integração e conexão entre os alunos.

3.4 Etapa 4 – Conociendo la gastronomía venezolana

Nesta etapa, trabalhamos a leitura e a compreensão textual em língua espanhola, com temas sobre a culinária da Venezuela, como: os pratos típicos, modo de preparo, os ingredientes usados nos pratos, bem como o contexto em que esses alimentos são consumidos. Também, propomos um momento de socialização com as comidas típicas venezuelanas em sala de aula, onde os alunos compartilharam da gastronomia e um pouco mais da cultura do país. Veja na figura 3 a representação dos pratos típicos produzidos pelos alunos:

FIGURA 3 - PRATOS TÍPICOS DA VENEZUELA PRODUZIDA PELOS ALUNOS



Fonte: arquivo pessoal.

Esta socialização com a culinária venezuelana foi o ponto alto na sequência didática, todos os alunos, tanto brasileiros quanto venezuelanos, se engajaram na atividade, participaram ativamente, demonstraram interesse e envolvimento, não apenas comendo, mas também dançando, ouvindo os ritmos da música venezuelana e desfrutando um pouco mais dessa cultura tão rica.

Nessa atividade, os alunos migrantes apresentaram-se oralmente, falaram sobre a importância desse momento para eles, sobre como é

significativo mostrar um pouco da sua cultura com os demais. Alguns estudantes brasileiros também participaram, falando sobre a experiência de reproduzir as receitas venezuelanas pela primeira vez. Foi um momento valioso e repleto de interações entre os discentes.

Pantoja, Silva e Zambrano (2024, p. 171) dizem que a culinária é "um aspecto marcante na identidade cultural das sociedades", isto é, ela reflete processos históricos, representa práticas, tradições e costumes, simbolizando momentos especiais, em celebrações e na vida cotidiana de um povo. Trabalhar a culinária é uma das formas mais simples de promover a diversidade cultural por envolver culturas alimentares de vários outros grupos sociais, moldando quem somos e as culturas das quais fazemos parte (Pantoja; Silva; Zambrano, 2024).

Pollerano (2019) argumenta que a culinária é um instrumento de comunicação e uma forma de promover a interação entre os indivíduos. Na visão da autora, a alimentação pode funcionar como uma ferramenta de reconhecimento, diferenciação e adaptação do migrante à nova realidade ao chegar a um novo lugar. Ainda, segundo a autora, as relações interculturais influenciam a construção de identidades dos sujeitos que vivenciam essa realidade em seus cotidianos, como os migrantes. Estes percebem suas identidades de maneira diversificada e fluida, mesclando elementos da cultura em que nasceram e das outras que encontrarão em seus destinos (Pollerano, 2019).

Nesse sentido, apresentar a gastronomia venezuelana em sala de aula, em uma perspectiva intercultural, pode significar o reconhecimento e a adaptação às diferenças, contribuindo para a compreensão das diversidades e para a percepção da identidade pessoal e nacional do aluno. Assim, foi possível perceber a relevância de abordar a noção de identidade, bem como o sentimento de pertencimento a um país, conceitos essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, incorporar a culinária no ensino do espanhol proporcionou uma experiência de aprendizagem mais rica e completa, ao relacionar a língua com suas expressões culturais. Durante a socialização das comidas, os alunos criaram conexões e laços ao conhecer e

compartilhar um pouco dos hábitos alimentares uns dos outros. Portanto, essa experiência superou as expectativas dos alunos e do professor, pois o aprendizado se tornou mais dinâmico e significativo, despertando a curiosidade e o interesse dos alunos, também promovendo reflexões sobre a diversidade e o respeito às diferentes culturas.

3.5 Etapa 5 – Relato personal del contacto con la cultura venezolana: producción final

Nesta etapa final da sequência didática, foram escritos os relatos pessoais dos alunos sobre suas experiências com a cultura venezuelana, dentro e fora da escola. Por meio desse gênero textual, trabalhamos as habilidades linguísticas na produção textual, a diversidade cultural e o respeito às diferenças, a partir da reflexão das experiências vividas. Para não ser um fim em si mesmo, esses relatos produzidos foram selecionados e publicados no blog da turma, a fim de divulgar essas experiências para mais pessoas.

Vale destacar que o processo de escrita dos relatos foi realizado no editor de texto online, Google Docs, e depois postados no blog. Durante o processo de produção, alguns discentes ajudaram os outros na escrita e na tradução para o espanhol. Dessa forma, esses relatos passaram por correções e reescrita, mas priorizando a integridade individual de cada produção.

Os relatos pessoais revelaram o quão relevante foi trabalhar a perspectiva intercultural no ambiente escolar. Foi enriquecedor para o processo de aprendizagem, para o desenvolvimento pessoal do discente, e inclusive para a prática pedagógica. Essa troca e o diálogo entre as diferentes culturas na sala de aula proporcionou uma ambiente transformador e mais acolhedor.

Em relação à prática pedagógica, despertou um novo olhar sobre a nossa própria prática docente, que muitas vezes esteve voltada para o ensino da gramática sem levar em consideração os aspectos culturais da língua. Isto nos fez avaliar e melhorar nossa abordagem de ensino, gerou

um sentimento de satisfação profissional ao perceber a contribuição para a formação humana e social dos nossos alunos.

Do ponto de vista dos discentes, os relatos mostraram como foi enriquecedor integrar as experiências interculturais na aula de língua espanhola, tanto para os alunos migrantes como para alunos brasileiros. Dessa forma, destacamos dois relatos pessoais escritos pelos alunos, a seguir um relato escrito por uma aluna migrante da Venezuela:

Un pedacito de la cultura venezolana en un salón brasileño

¡Hola! Mi nombre es ***** y hoy les vengo a relatar un poco sobre el 7 de noviembre, ese día nuestro salón de clases dejó de ser solo un espacio y se convirtió en un refugio para el corazón. A miles de kilómetros de Venezuela, entre risas, música y sabores familiares, reviví la esencia de mi tierra. Fue un día que me hizo recordar quién soy, quiénes somos, y cómo, aunque estemos lejos, Venezuela sigue latiendo en cada uno de nosotros.

Llevamos comida típica: arepas, dulces y platos que cuentan la historia de nuestra tierra. A través de cada sabor, compartimos con mis compañeros un pedacito de Venezuela, y la profesora, en un gesto que jamás olvidaré, llenó el aula con música venezolana. La salsa, la bachata y el merengue llenaron el espacio, y, casi sin pensarlo, tomé la mano de mi profesora y de una compañera, y empezamos a bailar. Cada giro y cada paso me hizo sentir que estaba de nuevo en casa, rodeada de mi familia, con el calor de los abrazos de mis seres queridos, de esos momentos que ahora son recuerdos, pero que en ese instante cobraron vida otra vez. Mis compañeros nos observaban, algunos con curiosidad, otros con admiración, y pude ver en sus rostros el respeto y la alegría de conocer algo nuevo, de abrir sus corazones a nuestra cultura.

Aquel día fue mucho más que una actividad; fue un abrazo a la distancia, un instante de unión y comprensión. Sentí un agradecimiento inmenso hacia mi profesora por hacer que nos sintiéramos valorados, por reconocer la belleza de nuestra cultura. Con cada sonrisa, con cada

mirada, sentí que, aunque estemos lejos, no estamos solos, que llevamos Venezuela con nosotros en cada palabra, en cada sabor, en cada paso de baile. Mientras bailaba, me llené de lágrimas al recordar mi tierra, mi gente, y entendí que aunque el tiempo y la distancia puedan separarnos físicamente, Venezuela vive en nosotros, en cada uno de nuestros gestos. Fue un día que guardaré para siempre, en ese salón, aunque en otro país, Venezuela estaba viva, vibrante, y yo estaba en casa.

Podemos observar no relato pessoal da aluna migrante a importância de um ambiente intercultural na sala de aula. Ela relata a emoção de reviver e relembrar um pouco da Venezuela ao afirmar “nuestro salón de clases dejó de ser solo un espacio y se convirtió en un refugio para el corazón”. Ao escrever “aunque estemos lejos, Venezuela sigue latiendo en cada uno de nosotros” mostrou o fortalecimento da identidade pessoal e do sentimento de pertencimento, tão importantes na construção do indivíduo. Além disso, na frase “sentí que, aunque estemos lejos, no estamos solos” sobressai a importância do ambiente acolhedor e de pessoas empáticas e respeitosas, que mesmo com pequenos gestos, ajudem a superar os desafios da migração.

No relato pessoal acima, observamos a perspectiva do aluno migrante frente às atividades realizadas na sequência didática, permitindo-lhe celebrar sua identidade, a essência de suas raízes e encontrando conforto e acolhimento na sala de aula. Adiante, apresentaremos um relato pessoal de uma aluna brasileira e sua ótica sobre as atividades realizadas e a cultura venezuelana:

La cultura venezolana

¡Hola! Soy *****, estudiante de la clase 201. Vine a compartir un poco de mi experiencia al aprender sobre la cultura venezolana, algo que fue enriquecedor gracias a la orientación de la profesora Juliani y a la ayuda de nuestros colegas. ¡Sin su ayuda, esta experiencia no habría sido tan interesante!

Al principio, confieso que no entendía casi nada y no me esforcé mucho por entender. Sin embargo, a medida que comencé a abrirme y explorar esta cultura tan diferente de la nuestra, descubrí cosas maravillosas: la música, la cocina, los estilos e incluso los lugares. Todo esto me hizo ver con otros ojos la cultura venezolana.

Nuestro trabajo de socialización fue una experiencia increíble que ayudó a nuestros colegas migrantes a sentirse más cómodos integrándose y compartiendo sus historias. Además, tuve la oportunidad de probar comidas típicas de Venezuela, y me enamoré de la chicha, del Pabellón Criollo y, por supuesto, de la famosa arepa.

Esta experiencia fue muy significativa, ya que nos permitió entender y respetar aún más la cultura venezolana. Para nuestros colegas, creo que fue emocionante, ya que pudieron revivir un poco de su tierra natal a través de la comida y la música. ¡Qué experiencia tan inolvidable!

Ao analisar esse relato pessoal, nota-se o aprendizado rico envolvendo a cultura de outro país, ressaltando o processo de descoberta da aluna e a integração com os colegas migrantes. A aluna admite o desinteresse na cultura Venezuelana em um primeiro momento, porém escreve “comencé a abrirme y explorar esta cultura [...] descubrí cosas maravillosas”, isto destaca a importância de expor outras culturas no ambiente escolar, e também do aluno estar aberto às novas experiências, transformando as percepções iniciais e favorecendo a quebra do preconceito. A aluna escreve que as atividades ajudaram os alunos migrantes a “sentirse más cómodos integrándose y compartiendo

sus historias”, ambos foram beneficiados nesse espaço intercultural. Ademais, a discente relata como essa experiência foi significativa para ela, por permitir compreender e respeitar a diversidade cultural, e para os colegas migrantes, proporcionando reviver memórias do seu país.

À luz do que foi exposto, é possível concluir que as experiências interculturais no ensino da língua espanhola podem transformar a realidade escolar, especialmente sobre o acolhimento e inclusão do aluno migrante. Assim, não apenas para tornar as aulas dinâmicas e atrativas, mas para promover o respeito, a integração e o aprendizado mútuo, desconstruindo estereótipos e criando um olhar empático e inclusivo em uma sociedade multicultural e multilíngue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relato de experiência, a sequência didática se apresentou como uma ferramenta metodológica excelente para o processo de ensino-aprendizagem, integrando o professor, os alunos e os objetos de conhecimento. Assim, por meio da sequência didática foi possível organizar as etapas do trabalho pedagógico, fomentando a autonomia e o protagonismo dos alunos, de maneira mais sólida e significativa.

Quanto ao ensino da língua espanhola, descrevemos e destacamos detalhadamente as atividades realizadas e os resultados obtidos ao explorar atividades em uma perspectiva intercultural. Ao introduzir o gênero textual relato pessoal, como estratégia para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, contextualizamos o conhecimento teórico e a prática no uso real do idioma, envolvendo as diferentes habilidades linguísticas e saberes sociais e culturais no processo de ensino-aprendizagem.

Ao refletir sobre os resultados alcançados na sequência didática, percebemos a importância que a interculturalidade tem no ensino da língua espanhola, através de cada experiência vivida em sala de aula, foi uma oportunidade de conhecer um pouco mais da cultura do país

vizinho, contribuindo para reflexões sobre a diversidade e o respeito às diferentes culturas.

Acerca da abordagem intercultural em sala de aula, notamos a valorização da identidade, do sentimento de pertencimento, a integração entre os alunos, a quebra de estigmas e preconceitos. À medida que as aulas aconteciam, o aluno brasileiro ampliava sua visão sobre os colegas migrantes, que, por sua vez, passavam a se sentir à vontade para falar sua língua e compartilhar sua cultura com todos.

Dessa forma, também é importante refletir sobre a prática docente e o papel do professor na abordagem intercultural em sala de aula. O professor, como mediador do conhecimento, deve estar aberto a novas metodologias, adaptando-se aos novos contextos educacionais, e estando atento às especificidades dos alunos. Assim, criando oportunidades de diálogo e compreensão das diferenças culturais, proporcionando uma sala de aula mais acolhedora e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Fernando González. La educación intercultural en un taller de gamificación. In: / DÍAZ, José María Hernández (coord.). **Migración, interculturalidad y educación: impactos y desafíos**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2019. 827-861p. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338682392_La_Educacion_Intercultural_en_un_taller_de_gamificacion. Acesso em: 10 nov. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Trad. Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em: https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/livro_bakhtin_estetica_criacao_verbal.pdf. Acesso em: 06 nov. 2024.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais:** a sequência didática como instrumento de mediação. 2012. 368 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/4a7e5f4d-3495-4903-a88f-95880d708383>. Acesso em: 12 nov. 2024.

DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michéle.; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 81-108. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/252/699783400141158.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2024.

FARIAS, Aline Caroline; SBEGHEN, Luana Bottcher. **Gamificação na aprendizagem de língua espanhola.** Revista Letras Raras, Campina Grande, v. 12, n. 2, p. 114-126, 2023. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/713>. Acesso em: 24 nov. 2024.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processo educacionais. In: Vera Maria Candau. (Org.). **Ensinar e aprender:** sujeitos, saberes e pesquisa. 1ed., v. I, Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 67-81. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/184780/lc_2000_FLEURI_MultiInterculturalismo.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 nov. 2024.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural Mediações necessárias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GENERALI, Sabrina; COGO, Denise. Imigração venezuelana, fronteira e Interculturalidade: Uma análise das experiências de educadoras e educadores em escolas públicas de Boa vista (Roraima). **Dossiê: Educação, migração e direitos humanos**. REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, set-dez, 2023. 91-108p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/rxkyrxtNx8fKnBDYTmQg4tL/> . Acesso em: 5 nov. 2024.

HASHIGUTI, Simone Tiemi (Org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**: diálogos e (re)começos. 1. ed., Campinas: Pontes Editores, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/372544840_Transculturalidade_linguagem_e_educacao_dialogos_e_recomecos. Acesso em: 06 nov. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O Papel da Atividade Discursiva no Exercício do Controle Social. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 7, p. 07–33, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/9697> . Acesso em: 08 nov. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.B.; BEZERRA, M.A. Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D & SIQUEIRA, S. (eds). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: Contestações e Proposições 355-378. Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16424/1/MATERIAISDIDATICOS_Repositorio.pdf. Acesso em: 11 nov. 2024.

PANTOJA, Patrícia Lima; SILVA, Marcélia Nicácio; ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. Identidades Roraimenses: Da tradicional

influência nordestina ao atual fenômeno migratório transnacional.

Muiraquitã: revista de letras e humanidades: Dossiê Linguagens e diversidades nas Amazôniaas, jan-jun, ISSN: 2525-5924, v.12, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/7474>. Acesso em: 08 nov. 2024.

PELLERANO, Joana. **Comida, comunicação e identidade na convivência intercultural entre jovens.** Esferas, n. 15, p. 1-10, 21 nov. 2019. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/esf/article/view/10522>. Acesso em: 08 nov. 2024.

PRETTO, Juliana Regina. O procedimento sequência didática nas aulas de espanhol – uma experiência com o gênero textual e-mail formal. In: MENEZES, Andreia dos Santos (Org.). **Anais do 16º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol e do 1º Simpósio Nacional de Professores de Espanhol em Formação:** São Carlos, 28 a 31 de julho de 2015. 1. ed., Porto Alegre: Revolução eBook, 2017. Disponível em: http://www.apesp.com.br/wp-content/uploads/versao-final_completa-anais-do-16CBPE-e-do-1SNPEF.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. ed. 2, Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2024.

SANTOS, Távine Cristina Ferreira.; ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. Reflexões sobre o ensino de português como língua de acolhimento sob a ótica da interculturalidade na educação básica em Roraima. **Revista Philologus**, Ano 26, n. 78, Rio de Janeiro: CiFEFiL,

set./dez.2020. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/187>. Acesso em: 06 nov. 2024.

TEIXEIRA, Jayne Laurantino Morato. **O gênero canção no ensino de língua espanhola: sequência didática baseada na tradução**. TCC (Licenciatura em Letras-língua espanhola). Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape: UFPB, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/31785/1/JayneLaurantinoMoratoTeixeira_TCC.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

UERR. **UERR abre inscrições para segunda turma do PROFAM**. Assessoria de Comunicação da UERR, Boa Vista, 24 julho 2024. Disponível em: <https://www.uerr.edu.br/uerr-abre-inscricoes-para-segunda-turma-do-profam/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

UGALDE, Maria Cecília Pereira; ROWEDER, Charlys. **Sequência didática**: uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem. Revista de Estudos e Pesquisa sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC), v. 6, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/992>. Acesso em: 09 nov. 2024.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F.Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

III

VIVIR PARA CONTARLA: O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS COMO PONTE PARA OUTRAS TERRAS E TEMPOS

Diana Coutinho Mangabeira (SEED/RR)¹

Juliana Lopes do Nascimento (SEED/RR)²

INTRODUÇÃO

La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla.

(Gabriel García Márquez)

Desde os tempos mais antigos os seres humanos constituem como prática cotidiana e social o narrar. A arte rupestre, os hieróglifos, o alfabeto escrito, bem como a música, o teatro e a voz são formas de expressão usadas para contar histórias, o que evidencia que o narrar é parte inerente à natureza humana. No gênero memórias literárias, por exemplo, o autor não reproduz sua realidade, ele a recria, posto o fato de que lembrar não significa simplesmente reviver, mas reinterpretar as experiências do passado. Dessa forma, o gênero memórias embora apresente semelhanças com a realidade, deve ser entendido como um texto ficcional, pois representa uma narrativa revivenciada. Tal fato sugere um esforço em transportar o leitor para o tempo e o espaço dos acontecimentos narrados criando uma forte intersecção entre tempo-

¹ Mestra em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) e graduada em Letras Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas pela mesma instituição.

² Mestra em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) e graduada em Letras Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

espaço-enredo, no qual combinam-se imagens, impressões e emoções que despertam no leitor sentimentos relacionados à história contada (Bosi, 1979).

A partir dessa compreensão, a sequência didática que apresentamos neste capítulo foi elaborada por Eliane Marina Tirapelle Brasil e adaptada no âmbito do Programa de Formação para Integração de Alunos Migrantes (PROFAM), direcionada a alunos dos 6º e 7º anos da educação básica de uma escola da rede estadual de Boa Vista, em Roraima. O programa de formação foi promovido pela Universidade Estadual de Roraima (UERR) em parceria com a Secretaria de Educação e Desporto (SEED/RR), instituição com a qual as autoras possuem vínculo institucional, atuando como docentes de Língua Portuguesa.

A escolha do gênero memórias literárias para compor a sequência didática (SD) justifica-se na perspectiva de que as características desse texto possibilitam o registro e o compartilhamento de visões únicas, apoiadas em experiências pessoais, eventos históricos, tradições e valores culturais. Por meio dos relatos, ampliam-se as oportunidades de escuta e acolhimento das histórias, tanto dos estudantes migrantes quanto dos brasileiros que compõem o ambiente escolar de Roraima.

Nesse contexto, as sugestões de adaptação foram feitas pelos docentes do programa e implementadas pelas professoras-autoras. Foram selecionados textos de memórias literárias em outras línguas, além da língua portuguesa, com o propósito de promover o trabalho colaborativo entre os alunos, permitindo que ajudassem os colegas a compreender os textos quando estes não estivessem em sua língua materna.

O objetivo deste capítulo é apresentar a construção do gênero memórias literárias como uma narrativa pessoal que permite a expressão de experiências, sentimentos e histórias de vida e, portanto, como gênero textual com potencial para contribuir para a valorização da diversidade de identidades e vivências escolares mais acolhedoras e interculturais.

Para alcançar o objetivo proposto, este texto está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, apresenta-se um breve panorama da migração de crise venezuelana (Moreira; Borba, 2021), que ocorre desde meados de 2015, fenômeno que transformou a ecologia das salas de aula da educação básica de Roraima e tem gerado mudanças nas práticas docentes e nas pesquisas científicas do estado voltadas ao ensino de línguas. No tópico seguinte, são abordados conceitos relevantes para a construção de uma SD, seguidos da apresentação da sequência didática adaptada durante o PROFAM. Em seguida, apresenta-se o relato da aplicação nas turmas de ensino fundamental de uma das professoras-autoras, seguido pelas memórias literárias produzidas por alguns estudantes, cujos nomes foram omitidos para preservar o sigilo de suas identidades, encerrando com as considerações finais.

I – MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO BÁSICA EM RORAIMA: DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES

A migração é um fenômeno global, complexo e multifacetado. Diversas são as razões pelas quais acontecem, seja econômica, política, humanitária, social, ambiental, entre outros motivos, com suas respectivas consequências e desafios, tanto no país de origem como no novo destino. Muitas discussões sobre migração têm gerado conceitos e terminologias diferentes. Na concepção de Moreira e Borba (2021), cujo enfoque está na migração de crise e não na crise migratória, as autoras consideram que:

[...] as migrações de crise devem ser consideradas a partir da combinação arraigada e bastante complexa de vulnerabilidades que remetem a dimensões ambientais, políticas e econômicas, as quais podem ser desencadeadas por uma crise, mas não são causadas necessariamente por esta (Moreira; Borba, 2021, p. 9).

No cenário de mobilidade transnacional, o Brasil tem recebido pessoas de várias nacionalidades, isso porque a longa faixa fronteiriça

com outros países e as leis que asseguram direitos aos migrantes possibilitam a entrada e a permanência destes em território brasileiro.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em pesquisa do Censo (2022), a população do estado de Roraima foi uma das que mais cresceu, chegando a 636,6 mil habitantes, o que corresponde a um crescimento de 41,25% se comparado aos números de 2010, quando possuía 451.227 habitantes. O motivo para o crescimento populacional é em razão da expressiva migração, sobretudo de venezuelanos, causada pelo regime ditatorial do país vizinho, que faz fronteira com o município de Pacaraima (RR). Além disso, questões econômicas complexas culminaram em uma crise humanitária que impulsionou cerca de 7,7 milhões de venezuelanos a deixarem seus lares (R4V, 2023). Conforme dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra, 2024, p. 22), apenas em 2023, 71.198 migrantes solicitaram refúgio no estado, sendo a maior parte de nacionalidade venezuelana, seguida de haitianos, cubanos e de outras partes do mundo, o que evidencia a variedade linguística e a pluralidade cultural presentes no estado.

Em virtude do fluxo migratório, o contato linguístico e cultural, especialmente nas salas de aula, transformou o ambiente escolar e requer ações que possibilitem mediar, viabilizar e valorizar com maior atenção o desenvolvimento das novas configurações de ensino e aprendizado, tanto para brasileiros como para migrantes. Segundo pesquisa realizada por Mangabeira (2024, p.20), sobre contato linguístico na educação básica em Boa Vista-RR, as demandas de matrículas de alunos migrantes aumentaram sobremaneira. De acordo com a autora, em 2023 a rede municipal de educação registrou a matrícula de 9.034 alunos venezuelanos e a rede estadual 8.771 da mesma nacionalidade, esses números apontam para uma sala de aula linguística e culturalmente heterogênea.

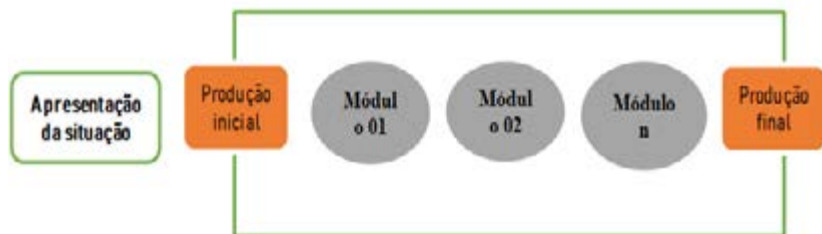
O panorama da migração no estado, em especial os dados da educação básica de Roraima como exposto em Zambrano (2021), Moura (2022), Carvalho (2022) e Mangabeira (2024) revelam a necessidade evidente

de políticas governamentais voltadas para uma abordagem intercultural nas escolas. Além disso, é necessário que os professores busquem realizar adaptações em suas práticas que incluam os alunos migrantes e que sejam realizadas de maneira mais efetiva e cotidiana (Nascimento, 2024), a fim de atender com presteza e eficiência os novos cenários e protagonistas das nossas salas de aula. Pensando nesse propósito, no próximo tópico apresentamos as adaptações realizadas na sequência didática de Eliane Marina Tirapelle Brasil³. Essa sequência didática foi levada pelas professoras-autoras durante o andamento do PROFAM, discutida e adaptada para atender às expectativas de aprendizagem de alunos migrantes e brasileiros.

2 – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: DA TEORIA À PRÁTICA

Para Dolz e Schneuwly (2010), uma sequência didática tem como finalidade auxiliar o aluno no domínio de um gênero textual, possibilitando-lhe a escrita e/ou fala de maneira mais adequada a uma dada situação comunicativa. Os autores apresentam um esquema composto por quatro etapas principais que pode ser utilizado pelos professores na elaboração de uma sequência didática:

FIGURA 1 – ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p.83).

³ A sequência didática original intitulada O ensino do gênero textual “Memórias Literárias” através de sequências didáticas está disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_port_uem_elianemarinatirapellebrasil.pdf. Acesso em: 18 de jan. 2025.

Conforme a figura 1, o esquema inicia com a *apresentação da situação*, que tem como objetivo a apresentação de forma detalhada da atividade que o estudante realizará. Nesta etapa, o aluno receberá instruções das tarefas de expressão oral ou escrita, noções de composição, estrutura e estilo do gênero em questão, para que posteriormente faça uso dessas informações na sua produção.

Na *produção inicial* os alunos tentarão elaborar seu primeiro texto oral ou escrito, esta etapa é essencial para a regulação das próximas etapas, pois permite aos alunos detectar suas dificuldades e a compreender o que já sabem. Aos professores essa etapa funciona como uma avaliação diagnóstica das capacidades reais do estudante direcionando as próximas atividades de forma a sanar as dúvidas e dificuldades percebidas na produção dos discentes, que lhes permitirão um melhor resultado na produção final.

A etapa dos *módulos* envolve atividades planejadas pelo professor a partir das dificuldades detectadas na *produção inicial*. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p.89) devem trabalhar os problemas de diferentes níveis, para possibilitar aos estudantes noções e conhecimentos por diferentes vias. Os autores apresentam três tipos de atividades que podem auxiliar essa compreensão:

- Atividades de observação e análise de textos: servem para evidenciar os aspectos indispensáveis àquele texto. Pode ser feita comparando vários textos de gêneros distintos ou do mesmo gênero;
- Tarefas simplificadas de produção de texto: são atividades pautadas em aspectos mais pontuais da produção de um texto. Reorganização de um conteúdo de narrativa para um texto explicativo, identificar partes que faltam na organização de um texto, revisão de um texto com base em critérios bem definidos, etc.

- Elaboração de linguagem comum: comentários sobre os textos, pontos a melhorar, críticas e elogios, percepções. Esse trabalho é feito durante toda a aplicação da SD.

Por fim, a etapa da *produção final* caracteriza-se como a finalização dos módulos e a execução dos conhecimentos construídos ao longo das aulas. Neste momento os alunos farão uso de suas técnicas e habilidades para expressarem suas lembranças de forma característica do gênero Memórias Literárias.

Um ponto importante a salientar é que apesar de que a sequência didática apresentada tenha sido construída dentro dos pressupostos do esquema de Dolz e Schneuwly (2010), houve dificuldade por parte das professoras em aplicá-la da forma planejada, devido ao curto tempo restante do ano letivo nas escolas e das demandas de cumprimento dos prazos. Cabe ainda salientar que a sequência didática exposta a seguir teve adaptações sugeridas pelos professores responsáveis pelo curso de aperfeiçoamento PROFAM e, posteriormente, também sofreu alterações durante sua aplicação, tendo alguns textos incluídos e algumas oficinas não realizadas, devido à falta de tempo hábil e dificuldades logísticas para a sua realização, conforme será exposto no relato de aplicação e nas considerações finais. Assim, segue abaixo a sequência didática proposta.

3 – VIVÊNCIAS EM RELATOS: REFLEXÕES SOBRE A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A memória é um importante construto da identidade, pois, como afirma Halbwachs (2006), as lembranças individuais não existem isoladas, mas são construídas e moldadas em um contexto social. A partir dessa perspectiva, a memória não é apenas uma experiência pessoal e subjetiva, mas também coletiva, que permite que identidades sejam compartilhadas e reafirmadas. Dessa forma, as memórias podem funcionar como um elo entre passado, presente e futuro, permitindo-nos participar ativamente de um processo subjetivo e interpretativo

de nossas vivências. Esse processo, muitas vezes íntimo e particular, também se manifesta de forma coletiva, atribuindo às memórias uma forte expressão do pertencimento e de quem somos.

De acordo com Aragão (1992), na elaboração literária de uma vida, o autor realiza um constante diálogo entre o passado e o presente, utilizando a narrativa como meio para reconstrução de sua identidade e compreensão do sentido dos acontecimentos vividos. Nesse processo de escrita, ele revisita suas experiências, realizando uma espécie de releitura do tempo vivido. Sabores, cheiros, lugares, sensações, filmes, livros, objetos – todos esses elementos atuam como *gatilhos mnemônicos*, capazes de nos transportar para momentos marcantes que, graças às memórias, podemos visitar. Embora revisitadas sob novos olhares, essas cenas permanecem como um pedaço intocado de nosso passado, proporcionando reencontros, às vezes inesperados, com outras partes de nós mesmos.

Dessa forma, ao desenvolver a Sequência Didática (SD) com foco no gênero Memórias Literárias, buscamos não apenas explorar o gênero textual, mas também promover o reconhecimento e a valorização dessas memórias. Com base nisso, estabelecemos as seguintes expectativas de aprendizagem:

- Analisar e produzir os gêneros, observando o contexto de produção (interlocutores, finalidade, suporte e circulação do texto);
- Conhecer textos do gênero memórias literárias em Língua Portuguesa, Espanhola e Língua Inglesa a fim de que haja trocas linguísticas e culturais promovendo a interculturalidade entre alunos brasileiros e migrantes;
- Produzir memórias literárias, seguindo suas características e estruturas composicionais;

- Produzir, revisar e reescrever textos de forma prazerosa e como uma atividade de prática social;
- Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna do gênero.

Gênero Textual: Memórias Literárias

Público-alvo: Alunos do Ensino Fundamental II (6º e 7º anos)

ATIVIDADES

OFICINAS	TEMPO	OBJETIVO	MATERIAL
<u>Oficina 1</u> Assistir ao vídeo de Memórias literárias com os textos “Transplante de menina”, de Tatiana Belinky e “Meus tempos de criança”, de Rostand Paraíso.	2h	Valorizar as lembranças das pessoas mais velhas, bem como perceber como objetos e imagens trazem lembranças de um tempo passado.	Aparelho de som, data-show, notebook e textos impressos.
<u>Oficina 2</u> Trechos dos livros “As mais belas coisas do mundo”, de Valter Hugo Mãe; “Menino de Engenho”, de José Lins do Rego, música “A Lista”, de Oswaldo Montenegro.	2h	Trabalhar a leitura e a escrita do gênero memórias literárias através de sequências didáticas. Apresentar aos alunos o gênero “memórias literárias” e suas principais características por meio da leitura e compreensão de textos desse gênero.	Textos impressos, quadro, pincel, projetor e caixa de som.

Oficina 3 Fragmento do livro em português e em espanhol "Viver para contar" de "Vivir para contarla" de Gabriel García Márquez. Livro "O segredo da xícara cor de nuvem", de Sônia Barros. Texto "A galinha ou eu", de Denizia Moresqui.	2h	Desenhar o local descrito no livro e comentar sobre a leitura. Conhecer a história e seus personagens disponível em: https://youtu.be/1Fv3tPph7iA Promover a aprendizagem mútua entre alunos brasileiros e hispanofalantes por meio de atividades colaborativas, como leituras e traduções.	Folhas sulfite; lápis de cor; impressões dos textos "Viver para contar" e "O segredo da xícara cor de nuvem", tv, pendrive e o vídeo "A galinha ou eu", de Denizia Moresqui.
Oficina 4 Entrevistas com moradores antigos da cidade.	4h	Preparar um roteiro de entrevista com a participação dos alunos. Produzir um texto – Memórias literárias com os alunos. Analisar as marcas e os recursos linguísticos presentes na construção do gênero textual. Incentivar o aluno a produzir memórias literárias, enfatizando o registro de sentimentos, sensações e lembranças que ocorreram no passado.	Quadro, pincel, caderno, lápis, borracha.

<u>Oficina 5</u> Leituras da coletânea de trechos: "Meu pé de goiaba", "A roda gigante" e "Zé Milton", todos de Denizia Moresqui.	2h	Propiciar aos alunos os recursos e mecanismos linguísticos para a reescrita do gênero memórias, a fim de que a produção final do texto se apresente de forma clara, concisa e coerente.	Textos impressos, caderno, discussão em sala de aula, vídeos caracterizando a vida no campo.
<u>Oficina 6</u> Rever e discutir as entrevistas realizadas com os moradores. Propor outra produção de memória literária em 1ª pessoa	3h	Analisar as marcas e os recursos linguísticos presentes na construção do gênero textual, através da leitura e observação de memórias que contam as experiências vividas pelos mais velhos, enfatizando o registro de sentimentos, sensações e lembranças dos entrevistados que ocorreram no passado.	Caderno, lápis, borracha, caneta, celular (entrevista), internet.
<u>Oficina 7</u> Analisar e revisar as memórias literárias produzidos pelos alunos	2h	Analisar as marcas e os recursos linguísticos presentes na construção dos textos dos alunos acerca do gênero memórias, elaborado a partir das entrevistas com moradores antigos da cidade.	Quadro, data-show e caderno.
<u>Oficina 8</u> Visita ao asilo	3h	Promover a interação e o respeito entre alunos e idosos através da valorização de suas memórias e histórias de vida.	Violão, músicas, bate-papo e brincadeiras.

Oficina 9 Laboratório de informática	2h	Digitar os textos produzidos pelos alunos, a fim de preparar a facção do livro.	Caderno e computador.
Oficina 10 Chá literário	2h	Fazer um "Chá com os alunos, seus pais e entrevistados", para a audição de algumas Memórias produzidas a partir das entrevistas realizadas. Promover a interação entre alunos, pais e entrevistados e entrega do livro de memórias literárias.	Lanche, livro de memórias, bate-papo.

Embora algumas das oficinas previstas na SD acima não tenham sido aplicadas conforme o planejado, a descrição dessas atividades faz-se pertinente, pois oferece uma compreensão mais ampla das possibilidades pedagógicas abordadas, permitindo a reflexão sobre as alternativas que poderiam ser exploradas para futuras intervenções.

Nos parágrafos seguintes consta o relato da aplicação da SD nas turmas de 6º e 7º anos de uma das professoras-autoras, atividade que também foi apresentada como parte final do PROFAM. Ao longo do relato destacam-se as adaptações realizadas, os desafios encontrados e as respostas dos alunos no contexto real, proporcionando uma visão mais factual da experiência docente.

Para a aplicação da sequência didática foram feitas algumas alterações que antes não havia sido possível por conta da falta de organização/tempo. Uma delas, foi pesquisar um texto de memórias que tivesse alguma relação com a Venezuela, considerando o fato de que a maioria dos alunos migrantes que compõem a sala de aula são dessa nacionalidade. Os textos da *Oficina 1* "Transplante de menina", de Tatiana Belinky e "Meus tempos de criança", de Rostand Paraíso foram

utilizados para as leituras divididas em grupo, descritas mais abaixo. Os textos da *Oficina 2* da versão original da sequência didática utilizados para apresentar aos alunos o gênero Memórias Literárias e suas principais características foram substituídos por outros com os quais já havia tido contato prévio, “As mais belas coisas do mundo”, de Valter Hugo Mãe; “Menino de Engenho”, de José Lins do Rego e a música “A Lista”, de Oswaldo Montenegro

Iniciamos falando sobre o que são memórias, indagando a definição da turma para esta palavra. Eles participaram dando respostas como “são lembranças”, “são coisas que nos marcam”, “são lembranças boas ou ruins que ficam guardadas”, “tem a ver com tempo”. As respostas foram anotadas no quadro e tecemos comentários sobre os conceitos dados por eles, unindo à teoria do gênero textual Memórias Literárias.

Da mesma forma, os alunos foram questionados sobre a palavra “literária”, recebemos respostas como “lembra literatura”, “literal”, “leitura”... A partir dessas respostas, surgiu uma outra palavra que talvez se aproximasse mais do conceito que gostaríamos que eles compreendessem. Citamos então a palavra “poesia” e obtivemos respostas como: “são palavras que rimam”, “são coisas bonitas”, “é algo poético”. Concordamos e dissemos que poético tem relação com a forma como você conta as coisas, comuns ou não. Em seguida, solicitamos aos alunos que anotassem em seus cadernos uma resposta para a seguinte pergunta: se você fosse escrever sobre uma memória, sobre qual escreveria? Depois, foi lhes dada a oportunidade de compartilhar suas respostas, e assim o fizemos.

Partimos para os textos. Apresentamos nesta aula introdutória dois textos; um trecho do livro “As mais belas coisas do mundo” do escritor português Valter Hugo Mãe e um trecho do livro “Menino de Engenho”, de José Lins do Rego.

Decidimos fazer a leitura coletiva com todos da sala nesse primeiro momento, parágrafo por parágrafo, e demos ênfase às expressões poéticas, uso de figuras de linguagem e outros trechos que pudessem

auxiliá-los na compreensão de que é a forma como você narra a memória que a torna uma memória literária ou não.

Ao final da aula, ouvimos juntos a música "A Lista", de Oswaldo Montenegro. A canção traz uma reflexão sobre vivências passadas, amizades perdidas, amores encerrados e verdades que se aprendem com o tempo. Em algumas salas esse momento gerou certa comoção, alguns alunos choraram, lembraram de parentes que ouviam a música; em uma outra sala, os alunos pareceram ficar inquietos com os temas trazidos pela canção, talvez um certo desconforto com questões emocionais e como lidar com as sensações que uma canção assim pode causar.

Nossa intenção neste momento era mostrar que, apesar da idade, todos temos momentos bons e ruins para lembrar, para narrar. Além disso, temos reflexões sobre esses momentos vividos no passado que o arcabouço empírico do presente pode nos proporcionar, reflexões essas que podem ser trazidas para o papel.

Os textos das oficinas 1, 3 e 5, foram utilizados não como oficinas separadas, mas compilados para uma aula só, devido à falta de tempo disponível entre aplicação da sequência e finalização do PROFAM, além dos textos já citados anteriormente, utilizamos os seguintes textos:

"Obrar", de Manoel Barros;

Capítulo I do livro "Vivir para contarla", de Gabriel García Márquez;

"Meus tempos de criança", de Rostand Paraíso;

"Meu pé de goiaba", de Denizia Moresqui;

"Memórias de livro", de João Ubaldo Ribeiro;

Um trecho de "Transplante de menina", de Tatiana Belinsky;

Um trecho de "Um brasileiro em Berlim", de João Ubaldo Ribeiro.

Um trecho do livro "Memorias de Mamá Blanca", de Teresa de La Parra.

Impressões iniciais:

Na primeira sala na qual entramos e explicamos a proposta de atividade, os alunos pareceram pouco empolgados ao citar que havíamos levado textos em português e em espanhol. Apenas um levantou a mão ao serem questionados se alguém na sala sabia ler em espanhol. Alguns colegas apontaram para um outro aluno falando que ele sabia ler em espanhol, mas ele respondeu em tom meio brincalhão com um: “sou brasileiro”.

Entretanto, depois que foram chamados equipe por equipe à mesa da professora, outros alunos se sentiram à vontade para falar que também sabiam ler em espanhol. O aluno que brincou dizendo que era brasileiro falou para a sua equipe que poderia ficar com um texto em espanhol e que traduziria para eles. O texto escolhido foi um capítulo intitulado “Vicente Cochocho”, do livro de memórias escrito por Teresa de la Parra, escritora venezuelana.

Alguns alunos venezuelanos sentiram dificuldades para explicar para os alunos brasileiros do grupo o que estavam lendo, eles diziam: “eu leio e eu entendo, eu só não sei como explicar pra eles o que entendi”, nesse momento, dizíamos para irem com calma pelo texto e que deveriam tentar ler por parágrafos e explicar o que acontecia ali. De certa forma, tínhamos a percepção de que essa não era, notadamente, uma barreira linguística, mas uma dificuldade de compreensão, síntese e narração do que fora lido.

Em uma outra turma de sétimo ano percebemos um aluno fazendo tradução direta do espanhol para o português, enquanto os colegas do grupo ouviam atentamente. Na mesma sala, um aluno brasileiro perguntou se o texto dele estava em “venezuelano”, pois ele não estava entendendo nada. O texto estava em português...

Neste primeiro momento, tivemos a constatação de que muitos alunos têm dificuldades na compreensão textual, enquanto alguns apreendem com muita facilidade o teor do texto.

Segundas impressões:

Em uma das turmas de sétimo ano, entregamos o texto em espanhol do livro de Teresa de la Parra para um dos melhores alunos da sala. Ele falava espanhol e, entre os outros alunos, é um dos que mais apresentam dificuldade na hora de se expressar em português. Nesse dia, nem todas as apresentações aconteceram, por conta do tempo. Então, na aula seguinte, demos continuidade à apresentação dos grupos restantes.

Ficamos muito surpresas ao perceber que o grupo desse aluno não conseguia desenvolver a apresentação, nem ele. Eles falaram alguns sentimentos que constatarem no texto, trouxeram o significado de algumas palavras, mas não conseguiram apresentar um resumo do enredo.

Depois de algum tempo, quase no fim da aula, enquanto os outros estudantes se preparavam para a hora do lanche, os alunos do grupo foram até a mesa e perguntamos o que havia acontecido. Ele disse que não entendia muitas palavras. Então, perguntamos se ele sabia realmente ler em espanhol. Ele disse que sim... Foi quando uma outra aluna, venezuelana, comentou:

– O espanhol dele é diferente. Ele é da Colômbia. – Ahhhh! - exclamamos..

Simplemente não havíamos considerado a possibilidade de haver alguém na sala que falasse espanhol e que não fosse da Venezuela. Este mesmo aluno, em outra situação, pediu para ajudar a pegar os livros didáticos na biblioteca e durante o caminho, ele disse:

– Professora, eu escrevi meu texto em espanhol.

Nesse momento, ele olhou como se esperasse uma reprovação, mas respondemos:

– Tudo bem. O que não entendermos, te chamamos para explicar.

Como o gênero textual proposto exigia uma boa descrição e repertório de palavras, dissemos aos alunos que, caso não soubessem

expressar uma palavra ou sentimento em português, poderiam escrevê-los em sua língua materna.

Últimas impressões

No dia 25.03, recebemos as produções da turma de aceleração⁴, a turma é composta por alunos que farão, em um mesmo ano letivo, o 6º e o 7º ano. Chamamos os alunos para a entrega dos seus textos de memórias literárias. Três deles haviam feito o trabalho sem capa. Solicitamos que fizessem e um dos alunos, que não sabe ler, demonstrou um pouco de resistência. Entregamos um outro trabalho como modelo de capa e ele foi fazer a sua. Ao nos trazer o seu trabalho, percebemos que estava sem nome. Perguntamos se ele sabia escrever seu nome, ao que respondeu negativamente. Recebemos sua folha e escrevemos seu nome e turma na capa do trabalho

Ficamos curiosos para saber como ele havia produzido o texto sem saber ler e escrever. Quando abrimos, vimos que se tratava da cópia de uma fábula sobre uma tartaruga que gostava de tocar flauta. Não comentamos nada, e ele voltou para o seu lugar. Algum tempo depois, ele entregou um resíduo de lápis apontado, que formava uma flor sobre um lápis amarelo, representando o caule. Ele nos disse que aquele lápis só existia na Venezuela. Agradecemos, e ele sentou.

Depois, voltou novamente e levantou sua blusa mostrando uma cicatriz. Contou que seu irmão o havia furado com uma faca quando eram pequenos. Questionamos o motivo, e ele retrucou que era apenas uma briga de irmãos. Disse que o irmão era mais novo e que, no momento do incidente, estavam sozinhos em casa. Contou ainda que foi ao hospital que ficava perto de sua casa e pediu para “limparem rápido”, pois queria retornar logo para casa.

Perguntamos quantos anos ele e seu irmão tinham na época. Ele não soube dizer ao certo, mas mencionou as idades atuais: disse que tem 13 anos e o irmão, 9. E completou:

– Eu sinto tanta saudade dele.

⁴ São turmas de correção de fluxo para alunos com atraso de dois ou mais anos das suas séries previstas por motivos diversos como repetência, reprovação, ingresso escolar tardio, etc.

Questionamos onde o seu irmão estava... Ele respondeu, apontando para o lápis na mesa:

– Eu já te contei. E fechou os olhos de maneira firme e saudosa.

Depois, nos contou que um colega, na Venezuela, o agarrou por trás e colocou uma faca em seu pescoço, dizendo que ele ia morrer... Ele então se defendeu, dando uma cotovelada no menino e, após isso, o menino fez com que todos da sala parassem de falar com ele. Após nos relatar essa parte, completou:

– Fiquei tão triste e tão sozinho.

Perguntamos com quem seu irmão estava na Venezuela, ele respondeu que estava com a sua mãe. Então, perguntamos com quem ele morava no Brasil. Ele respondeu que mora com os avós. Disse que está aqui há 4 anos e que está “reunindo” moedas para que a mãe e o irmão venham visitá-lo. Contou que o irmão lhe pediu desculpas por telefone. Perguntamos se ele havia perdoado, e ele respondeu simplesmente:

– É meu irmão!

Ao final da nossa conversa, ele disse:

– Não entrega a flor, tá bom?

Concordamos, garantindo que a guardaríamos e não a tiraríamos dali.

Como professores, algumas coisas nos comovem em sala de aula, e nos fazem sentir insuficiente. Uma delas é saber que temos alunos que ainda não sabem ler. Embora o sentimento de impotência se manifeste de forma mais evidente nesses momentos - impotência que também denuncia um sistema escolar deficiente e problemático -, aprendemos que quando nos sensibilizamos em relação aos nossos alunos, a ponto de nos abirmos para outras possibilidades avaliativas, descobrimos mais sobre eles, sobre nós mesmos e sobre o que também é educação.

Nosso aluno não sabia ler nem escrever para registrar suas memórias no papel, mas sabia falar e expressar seus sentimentos. Não conhecia

figuras de linguagem, mas foi capaz de criar a metáfora de uma flor e nos presenteou com ela.

Os trabalhos produzidos pelas turmas foram extremamente satisfatórios. Houve de tudo um pouco: alegria, tristeza, terror, saudade, medo, esperança. Algumas dessas memórias deixamos aqui registradas, muitas outras vamos guardar em nossa própria memória.

As oficinas 6, 7, 8, 9 e 10 não aconteceram devido às questões de tempo e logística. No entanto, incluímos suas descrições e metodologias no quadro de atividades, pois entendemos que a experiência seria muito mais rica e ampliada se tivéssemos conseguido realizá-las. Esperamos que, em outro momento, consigamos aplicá-las de forma integral.

A seguir, apresentamos alguns registros das memórias literárias produzidas pelos estudantes de 6º e 7º anos. Vale ressaltar que, devido ao curto intervalo de tempo entre o período de aplicação e a conclusão das atividades do PROFAM, os textos exibidos correspondem à primeira versão elaborada pelos alunos.

Lembranças da Venezuela

Uma das lembranças mais que
tenho é do meu país, sou venezuelana,
morávamos lá umos 3 horas da praia,
minha mãe me levou para passear
lá, a praia era linda como o céu,
naquela época tudo era maravilhoso,
também gostei um grande castelo
que tinha luzes e músicas. sinto
muito falta da minha casa na Venezuela,
onde está minha família, meus avós.

"Jamais esquecerei minha viagem [...]"

Jamais esquecerei minha viagem da Venezuela
do Brasil. Sai de casa peguei um ônibus, depois
um barco, e outro ônibus, no dia seguinte outro
ônibus, e depois a hora cominhando com
minha mãe e minha irmã, fui muito
mandorlinhos e também passeiros enquanto
cominhávamos. Cui muitos barulhos de animais
que estavam dentro daquelas mandorlinhos.
Aiquei com medo mais logo conseguimos
chegar a fronteira Venezuela-Brasil e deu
toda certa, porque chegamos aqui e aprendemos
sobre uma cultura e idioma diferente.

“Ele falava ‘eu te amo’ e meu coração acabava com o vazio que tem dentro.”

quando meu irmão saiu da cadeia ele tinha sido preso
em novembro ele ficou 3 meses preso
foi o pior momento da minha vida ele e meu irmão
faziam ele e meu irmão mesmo só me dando carinho
com os meus outros irmãos eu não sou muito apegada
só sou mas com o [redacted] ele que foi preso
ele conversa comigo ele me dá bastante atenção eu tenho
problemas com a minha aparência ele foi o único dos
meus irmãos que não fez e nem faz nenhum tipo de
brincadeira com minha aparência e o que ele não
sabe que eu tenho problemas com a minha aparência
nunca fui boa em demonstrar meus sentimentos
pra qualquer família mas com ele e totalmente
diferente o amor que eu demonstro pra ele eu nunca
demonstrei pelas meus pais (que eu me lembre eu nunca
disei eu te amo pelo meu pai e pela minha mãe
só pra dizer eu te amo pra ele) depois voltando ao
assunto quando ele saiu da cadeia eu nunca fiquei tão
feliz como fiquei no dia que ele foi solto
acordei cedo pra ver ele quando cheguei na
do pra ver ele eu caí e abracei ele
ele me abraçou e começou a chorar agente
fica mas de 20 minutos abraçado ele táva
chorando e pedindo pra me perdoar ele e
também ele disse que me ama muito cada vez
que ele falava eu te amo meu coração acabava
como algo que tem dentro de mim depois agente
teve um almoço de família minha família não é
muito unida mas aquele dia tudo foi tão perfeito eu
sei pra aquele dia nunca acabar tudo tão como era
anos atrás tudo tão alegre tão tão feliz diferente
mas depois tudo voltou ao normal aquelas brigadas
fofocas e etc...

EM.

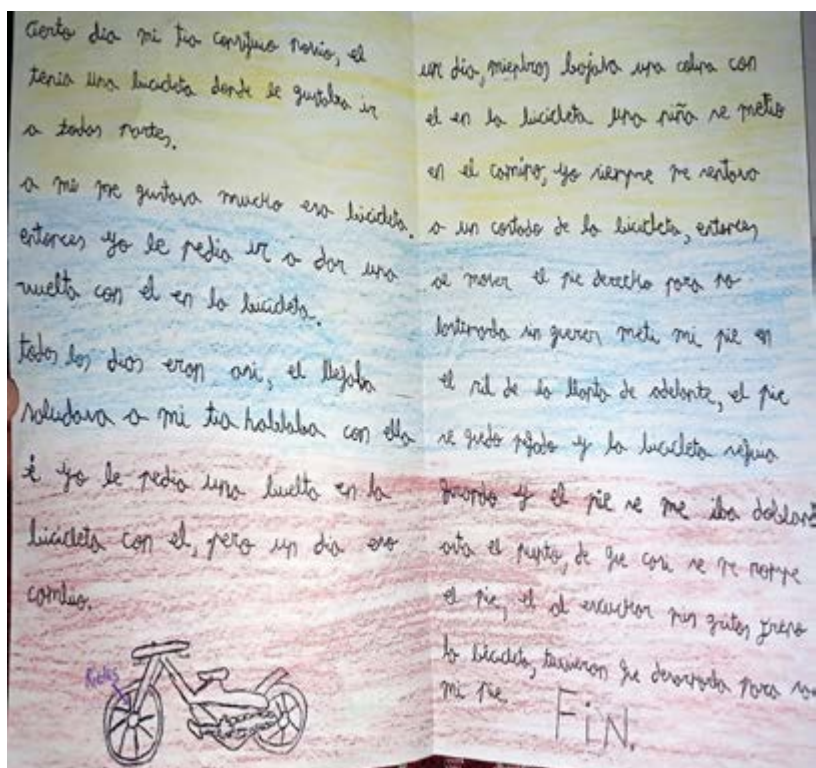
“Gostei muito daquela vida que tive na Venezuela.”

Nasci e vivi parte da minha infância em um lugar lindo e tranquilo, com toda a minha família, antes de me mudar para Boa Vista, naquele lugar chamado Santa Elena na Venezuela, todos os dias eu podia sair para brincar com meus amigos na pôr do sol, também podia ir na casa dos meus avós, das minhas tias, me divertia muito.

Apesar da beleza e tranquilidade daquele lugar na Venezuela, faltavam muitas coisas essenciais para viver com conforto, por isso um dia meus pais decidiram emigrar para tener melhores oportunidades de vida e eu e minha irmã mais nova uma educação de qualidade, e nos mudamos para Boa Vista, uma cidade linda da qual gosto muito, onde aprendi um novo idioma, uma nova cultura, tradições, o que no início não foi fácil para mim, foi difícil porque chegamos ao Brasil na época da pandemia, passei um ano estudando online, depois que comecei presencial foi estranho eu me adaptar a falar apenas português, para ter novos amigos na escola, além do idioma, me acostumar com a comida, e principalmente com o clima, que é bem diferente, onde morei quando criança na Venezuela era um lugar frio, com muitos

rios próximos, montanhas, e acima de tudo, grande parte da minha família, estávamos sempre compartilhando, gostei muito daquela vida que tive na Venezuela.

"A mi me gustava mucho esa bicicleta."



“Vou amar sempre ele.”

O meu nome é [redacted] e eu cō falo sobre as viagens com qe eu fazia com meu Pai.

- O primeiro que eu lembro e qe ele chegava das minas com minha mãe e ele nos levava a mim e a meu irmão Rosa catras cidades, ele sempre levava nós a viajar e gastava demais.

- Ele não ta mais comigo porque ele faleceu. Ta com saudades de seus abraços, seus beijos, de qe chegava de trabalhar e jogava comigo mas ja passou muito tempo.

- Eu lembro sempre dele amigo do lindo que foi. Vou amar sempre ele.

- Toda vez que ele chegava ele me dizia "filha eu quero que voce logre todas as suas metas para que um dia voce diga não foi fácil mais o logre e Tudo por meu pai" e eu espero cumprir isso.

"No meu país é costume comer manga temperada."

10 - A mudança inesperada

- Éro uma quando eu 9 anos eu e meus Pais nos mudamos para uma nova casa no começo eu não me queria me mudar por que eu não queria perder os meus antigos amigos eu me encontrava triste ao saber disso.

- Mas nem tudo foi tristera nesse mesmo ano eu fiz novas amizades dentro e fora da escola eu já deixando a tristeza de lado e me acostumando com novos hábitos não foi fácil mas nem tudo que acontece com as nossas vidas é ruim as vezes é até melhor.

- No final me mudei pra minha nova casa a casa era bonita um pouco escurita por dentro diferente da minha antiga casa mas eu fiquei feliz por que tinha uma mata da minha arvore. Preferia "manga" no meu país é costume comer manga temperada nos os venezuelanos amamos muito eu todo os dias depois da aula eu me sentia na arvore ela se tornou minha melhor eu todos os dias pegava manga da arvore e temperava eu era muito feliz.

- E na escola nesse ano conheci o [redacted] ele estudava na minha sala e se tornou meu melhor ele vinha todo fim de semana pra minha casa para jogar futebol até quinta subi na arvore e pegava manga eu adorava

2 pag

- No final eu fiz muitos amigos no bairro e umas amigos na frente da minha casa Então a casa que eu não me queria mudar se tornou nos meus melhores dias.

3 pag FIN

Os relatos acima configuram apenas algumas das produções textuais de memórias literárias narradas pelos alunos. Os temas perpassam por momentos de grandes transformações em suas vidas, como mudanças para um outro país, a perda permanente ou o afastamento temporário de entes queridos, relações familiares ou experiências pontuais que os marcaram de alguma forma.

Para Bosi (1979, p.18) “o instrumento decisivamente socializador da memória é a linguagem”, nos textos acima, a linguagem escrita carrega forte teor afetivo e saudoso como é possível perceber nos excertos “sinto muita falta da minha casa na Venezuela, onde está minha família, meus avós”, “gostei muito daquela vida que tive na Venezuela”, “no começo eu não me queria me mudar por que eu não queria perder os meus antigos amigos eu me encontrava triste ao saber disso”, mas também demonstram percepções de abertura em relação à nova realidade encontrada e vivenciada pelos narradores como em “aprendemos uma cultura e um idioma diferente”, “a casa que eu não me queria mudar se converteram nos meus melhores dias”. Além disso, em diversos trechos dos textos, é possível constatar a expressão de características mais subjetivas e particulares em relação a lugares, pessoas, percepções de si próprio, do tempo passado, presente e futuro, convergindo com as palavras de Bosi (1979, p.29), para quem “A narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória.”

Ao evocar os “quadros sociais da memória” de Halbwachs, Bosi (1979) destaca a relação de dependência entre a memória do indivíduo e suas relações familiares, de classe, religiosas, profissionais e seus grupos de convívio e atesta a partir das palavras do sociólogo essa relação tão intrínseca às nossas memórias: lembramos porque os outros nos fazem lembrar! Nesse sentido, reiteramos a justificativa da escolha do gênero Memórias Literárias para alcançar o objetivo de trabalhar com um gênero que através da narrativa pessoal, potencializasse a expressão das experiências individuais e coletivas e que contribuísse para a valorização da diversidade cultural e identitária proporcionando vivências escolares mais acolhedoras e interculturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, busca-se apresentar uma proposta de sequência didática do gênero Memórias Literárias, adaptada no Programa de Formação para Integração de Alunos Migrantes nas Escolas (PROFAM), e relatar sua aplicação. O programa viabilizou diálogos, estratégias e ferramentas pedagógicas para a formação dos professores-cursistas que atuam na rede de educação básica do estado de Roraima, o qual atualmente recebe um número expressivo de estudantes migrantes em suas salas de aula, por ser uma região que faz fronteira com a Venezuela, país que, desde 2015 aproximadamente, enfrenta uma grave situação econômica agravada por um governo autoritário.

A partir desse contexto, a formação intercultural e as políticas linguísticas e de acolhimento tornaram-se ainda mais urgentes para que os estudantes de outras nacionalidades fossem atendidos em suas expectativas de aprendizado e tivessem suas particularidades culturais, linguísticas e identitárias respeitadas e acolhidas no ambiente escolar.

A adaptação da sequência didática para o contexto do PROFAM revelou-se fundamental para promover o acolhimento linguístico e cultural dos alunos migrantes. Ao explorar o gênero memórias literárias, os estudantes tiveram a oportunidade de compartilhar as suas histórias pessoais, refletindo sobre suas identidades e ampliando o repertório cultural da turma. Esse processo não apenas favoreceu a expressão e o protagonismo dos alunos migrantes, mas também promoveu uma troca significativa entre eles e seus colegas brasileiros, fortalecendo o sentimento de pertencimento no ambiente escolar.

Durante a aplicação da sequência didática em sala de aula, com as devidas adaptações, observou-se que a socialização das narrativas/memórias entre os estudantes poderia ter gerado resultados ainda mais positivos, especialmente no que diz respeito ao objetivo de potencializar a expressão das experiências individuais e coletivas e valorizar a diversidade cultural e identitária. Contudo, essa socialização não foi plenamente realizada devido ao curto intervalo entre o encerramento do ano letivo e o término do programa de formação.

Ainda assim, as atividades de leitura em grupo e o compartilhamento dos textos entre os colegas permitiram que os estudantes migrantes e brasileiros assumissem o protagonismo em sala de aula, sentindo-se ouvidos e acolhidos ao narrar suas histórias. Em futuras oportunidades, espera-se que a sequência didática possa ser aplicada em um período mais adequado, garantindo a socialização plena das memórias.

Dessa forma, considera-se que a formação continuada dos professores é uma iniciativa fundamental para evitar que as práticas de ensino em sala de aula perpetuem o apagamento de identidades culturais e linguísticas. Em vez disso, a formação continuada deve ser entendida como uma ferramenta indispensável para promover práticas pedagógicas que valorizem e acolham as singularidades de cada aluno nas salas de aula da educação básica.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. T. T. V. Escrevendo memórias literárias: dos fatos reais ao produto da imaginação. **Na ponta do lápis**, ano XVI, nº34, 2020.

ARAGÃO, M. L. Memórias Literárias na Modernidade. **Letras**, [S. l.], n. 3, p. 41–52, 1992. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11423>. Acesso em: 16 maio. 2025.

BARROS, M. **Memórias inventadas**: A infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BARROS. S. **O segredo da xícara cor de nuvem**. Editora Moderna, 2012.

BELINKY, T. **Transplante de menina**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2003

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.

BRASIL, E. M. T. **O gênero Memórias Literárias através de sequências didáticas.** In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didático-pedagógicas. v. 2. Versão online. Paraná, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_port_uem_elianemarinatirapellebrasil.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2025.

CARVALHO, A. E. N. **O processo de inclusão dos estudantes venezuelanos em uma escola pública da rede estadual de ensino:** uma perspectiva intercultural de educação. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, 2022.

DE LA PARRA, T. **Las memorias de mamá Blanca.** Editorial Universidad de Costa Rica, 1996.

DO RÊGO, J. L. **Menino de engenho.** Global Editora, 2020.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita:** apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GABRIEL, G. M. **Viver para contar.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidade e estados do Brasil.** Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 14 de jan. 2025.

MÃE, V. H. **As mais belas coisas do mundo.** Biblioteca Azul, 2019.

MANGABEIRA, D. C. **Contato linguístico português-espanhol em produções textuais de venezuelanos na educação básica em Boa Vista-RR.** Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL). Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, 2024.

MONTENEGRO, Oswaldo. Disponível em <<https://www.vagalume.com.br/oswaldo-montenegro/a-lista.html>> Acesso em: 23 de março de 2025.

MOREIRA, J. B; BORBA, J. H. O. M. Invertendo o enfoque das “crises migratórias” para as “migrações de crise”: uma revisão conceitual no campo das migrações. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 38, p. e0137, 2021. Disponível em: <<https://scielo.br/j/rbepop/>> Acesso em: 15 de jan. 2025.

MORESQUI, D. **A galinha ou eu**. Disponível em: <<https://deniziamoresqui.blogspot.com/2016/12/a-galinha-ou-eu.html>> Acesso: 23 de março de 2024.

MOURA, S. M. C. **Ensino de língua portuguesa para alunos migrantes venezuelanos no contexto escolar multicultural de Boa Vista/RR**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Roraima (UERR), e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (PPGE). Boa Vista, 2022.

NASCIMENTO, J. L. **O ensino de Língua Portuguesa para alunos migrantes: práticas possíveis a partir de uma perspectiva decolonial**. Dissertação (mestrado). – Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL). Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, 2024.

OBMIGRA. Observatório das migrações internacionais. Disponível em: <<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/>> Acesso em: 14 de jan. 2025.

PARAÍSO, R. **Antes que o tempo apague...** 2ªed. Recife: Comunicante, 1996.

RIBEIRO, J. U. **Um brasileiro em Berlim**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

R4V. **Mais de quatro milhões de refugiados e migrantes da Venezuela lutam para acessar necessidades básicas nas Américas**. 20 set. 2023. Disponível em: <https://www.r4v.info/pt/news/mais->

de-quatro-milhoes-de-refugiados-e-migrantes-davenezuela-lutam-para-acessar-necessidades. Acesso em: 15 jan. 2025.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ZAMBRANO, C. E. G. **Acolher entre línguas**: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima. 2021. 226 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais - MG, 2021.

IV

**VIDAS EM MOVIMENTO: PROMOVENDO
O ACOLHIMENTO A MIGRANTES POR
MEIO DO ENSINO DE HISTÓRIA**

André Nonato Alves King e Campos - UFRR¹

Andreia Pereira da Silva²

INTRODUÇÃO

*“Antes de ensinar, precisei aprender com a minha
prática, compreender as realidades
diversas e as vivências daqueles a quem eu ensinava”.*

Karla King

O nome Vidas em Movimento foi o primeiro que nos veio à mente, inspirado por uma atividade proposta pela professora Nilmara Milena da Silva Gomes durante uma das aulas do PROFAM, ainda antes da aplicação da sequência de ensino. A atividade consistia em coletar informações sobre as vidas dos cursistas, como nome, data e local de nascimento, locais onde já haviam morado, período de residência, motivos da mudança e os desafios enfrentados na chegada.

A partir dessa dinâmica, decidimos levar as mesmas perguntas para os alunos da escola. Como a Escola Estadual Ayrton Senna da Silva ainda possui um número reduzido de turmas, conseguimos aplicar a atividade com os alunos do 6º ao 9º ano. Vale destacar que todas as turmas

¹ Doutorando em Ensino de História pelo ProfHistória - UFRR; Mestre em Ensino de História pelo ProfHistória - UFRR; Professor de História do quadro efetivo da SEED-RR e Professor do quadro efetivo da rede municipal de ensino - SMEC - Boa Vista- RR

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UERR); Professora do quadro efetivo da SEED-RR.

incluem alunos migrantes, mas a turma que mais se destacou, por ter um número significativo de alunos vindos da Venezuela, foi a do 9º ano.

Essa turma era composta por dezesseis alunos, sendo onze venezuelanos e cinco brasileiros, com idades entre 14 e 16 anos, em sua maioria do sexo feminino. Entre os migrantes, os níveis de proficiência em português variavam bastante. Alguns enfrentavam dificuldades na comunicação, especialmente os que haviam chegado recentemente ao Brasil, o que demandou adaptações nas metodologias para garantir a participação de todos nas atividades.

Optamos por abordar o tema da migração devido à sua relevância na promoção da empatia e compreensão mútua entre os alunos, alinhando-se também aos objetivos do curso. A proposta visava explorar as experiências dos migrantes, incentivando a valorização da diversidade cultural presente na sala de aula e contribuindo para a formação de uma perspectiva mais inclusiva e sensível às questões sociais. Os objetivos de aprendizagem foram divididos em três grandes áreas: Socioculturais, Interpessoais e Interculturais.

Objetivos Socioculturais: Proporcionar conhecimento sobre a cultura brasileira e as diversas culturas presentes na turma. A compreensão de valores, costumes e normas sociais é essencial para que os alunos aprendam a respeitar e valorizar as diferenças entre si, promovendo uma convivência mais harmônica e enriquecedora.

Objetivos Interpessoais: Fomentar habilidades de interação social que ajudem os alunos a respeitar as diversidades e a desenvolver a autonomia em suas expressões. O objetivo é criar laços de amizade e respeito entre os colegas, favorecendo um ambiente mais acolhedor e solidário.

Objetivos Interculturais: Estimular o intercâmbio cultural, permitindo que os alunos compartilhem histórias e experiências. Isso não apenas enriquece o aprendizado, mas também contribui para um entendimento mais profundo sobre as diferentes culturas e aspectos da migração.

A partir desses objetivos, abordamos temas centrais como Família, Escola e Comunidade, sempre destacando como a experiência migratória impacta a identidade cultural dos indivíduos. Essa abordagem ajudou os alunos a conectar suas vivências pessoais a contextos mais amplos e a refletir sobre as transformações que experimentam em seu processo de adaptação.

Uma das atividades realizadas envolveu a criação de um mapa, no qual os alunos indicaram os locais onde viveram antes de chegarem ao Brasil. Essa dinâmica possibilitou que os alunos brasileiros conhecessem mais sobre as histórias de vida de seus colegas migrantes, promovendo empatia e estreitando os laços na turma.

Para estimular ainda mais a interação entre os alunos, organizamos um jogo³ sobre a história e a cultura de Roraima, no qual todos participaram ativamente. Além disso, com a colaboração dos alunos venezuelanos, desenvolvemos um jogo sobre a cultura da Venezuela. Ambas as atividades proporcionaram momentos de integração e troca cultural, envolvendo todos os alunos de forma participativa e enriquecedora. Essas experiências não apenas fortaleceram o vínculo entre os alunos, mas também ampliaram seus horizontes culturais, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo.

I - HETEROGENEIDADE E APRENDIZAGEM: CONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A ideia de uma sala de aula homogênea sempre foi utópica, tanto para teóricos da educação quanto para professores da educação básica e superior. Historicamente, as escolas sempre receberam alunos com diferentes níveis de aprendizagem, o que representa um desafio constante para os docentes de todas as áreas. Candau (2011) destaca que a construção dos Estados nacionais latino-americanos baseou-se em um processo de homogeneização cultural, no qual a educação desempenhou um papel essencial:

3 O jogo foi desenvolvido na plataforma Wordwall, que permite diversos formatos, como quiz, Show do Milhão, anagramas, entre outros.

A construção dos Estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (Candau, 2011, p. 242).

Esse modelo educacional, pautado na padronização, ainda hoje se reflete na dificuldade de lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Muitos estudantes avançam de ano sem a devida consolidação dos conteúdos, evidenciando uma estrutura escolar que nem sempre considera as diferentes trajetórias de aprendizagem.

Em Roraima, essa realidade se agrava devido à falta de articulação entre as Diretrizes Curriculares das redes municipal e estadual, gerando lacunas na formação dos alunos, especialmente na transição do 5º ano do ensino fundamental I para o 6º ano do ensino fundamental II. Dessa forma, a ideia de uma sala de aula homogênea não apenas se revela utópica, mas também desconsidera a diversidade de experiências, origens e ritmos de aprendizagem dos estudantes.

Candau (2008) ressalta a importância da prática pedagógica intercultural, destacando que o primeiro passo é reconhecer as identidades culturais. Isso implica criar espaços que favoreçam a conscientização sobre a própria identidade, tanto dos alunos quanto dos professores, tornando a escola um ambiente mais inclusivo e representativo.

A migração venezuelana já não é uma novidade, mas sim uma realidade consolidada que reflete diretamente no cotidiano escolar. Embora seja difícil precisar o número exato de alunos migrantes matriculados nas redes públicas de Roraima, estima-se que essa presença seja significativa. Segundo Juliana Lopes do Nascimento (2024):

Até 2022, o número de crianças venezuelanas menores de 15 anos que entraram no Brasil atingiu a marca de

28.285. Em 2023, dos solicitantes que tiveram seu pedido apreciado, 44,3% eram crianças, adolescentes e jovens com até 18 anos de idade. Dessa forma, é possível inferir que os responsáveis por essas crianças buscam matriculá-las nas redes públicas municipal e estadual dos estados nos quais fixam moradia, dentre eles, o estado de Roraima (Nascimento, 2024, p. 18-19).

O número de estudantes migrantes cresce ainda mais ao considerarmos os alunos da rede municipal, que futuramente ingressarão na rede estadual. Conforme aponta Zambrano (2021), a maioria dos migrantes opta por residir na capital devido às melhores condições de vida em comparação com outros municípios do estado. A autora destaca que:

Segundo a estimativa do IBGE (2019), o município de Boa Vista possuía quase 400 mil habitantes, e o número de venezuelanos residentes no estado, segundo os dados da Polícia Federal, até abril de 2019, representava 11% em relação à população total da capital e quase 8% do total de habitantes do estado, de pouco mais de 600 mil (Zambrano, 2021, p. 59).

Esses números evidenciam um desafio crescente dentro das salas de aula. Em 2024, todas as turmas da Escola Estadual Ayrton Senna da Silva tinham alunos migrantes, como dito anteriormente, a turma do 9º ano era composta por apenas 16 alunos, dos quais 11 eram migrantes de diferentes partes da Venezuela, cada um com sua própria trajetória de vida, desafios e superações.

Diante disso, a grande questão que inquieta os professores é: como lidar com essa diversidade e garantir uma aprendizagem significativa para todos? Infelizmente, as políticas públicas voltadas para essa questão em Roraima ainda são insuficientes, concentrando-se, na maioria das vezes, em ações isoladas de professores ou gestores escolares (Zambrano, 2021).

Dentro desse contexto, o PROFAM⁴ surge como uma iniciativa essencial para ampliar o debate e oferecer suporte à prática docente em relação aos alunos migrantes. Nesse sentido, a sequência de ensino aplicada e analisada neste relato é fruto das reflexões e estratégias desenvolvidas durante as aulas do programa. O PROFAM tem sido fundamental para ajudar professores da educação básica a adaptar suas metodologias às novas demandas das salas de aula. Como explica King (2025):

Entre seus objetivos, o programa busca fornecer conhecimentos básicos sobre acolhimento linguístico e ensino de línguas em contextos plurilíngues, debater questões teóricas relacionadas a esse ensino e oportunizar reflexões sobre abordagens plurais no ensino de estudantes migrantes. Além disso, o programa visa desenvolver estratégias de comunicação para auxiliar no ensino de línguas, construir uma base de dados colaborativa, elaborar projetos voltados ao plurilinguismo, adaptar materiais didáticos e avaliar continuamente os processos para ajustes necessários. (King, 2025, p. 95).

Diante desse cenário, torna-se fundamental preparar os professores para lidar com a diversidade linguística e cultural nas salas de aula. Programas como o PROFAM desempenham um papel preponderante ao oferecer suporte e estratégias pedagógicas para um ensino mais inclusivo e eficiente. No entanto, para que essas transformações ocorram de maneira concreta, é essencial que as práticas pedagógicas sejam adaptadas à realidade dos estudantes migrantes. Foi com esse objetivo que a sequência de ensino que será apresentada neste relato foi planejada e aplicada, buscando construir um ambiente de aprendizado que respeite as diferenças e promova a integração de todos os alunos.

4 O PROFAM é um programa oferecido pela Universidade Estadual de Roraima, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEED), voltado para capacitar professores da educação básica a desenvolver e adaptar projetos, atividades e materiais didáticos que promovam o acolhimento linguístico dos estudantes migrantes (King, 2025, p.95).

2- QUANDO A AULA COMEÇA COM A NOSSA HISTÓRIA

Mapeando Histórias de Migração

Iniciamos a elaboração da sequência de ensino, realizando um levantamento prévio com os alunos sobre o tema **migração**. Para tanto, foi aplicado um questionário com os alunos da turma do 9º ano, trazendo as mesmas perguntas que a professora Nilmara Milena da Silva Gomes nos propôs durante o curso. Essa atividade revelou-se muito potente quando aplicada em sala. Esse foi o pontapé inicial na nossa sequência de ensino.

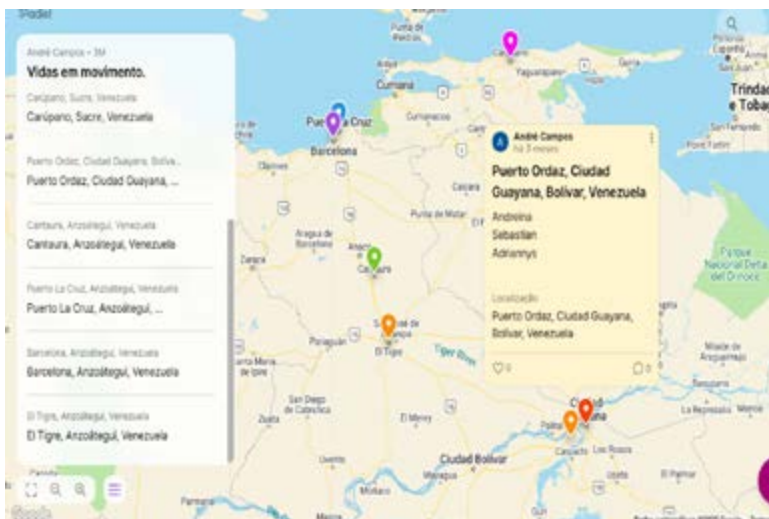
O questionário continha as seguintes perguntas:

- Nome
- Data de nascimento
- Local de nascimento
- Locais onde já morou
- Período de residência
- Motivo(s) da mudança
- Condições da chegada / desafios enfrentados

As respostas dos alunos revelaram informações importantes que nortearam o planejamento das aulas seguintes. Algo que nos chamou atenção foi que alguns estudantes venezuelanos já haviam vivenciado experiências migratórias dentro do próprio país, antes mesmo de cruzarem a fronteira para o Brasil. Isso indicava que a migração fazia parte da trajetória de vida deles antes da chegada ao Brasil.

A partir da análise dessas respostas, surgiu a ideia de criarmos um mapa interativo com os dados fornecidos pelos estudantes, localizando as cidades por onde haviam passado. Utilizamos o aplicativo Padlet, e os próprios alunos foram registrando os lugares onde moraram na Venezuela. A atividade se tornou ainda mais significativa quando os alunos passaram a reconhecer semelhanças em suas trajetórias. Vejamos a figura 1:

FIGURA 1 - MAPA INTERATIVO



Fonte: elaborado pelos autores

Um exemplo marcante foi a cidade de Puerto Ordaz, onde três alunos haviam vivido. Ao perceberem isso, reagiram com entusiasmo e surpresa: “Fomos vizinhos!”, diziam, sorrindo. Foi interessante observar como, apesar de nascerem no mesmo país, muitos deles não sabiam exatamente onde os colegas haviam morado. Essa troca proporcionou um momento de descoberta e socialização, permitindo que se conhecessem melhor.

Além disso, a atividade também revelou aspectos importantes sobre os alunos brasileiros da turma. Percebemos que muitos deles ainda mantinham estereótipos em relação aos colegas venezuelanos — como a ideia de que todos tinham os mesmos gostos musicais, culinários ou culturais. Os alunos migrantes explicaram que, assim como no Brasil, a Venezuela é composta por diferentes regiões, com tradições e hábitos

próprios. Embora essa diversidade cultural seja algo que parece lógico para nós, que vivemos em um país de dimensões continentais, ficou claro que os alunos brasileiros ainda tinham muitas dúvidas sobre essas distinções.

Aula 2 Sabores que Contam Histórias

Na aula seguinte, ainda no processo diagnóstico, realizamos uma roda de conversa para aprofundar as informações compartilhadas no mapa. Foi durante esse diálogo que surgiu, de maneira espontânea, o tema dos nomes de frutas e alimentos típicos do Brasil e da Venezuela. A conversa foi leve, divertida e, ao mesmo tempo, reveladora de aspectos culturais, sociais e afetivos importantes. Os estudantes comparavam nomes, sabores e características dos alimentos, o que despertou curiosidade e respeito mútuo.

A partir dessa troca, surgiu a ideia de organizar uma aula de encerramento em que cada aluno traria um alimento típico de seu país de origem. Eles mesmos listaram alguns dos pratos mais representativos de suas culturas. Os alimentos venezuelanos mencionados incluíram: *pan de jamón*, *pabellón criollo*, *hallaca*, *papelón con limón*, *patacón*, *sopa de mondongo*, *cachito*, *dulce de lechosa*, *jalea de mango*, *saladito*, *arepa*, *diablito*, *cachapa* e *pastelito*. Já os alimentos brasileiros listados foram: *cozidão*, *paçoca*, *língua de boi*, *tapioca*, *cuscuz*, *bolo de rolo*, *arroz tropeiro*, *caxiri* e *tapioca*.

Cada aluno escolheu um prato que despertava memórias afetivas e o registrou em uma lista com seu nome. Além de trazer o alimento no dia da culminância do projeto, deveriam apresentar sua origem e contar as lembranças associadas a ele. Assim, além de saborearmos diferentes receitas, foi possível compreender as histórias e significados por trás de cada prato — fortalecendo o respeito, a empatia e o aprendizado cultural.

Aula 3 Guerras pelo Mundo: Migração Forçada e Direitos Humanos

Diante do desafio de conectar os conteúdos curriculares de História com temas atuais, elaboramos uma aula para explorar o impacto das

guerras no deslocamento forçado de populações. No quarto bimestre, os alunos do nono ano estudavam a Guerra Fria e suas consequências, o que proporcionou um gancho ideal para discutir os conflitos contemporâneos e seus desdobramentos.

Na aula intitulada **"Guerras pelo Mundo"**, apresentamos os efeitos devastadores dos conflitos armados no mundo atual, enfatizando como eles transformam sociedades e impactam a vida de milhões de pessoas. Além dos aspectos políticos e territoriais das guerras, discutimos as crises humanitárias resultantes, como a destruição de infraestruturas, a escassez de recursos básicos e o deslocamento forçado de populações.

Para tornar a discussão mais próxima da realidade dos alunos, utilizamos exemplos concretos, analisamos conflitos como os da Palestina, Ucrânia, Síria e de alguns países do continente africano. Exploramos a difícil jornada dos refugiados, os desafios da adaptação em países estrangeiros e as condições precárias enfrentadas em campos de refugiados. Além disso, relacionamos esses eventos a processos migratórios históricos, incentivando reflexões sobre a recorrência desses fenômenos ao longo do tempo.

O principal objetivo da aula foi ampliar a compreensão dos alunos sobre as consequências das guerras, despertando um olhar crítico sobre as dinâmicas migratórias e os impactos sociais e culturais dos conflitos armados no mundo contemporâneo.

A curiosidade dos alunos sobre o tema ficou evidente em seus questionamentos, principalmente em relação à situação dos refugiados que deixam seus países em guerra. A discussão permitiu que refletissem sobre as consequências desses conflitos na vida de pessoas comuns, mostrando como, de uma hora para outra, famílias inteiras são obrigadas a fugir de suas casas, deixando tudo para trás em busca do básico para sobreviver.

3- APLICAÇÃO DOS NOVOS CONHECIMENTOS

Essa etapa foi dividida em duas aulas: uma dedicada à escrita das cartas pelos alunos para seus ‘eus’ do passado, e outra voltada para o jogo desenvolvido em sala de aula. Já familiarizados com os diferentes tipos de migração e com os processos envolvidos, os alunos escreveram as cartas, refletindo sobre suas próprias experiências e aprendizados.

Escrevendo para o “Eu do passado”

O tema da migração desperta diversas emoções nos alunos, pois resgata tanto memórias positivas quanto negativas. De um lado, há o carinho pelo lugar de origem; de outro, a dor da partida e o desafio de recomeçar em um ambiente desconhecido, longe de familiares e amigos.

Considerando essa complexidade, após a aula sobre as guerras, planejamos uma atividade prática que permitisse aos estudantes expressar seus sentimentos de maneira autêntica. No entanto, queríamos evitar textos formais, nos quais eles precisassem expor suas histórias diretamente para os professores — que, de certa forma, ainda são figuras externas ao seu universo pessoal.

Essa proposta envolveu a escrita de cartas para o próprio **“eu do passado”**, permitindo que os alunos revisitassem suas vivências sem a pressão de um relato acadêmico ou da exposição direta. A atividade gerou grande envolvimento: alguns diziam *“São tantas coisas para falar, nem sei por onde começar”*, enquanto outros relatavam dificuldade em lembrar, pois, segundo eles, cinco anos era muito tempo para recordar certos detalhes.

A escolha desse intervalo de tempo foi proposital. Com uma média de idade entre quinze e dezesseis anos, os alunos tinham cerca de dez ou onze anos há cinco anos. Esse período coincide com momentos marcantes de suas vidas, como o início da migração para o Brasil e, especialmente, a pandemia da Covid-19 em 2020. Esse evento, além de ter impactado profundamente suas rotinas e relações, resgatou uma série de emoções, tornando-se um elemento significativo para suas reflexões.

Nas cartas, os alunos venezuelanos expressaram a angústia da incerteza ao chegar ao Brasil, as dificuldades de adaptação à nova cultura e ao idioma, além da saudade de casa. Alguns mencionaram o medo de não serem aceitos, enquanto outros destacaram a solidariedade que encontraram em professores e colegas brasileiros.

"No tengas miedo. Yo sé que ahora parece que todo está fuera de lugar, pero, poco a poco, vas a aprender las palabras, hacer amigos y entender que este también puede ser un hogar. Te vas a sorprender con tu propia valentía."

Já os alunos brasileiros relataram como foi receber novos colegas vindos de outro país. Muitos escreveram sobre a surpresa ao ouvir o espanhol na escola pela primeira vez e como, no início, sentiam dificuldade em se comunicar. Com o tempo, relataram que aprenderam a conviver, ensinar e até mesmo compreender expressões em espanhol. Um aluno descreveu:

"No começo, eu não sabia como conversar com você. Mas percebi que um sorriso e um gesto podem dizer muito. Hoje, você é um dos meus melhores amigos."

Além da carta para o "eu do passado", os alunos também foram convidados a escrever cartas de boas-vindas para os futuros alunos da escola. Quando receberam essa proposta, a primeira pergunta feita pelos alunos venezuelanos foi: "Precisa escrever em português, professor?". A resposta foi clara: não. As cartas eram destinadas a falantes de espanhol, e o mais importante era garantir que os novos estudantes se sentissem acolhidos desde o primeiro contato.

As mensagens de boas-vindas foram inspiradoras. Os alunos escreveram sobre suas experiências, deram conselhos e tentaram tranquilizar aqueles que, no futuro, poderiam passar pelo mesmo processo de adaptação. Entre frases de incentivo e votos de sucesso, uma carta se destacou:

"Bem-vindo! Sei que talvez você esteja com medo, mas quero que saiba que aqui há pessoas que vão te ajudar. Você não está sozinho."

Essa atividade não apenas proporcionou um espaço seguro para que os alunos expressassem suas experiências, mas também permitiu que ressignificassem suas trajetórias, compreendendo seu próprio crescimento e transformação ao longo dos anos. Ao final, muitos perceberam que, apesar das dificuldades, fortaleceram-se, e que a escola pode ser um espaço de acolhimento e construção de novas histórias.

Além das cartas para seus “Eus” do passado, todos os alunos, incluindo os brasileiros, escreveram mensagens de boas-vindas para aqueles que ingressariam na escola no ano seguinte. O objetivo dessa atividade foi promover a empatia, sensibilizar os estudantes e destacar a importância do acolhimento.

¡Sean bienvenidos, hermanos venezolanos!

Juntamente com as cartas para seus “Eus” do passado, todos os alunos escreveram mensagens de boas-vindas tanto para os futuros colegas migrantes quanto para aqueles que já fazem parte da escola. Nessas cartas, eles puderam expressar carinho, respeito e apoio, reforçando a importância da acolhida e da integração no ambiente escolar.

A proposta é transformar essas mensagens em cartazes ou banners, que serão fixados nas portas das salas de aula, permitindo que todos os alunos tenham acesso à leitura e sintam-se acolhidos desde o primeiro contato com a escola. Essa iniciativa busca não apenas promover a empatia, mas também valorizar a diversidade cultural e incentivar o diálogo entre os estudantes, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo. Embora essa etapa ainda esteja em planejamento, sua concretização será um passo significativo para fortalecer o sentimento de pertencimento entre os alunos.

No tópico **Palavras que Cruzam Fronteiras**, apresentaremos uma análise mais detalhada das cartas, explorando seus conteúdos e destacando as percepções, sentimentos e reflexões expressas pelos estudantes. Faremos uma leitura de algumas narrativas construídas pelos alunos migrantes, destacando suas visões sobre o tema abordado. Além disso, traremos trechos selecionados das cartas para ilustrar as

diversas perspectivas dos alunos, permitindo uma compreensão mais profunda de suas experiências e interpretações.

“Jogando” fora a timidez

Para finalizar a etapa de Aplicação dos novos conhecimentos, tivemos a ideia de passar para os alunos o jogo *Decifrando Makunaimando*⁵, que foi desenvolvido como uma ferramenta pedagógica para ensinar a história e a cultura de Roraima de maneira interativa. Inspirado na música Makunaimando, do Trio Roraima, o jogo explora a letra da referida música, que aborda temas como fauna, flora, comida típicas, cultura, história de Roraima, e também a cosmologia dos povos originários do estado. Originalmente criado na plataforma Wordwall, ele também foi adaptado para um formato impresso, garantindo acessibilidade a todos os alunos, independentemente do acesso à internet ou a dispositivos eletrônicos.

A dinâmica do jogo envolve perguntas e desafios que estimulam os alunos a refletirem sobre elementos históricos e culturais presentes na música e no cotidiano de Roraima. No contexto da integração entre alunos brasileiros e venezuelanos, a ideia era que os alunos brasileiros auxiliassem os colegas migrantes nas respostas, promovendo trocas culturais e um aprendizado colaborativo. No entanto, ao aplicarmos o jogo, percebemos que muitos alunos brasileiros também desconheciam as respostas, o que transformou a atividade em uma experiência de descoberta coletiva. Todos puderam aprender juntos, valorizando a cultura local e ampliando seu conhecimento sobre a história do estado.

Uma das alunas migrantes, após finalizar o jogo, disse: “Professor, isso não é justo, as perguntas são só para brasileiros, a gente não iria saber mesmo, a gente não sabe disso tudo. O senhor deveria fazer um jogo sobre nossa cultura também”, De pronto, pedimos para que os alunos venezuelanos elaborassem perguntas com respostas para a criação do jogo. Uma das alunas disse, “Vamos ser bonzinhos, as perguntas podem ser em português, mas as respostas não”, e sorriu. Os alunos então foram falando sobre alimentos, instrumentos e gêneros

⁵ <https://prezi.com/view/HIBD6XnwtK0WxYO9wo6t/>

musicais, tradições, festas e nós elaboramos as perguntas para o jogo. As perguntas foram elaboradas em formato de múltipla escolha, com os seguintes enunciados:

- Pão de milho redondo e achatado, base da alimentação venezuelana, consumido com recheios variados.
- Prato típico do Natal, feito com massa de milho recheada com carne, vegetais e passas, embrulhado em folha de bananeira.
- Gênero musical e dança tradicional, com influências espanholas e africanas, acompanhado por instrumentos como o cuatro, maracas e harpa.
- Instrumento musical de cordas, parecido com um pequeno violão, fundamental na música tradicional venezuelana.
- Festa religiosa afro-venezuelana que celebra São João Batista com tambores, danças e rituais.
- Celebração religiosa realizada na festa de Corpus Christi, onde dançarinos vestidos como diabos fazem oferendas e danças em honra ao Santíssimo Sacramento.
- Música típica da região de Zulia, tocada especialmente durante o Natal, com instrumentos como tambora, furro e charrasca.

A interação entre os alunos foi extremamente positiva, com todos demonstrando interesse e envolvimento na dinâmica proposta. À medida que o jogo avançava, era visível o entusiasmo crescente, tanto pela competição saudável quanto pela oportunidade de conhecer mais sobre a cultura e as vivências de seus colegas migrantes. Cada pergunta respondida não apenas despertava a curiosidade, mas também promovia reflexões sobre as experiências de adaptação, fortalecendo laços e ampliando a compreensão sobre a diversidade presente na turma.

4- REFLEXÃO SOBRE O QUE FOI APREENDIDO: SABORES QUE CONTAM HISTÓRIAS

Na culminância da sequência de ensino, os alunos trouxeram os pratos típicos que haviam combinado. Alguns disseram que prepararam os alimentos sozinhos, enquanto outros contaram que tiveram ajuda dos pais. A expectativa era grande, especialmente entre os alunos brasileiros, que estavam curiosos para experimentar os pratos trazidos pelos colegas venezuelanos. O momento da degustação foi marcado pela troca de experiências e pelo interesse em conhecer novos sabores, tornando a atividade ainda mais significativa.

Durante a apresentação dos alimentos, os alunos venezuelanos demonstraram timidez inicial. O objetivo era que compartilhassem memórias afetivas e a importância cultural dos pratos, mas a hesitação dificultou a troca de experiências. Apesar disso, a atividade evoluiu positivamente, com os alunos gradualmente se soltando e criando um ambiente de acolhimento.

Na degustação, os alunos ficaram mais à vontade e começaram a compartilhar informações sobre os pratos que trouxeram. Sebastian levou *empanadas de pollo, carne e chorizo*, enquanto Wilfrand trouxe *chicha* e explicou, passo a passo, como essa bebida típica venezuelana é preparada. Segundo os alunos migrantes, a *chicha* é muito popular em toda a Venezuela, e a turma gostou bastante do sabor.

Naileth levou *pastelito de pabellón* e contou que preparou a massa, enquanto sua mãe ficou responsável pelo recheio de carne. Ela explicou que, na Venezuela, esse prato é muito comum, mas no Brasil, sua família quase não o faz. Yúsmarley levou *pabellón criollo*, prato tradicional venezuelano, e Wilmary levou *tequeños de queso*, que ela mesma fez em casa. Gabriel contribuiu com um *doce de mangu*.

Já os alunos brasileiros levaram pratos típicos regionais, Lucas levou língua de boi guisada, João levou paçoca, Maria Clara contribuiu com arroz tropeiro e Daniel com rabada. Isso fez com que a atividade ficasse mais rica, aumentando ainda mais a diversidade gastronômica. Os alunos

venezuelanos provaram os alimentos típicos do Brasil, e os brasileiros os alimentos da Venezuela. Enquanto degustavam, iam conversando e trocando informações sobre os pratos.

Ao longo da atividade, a troca cultural foi se tornando mais natural, e os alunos, antes tímidos, passaram a compartilhar memórias e histórias relacionadas aos pratos que trouxeram. A degustação não apenas proporcionou a descoberta de novos sabores, mas também fortaleceu o respeito e a valorização da diversidade presente na turma. Ao experimentarem os alimentos uns dos outros, brasileiros e venezuelanos puderam se aproximar, reconhecendo semelhanças e diferenças em suas tradições, tornando a experiência ainda mais significativa e enriquecedora.

5- PALAVRAS QUE CRUZAM FRONTEIRAS

Esta seção será destinada para a análise das cartas escritas pelos alunos migrantes venezuelanos, para tanto, mantivemos a escrita original, incluindo eventuais erros gramaticais, para preservar a autenticidade e evitar interferências na análise. Além disso, para preservar a privacidade dos alunos, utilizaremos nomes fictícios no trabalho.

Dentre dez cartas, selecionamos cinco, considerando o espaço disponível para a análise. Todas falam sobre superação, mudança e a busca por uma vida melhor no Brasil, além das dificuldades enfrentadas ao aprender um novo idioma. No entanto, as cartas escolhidas trazem um elemento a mais: o relato dos sentimentos vivenciados por eles, ainda muito jovens, quando chegaram ao país.

Muitas vezes, esquecemos que nossos alunos, ao deixarem seu país, ainda são crianças. Não compreendem plenamente o significado do termo “migração” nem os motivos exatos que levaram suas famílias a partir. Sabem apenas que seus pais tomaram essa decisão em busca de melhores condições de vida. Como disse um aluno: *“Professor, o salário mínimo na Venezuela custa três dólares.”* Para eles, a ideia de sobreviver

com esse valor já era inconcebível, assim como a precariedade das escolas onde estudavam.

Cartas para o "Eu do passado"

Carta a mi yo más Jovem

Querido Julian del pasado te boy a contar algo a un poco de mi vida para que puedas sever loque tera pasar mas adelante a como sera tu vida mas adelante.

En 2023 se estara planeando el viaje para ir a brasil te estaras despidiendo de algunos de tu familiares en el 11 de diciembre se comenzara el viaje a brasil na duracion del viaje sera no quatro dias, yegaras alas 3 dela tarde des pues de que pasen dos meses comenzaras tu primer dia de escuela y conoceras a tres amigos conseguiras pasar com buenas notas las materias no tan buenas para pasar.

En el comienzo del segundo año de escuela no tendras tan buenas notas tendras algunos problemas en esa escuela y tendras que cambiarte de escuela.

Y sera la escuela no tedise el nombre pero mas adelante lo sabras todo y loque va a pasar asta pronto.

Julian nasceu em Barcelona, Venezuela, em 2009. Residiu nesse local até os onze anos, quando seus pais decidiram vir para o Brasil. O principal desafio para ele foi o idioma. Na escrita de sua carta, é notório o esforço em estruturar suas ideias, mas também a mescla entre português e espanhol para preencher lacunas linguísticas. Palavras como boy, brasil (com letra minúscula), loque, regaras, por exemplo, demonstram a influência da oralidade, pois ele escreve conforme ouve e fala, sem ainda ter um domínio completo da ortografia do português, e demonstra dificuldades com a ortografia do espanhol.

Mi yo del passado

yo en el pasado era diferente e continuado mucho yo era un nino rebelde irrespetuoso Amargaro no asia caso pero madure aora hago caso soy responsable hoberdiente despues como y era de un barrio umilde Felis pero la cosa fui cambiando todo aora quieren ser ladrones las ninas salen enbarasadas sin mingun proposito min papa desidido a darnos un bueno futuro y desidio benisse a este país tan bonito yando Brasil aqui mi padre aora trabaja mi mama tambien trabaja y los cambios an sido muys bien soy diferente bisto cambios en mi yu soy diferente no soy yo mismo.

O aluno explica que passou de um comportamento rebelde para uma postura mais responsável. Sua carta revela alguns problemas sociais vivenciados onde morava. Criminalidade, violência e gravidez precoce na adolescência foram os que mais ficaram marcados para ele. Destaca também o esforço de seus pais em busca de uma vida melhor para sua família no Brasil, que chama de um país lindo. Nota-se também o tom de agradecimento pela vida que hoje ele tem, quando ele escreve que o seu pai e sua mãe hoje trabalham.

Jimena

Hola Jimenita, yo soy Jimena del futuro.

Jimena, en el 2019 el cuetan iba a viajar para otro país osea brasil. Jimenita llega a un estado llamado Boa Vista - RR. Jimenita no tenia amigos a Jimenita no la desejaván salir despues a Jimenita comenza a estudiar en la escuela Hildebrando Ferro Bitencourt, hizo amigos, le iba biem en las notas pero en 2020 se corfimo una pandemia. Jimenita deja de estudiar las cosas se ponem dificiles a Jimenita y su familia. Despues Jimenita enpieza a sali conoce muchos amigos y vecinos despues mamá de Jimenita se decide mudar para el centro vivia tambien com seus vecinos antiguos que ella conocia en la villa del centro.

Jimena se muda mais duas vezes: primeiro para o bairro Mecejana e, em seguida, para o bairro dos Estados, em 2023. Nesses lugares, conhece novos amigos, aos quais diz que "os quiere mucho". No entanto, com o tempo, começa a se sentir solitária e passa a ter vontade de chorar na escola, mas segura as lágrimas, deixando-as para as madrugadas.

Em 2024, enfrenta mais uma mudança ao começar a estudar na escola Ayrton Senna, o que reforça sua sensação de solidão. Ainda assim, seus novos amigos lhes dão forças para seguir em frente. Ao encerrar sua carta, Jimena reflete sobre como a constante mudança – não apenas de país, mas também de bairros e escolas – teve um grande impacto em sua vida.

O recomeço e a instabilidade em suas novas moradias geram um sentimento de desmotivação. A saudade, o isolamento e a solidão, somados às dificuldades cotidianas, tornam-se ainda mais intensos no contexto da pandemia de Covid-19. Esse cenário contribui para um processo de adaptação mais difícil, afetando emocionalmente aqueles que já enfrentam tantos desafios.

Carmen

(...) Em 2021 las cosas empenaram a mejorar volveras a classes aunque todavia com algunas precauciones. Sera un año ms tranquilo, pero em 2022 la vida dara otro giro importante. A principios de ese año , mamá comenzara a enfermarse y sentiras una gran responsabilidade de apoyarla mientras enfrantamos esta etapa juntas.

Em 2023, ademas de lo que esta passando como mamá, los recuerdos de papá, quein fallecio em 2017, ti pesaram mucho sentiras que el dolor regresa com fuerzas y caeras em depresiom. Haberam dias em los que pensara mucho em el, y su ausencia sera dificl de manejar. A veces te sentiras sola, pero quiero que recuerdes que siempre llevas su amor contigo y que el estaria orgulloso de lo fuete que eres, incluso com momentos mas oscuros.

Ela também traz uma visão otimista sobre o Brasil como um país acolhedor, reflete também a esperança e a valorização de uma trajetória árdua até aqui, marcada pelo reconhecimento das dificuldades superadas.

O impacto da Covid-19 trouxe desafios significativos, mas também ensinou a importância de valorizar o que realmente importa, como a família e a saúde. Enfrentar problemas familiares, especialmente a doença da mãe, foi um período difícil, intensificado pela dor da perda do pai e a saudade que, em muitos momentos, se transformou em solidão e tristeza.

Fermín

Hola Fermín del pasado yo soy Fermín del futuro te voy a contar unas cosas vas a pasar otro país. Porque la economía de tu país esta orible e tus padres desiden ir para un país un dia va ir tu tia te va a visitar y tu mama le dice a tu tia en Brasil y ella le va adecir que la economia es mejor de Venezuela. Y tu papa se va con tu tia para Brasil y el te manda a venir con tus hermano y tu mama cuando estes en la pista te va ada gana de bomitar cuando tu yege vas a estudiar pero no vas a entender nada y no vas a saber como pasate de año pero cuando comiense en el otro año no podra estudia porque la pandemia va a comensa em 2020 en 2022 vas a estudia en seitimo las cosas setavam a ser dificil porque no sabes nada pero con esfuerso pasa y en oitavo las cosa va a ser facil porque vas a esforsate vas aser muchos amigo pero tem cuidado con tus amigos porque alguns quiere a pasar momento feliz y triste pero lo vas a supera. Te esperare. Chao. De Fermín.

A carta de Fermín demonstra sua preocupação em explicar o motivo de sua saída do país, que, nesse caso, foi a crise econômica. Antes de vir para o Brasil com seus pais e irmãos, sua tia mencionou à sua mãe que a economia brasileira era mais estável do que a da Venezuela. Esse foi o fator decisivo para que sua família tomasse a difícil decisão de migrar.

Além disso, Fermín relata as dificuldades que enfrentou na escola, destacando que, no início, não compreendia nada durante as aulas. No entanto, com esforço e dedicação, conseguiu avançar nos estudos e passar de ano. É possível perceber que a barreira linguística foi um dos maiores desafios em sua trajetória escolar.

Dentre as cartas analisadas no trabalho, a de Fermín é a que mais evidencia os impactos da dificuldade com o idioma, além de ressaltar as dificuldades econômicas vividas em seu país de origem.

¡Sean bienvenidos, hermanos venezolanos!

As cartas de boas-vindas revelam muito sobre o que essas crianças enfrentaram antes de chegar ao Brasil. Diante disso, o discurso simplista de que "vieram porque quiseram", tão frequentemente repetido, se desfaz diante de suas realidades. Nem os alunos desejavam partir, nem seus pais; foram forçados pelas circunstâncias.

Essas cartas carregam uma forte carga emocional e buscam oferecer conforto e esperança aos migrantes venezuelanos. Elas reforçam a importância da resiliência e da união, mostrando que, apesar dos desafios, é possível superar as dificuldades e construir um futuro melhor no Brasil.

Primeira carta

Esta carta va dirigida a las personas que vendrán próximamente para Brasil. Queridos, cuando lleguen aqui les va a resultar um poco complejo, ya que aqui se habla portugues, pero con el tiempo se acostubram, las personas que vivem aqui son relativamente amables, pero como en todo lugar hay personas malas y personas buenas, pero lo importante es saber llevar a las personas de la mejor manera e con educación. Un consejo para todos esfuerzense por sueños y trabajen mucho para alcanzar una de sus metas, hagan lo por ustedes y su familia.

Segunda carta

Queridos hermanos venezolanos.

Este mensaje es para reconocer su valentia al dejar su tierra en busca de un futuro mejor. Aunque el camino ha sido dificil, llevam consigo la esencia de Venezuela: Su espiritu luchador, alegria y esperanza. Recuerden no estan solos. Cada paso que dan honra a su origen y construye un mejor porvenir. Sigam adelante con fe y orgullo, pues sus esfuerzos son una inspiración para todos.

Sigam adelante con la frente en alto, con la certeza de que cada esfuerzo vale la pena. Sus logros son la inspiración para quienes ain buscan fuerzas para dar el mismo paso y su ejemplo desmuestra que la unión y la fe pueden superar obstáculo.

Terceira carta

¡Bienvenidos a Brasil! Sabemos que el viaje hasta aqui no ha sido facil, pero admiramos su valentia y determinación.

Brasil es um pais diverso y solidario, lleno de oportunidades. Aqui encontrarán personas dispuestas a ayudarlos y programas que pueden apoyalos em vivienda, empleo y educacion.

Estamos aqui para caminar juntos.

Quarta carta

Queridos venezuelanos

Quero falar como aquele que também saiu da Venezuela em busca de algo melhor. Sei como é difícil deixar nosso país, nossa família e tudo o que conhecemos. Não é fácil começar de novo, mas vocês são muito fortes por isso.

Com carinho: Alguém que entende vocês...

Como podemos notar, a mensagem de acolhimento é o ponto em comum entre as cartas analisadas. As mensagens demonstram empatia pelos desafios enfrentados pelos migrantes e reforçam a importância da perseverança. Além disso, todas destacam a força do povo venezuelano, reconhecendo sua coragem e determinação ao deixar seu país de origem em busca de melhores oportunidades.

Outro ponto em comum é o incentivo para que os migrantes não desistam, independentemente das dificuldades. Seja por meio de conselhos práticos sobre adaptação ao idioma e à cultura, seja pelo reconhecimento da luta de cada um, todas as cartas trazem palavras motivadoras para seguirem firmes em sua jornada.

CONCLUSÕES NÃO CONCLUSIVAS

A elaboração, aplicação e conclusão deste trabalho com os alunos proporcionaram valiosos aprendizados e profundas reflexões, principalmente no que tange às nossas práticas pedagógicas em sala de aula. Sem dúvida, nosso olhar sobre a questão migratória, especialmente no contexto dos estrangeiros que chegam ao Brasil, foi transformado. Como abordamos essa temática em sala de aula também será significativamente modificada, pois, ao longo desse processo, compreendemos que a didática precisa ser adaptada às realidades dos alunos e ao contexto em que vivem.

Percebo essa mudança como um processo contínuo, um movimento de constante adaptação e evolução. A cada dia, novas perspectivas surgem, e a prática docente se enriquece com o contato mais próximo com os alunos, com suas histórias e com a realidade que trazem. Concluímos que conseguimos não apenas alcançar os objetivos propostos, mas, de fato, superá-los. A diversidade e a profundidade do material que conseguimos coletar junto aos alunos, suas vivências e reflexões, enriquecem e ampliam nossa compreensão sobre o tema.

No entanto, as conclusões sobre este tema estão longe de serem definitivas. Ainda há muito a ser investigado, refletido e integrado à

prática pedagógica. Precisamos continuar estudando, direcionando nossa atenção e aprimorando nossos métodos para lidar com essa questão, que é, sem dúvida, uma realidade presente e duradoura. A migração, em seus diversos aspectos, faz parte do nosso cotidiano como educadores e exige de nós um compromisso contínuo com a compreensão e o respeito às experiências que nossos alunos trazem para a sala de aula.

REFERÊNCIAS

AGUIAR JÚNIOR, Orlando. **O Planejamento de ensino**. Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores, Módulo II. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005. 34p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris - **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa** / Stella Maris Bortoni-Ricardo. - São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CANDAU, Vera Maria. MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas** / Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura (s): encontro e desencontros. In: Candau, Vera. Maria. (Org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 61 – 78.

CANDAU, Vera. Maria. **Educação Intercultural e Práticas Pedagógicas**.

Documento de trabalho. Rio de Janeiro: GECEC, 2013.

CURSINO, Carla Alessandra. **Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes / refugiados**. Calidoscópio, 18(2), 415–434. <https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.09.2020>.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.10

HERMETO, Miriam. **Canção popular brasileira e ensino de história**: palavras, sons e tantos sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. 236 p.

KING, Karla Danielle Matos Menezes. **Entre línguas e fronteiras**: desafios e possibilidades no ensino de inglês para estudantes migrantes de Boa Vista. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2025.

NASCIMENTO, Juliana Lopes do. **O ensino de língua portuguesa para alunos migrantes: práticas possíveis a partir de uma perspectiva decolonial**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2024.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In Alienígenas na sala de aula / TOMAZ. Tadeu da Silva (org.). Petrópolis, RJ: Vozes.(Coleção estudos culturais em educação). 1995.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. in SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Identidade e diferença - A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, Editora Vozes, p 7 - p. 72. 2014.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. **Acolher entre línguas**: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

V

**MULTICULTURALISMO E XENOFOBIA:
VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NO
CONTEXTO ESCOLAR***Eliene Moraes dos Santos¹**Patrícia de Sousa Cunha²***INTRODUÇÃO**

O ensino formal no Brasil lida com o multiculturalismo desde o período colonial³, apesar de favorecer determinados grupos sociais em detrimento de outros, ignorando grupos minorizados. No entanto, enganosa é a ideia que temos uma única cultura e língua, somos múltiplos, desde os habitantes originários. Posteriormente, a percepção dessa realidade multicultural, ficou mais evidente através do contato com outras culturas e povos por meio dos processos migratórios. O multiculturalismo na nossa sociedade pauta-se no reconhecimento e valorização da nossa diversidade cultural e combate à discriminação. Nesse contexto, de valorização e respeito às diferenças, visamos possibilitar um ambiente favorável para o processo de ensino e aprendizagem, reflexão e atitudes em meio ao plural e que tolere as diversas identidades nacionais, grupos étnicos, religião, cultura e língua.

Do mesmo modo, é ilusório pensar em um país que tenha uma única língua. O Brasil é multilíngue desde os povos autóctones, que se amplia com a chegada dos europeus, no processo de colonização e ocupação territorial; a diáspora africana através da excruciante escravidão e

¹ Professora da rede pública do estado de Roraima. E-mail: pglmorais@gmail.com

² Professora da rede pública de ensino do estado de Roraima. E-mail: psousacunha@gmail.com

³ Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2025.

posteriormente a imigração subvencionada⁴ no século XIX e no século XX oriundas de guerras, conflitos e crises econômicas, humanitárias, dentre outras, sendo reconhecida como um marco na história do país.

A partir desse cenário, Roraima experimenta uma crise migratória que concentra uma quantidade significativa de migrantes, oriundos de países que sofreram desastres naturais, conflitos e em particular o país vizinho, a Venezuela, que passa por uma crise política, econômica e humanitária. Dada essa situação, foram realizadas operações como a Operação Acolhida⁵ que também levou muitos ao processo de interiorização⁶ no país.

Coube também às escolas, institutos e universidades contribuírem com o processo de acolhimento aos imigrantes quanto à educação formal e profissionalizante. Assim, crianças, adolescentes, jovens e adultos estão nas instituições de ensino de todo o estado. Na capital Boa Vista, isso não é diferente, e percebendo essa necessidade de acolhida a esse público, a Universidade Estadual (UERR), em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEED), promoveu um curso de formação continuada, o PROFAM (Programa de Formação de Professores para Acolhimento de Migrantes).

A rede estadual de ensino, através dos professores(as) percebeu a grande necessidade de adaptação e/ou acolhida desses estudantes

4 Disponível em: https://www.eeh2010.anpuh-rs.org.br/resources/anais/9/1273883716_ARQUIVO_OBRASILEAIMIGRACAO.pdf. Acesso em: 06 mar. 2025.

5 Baseada na Diretriz Ministerial 03/2018, do Ministério da Defesa, a Operação Acolhida foi instituída para promover ações de apoio aos imigrantes venezuelanos que têm ingressado no país pelo Estado de Roraima. A operação envolve Marinha, Exército, e Força Aérea Brasileira (FAB), em cooperação com outros órgãos municipais, estaduais e federais, para assegurar a dignidade dessa população por meio do apoio em áreas de política social, segurança e saúde. Disponível em: <https://www.fab.mil.br/operacaoacolhida>. Acesso em: 07 mar. 2025.

6 A Operação Acolhida é uma resposta humanitária do Governo Federal para o fluxo migratório intenso de venezuelanos na fronteira entre os dois países. Criada em 2018, com o objetivo de garantir atendimento aos refugiados e migrantes venezuelanos, a Operação Acolhida consiste na realocação voluntária, segura, ordenada e gratuita dessas pessoas, em situação de vulnerabilidade, dos municípios de Roraima para outras cidades do Brasil. Esta realocação, conhecida como interiorização, visa permitir que as pessoas beneficiadas tenham melhores oportunidades de integração social, econômica e cultural, bem como reduzir a pressão sobre os serviços públicos atualmente existente principalmente em Roraima, localizado na fronteira norte do Brasil com a Venezuela. A ação envolve o Governo Federal, estados, municípios, as Forças Armadas, órgãos do Judiciário, organizações internacionais e mais de 100 organizações da sociedade civil.

Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/operacao-acolhida>. Acesso em 07 mar. 2025.

e esses profissionais realizavam intervenções em suas salas de aulas, ainda que timidamente, mas com o apoio e incentivo da SEED, essa formação proporcionou a urgência de promover e compartilhar projetos desenvolvidos pelos profissionais das mais diversas áreas de conhecimentos. No entanto, o PROFAM visou inicialmente a formação dos professores de línguas como português, espanhol e inglês, para atuarem nas escolas nesse processo de acolhida.

Nosso projeto concentra-se no acolhimento do falante migrante no Colégio Estadual Militarizado II Dr.º Luiz Rittler Brito de Lucena. A ideia inicial era contribuir com o processo de ensino e aprendizado de estudantes migrantes que ao adentrarem no ensino formal nas escolas brasileiras comportam-se de forma arredia, demonstrando falta de interesse e/ou sentindo-se excluídos por diversos motivos, pelo fato de serem migrantes, o fator preponderante nesse processo. Dentre os estudantes enquanto falantes, alguns utilizavam a língua portuguesa, outros dominavam apenas a sua língua materna e quando isso passava para o processo de escrita despertava maior preocupação por parte dos professores que recebiam a responsabilidade de contribuir com o processo de formação destes. O interesse nesse momento era entender essa transição, bem como poderíamos contribuir com esses sujeitos no ambiente escolar.

I- HISTÓRICO E CONTEXTO DO MULTICULTURALISMO NO BRASIL

Negar a realidade local não é um caminho a ser seguido pelo Estado, temos que reconhecer as diferenças e respeitar essa atual condição através de um formato de educação integral e inclusiva. Nessa perspectiva, ao longo dos séculos XX e XXI temos avançado no que diz respeito às garantias de direitos nas legislações propostas pelas políticas educacionais do nosso país, mas há muito a ser conquistado no âmbito dos abismos existentes no sistema educacional brasileiro. Com o intuito de conferir aos estudantes o acesso à educação independente de raça, credo, nacionalidade a BNCC (Base Nacional Comum Curricular),

preconiza que a *equidade* reconhece essa diversidade da identidade brasileira e que:

[...] a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, identidade de gênero, orientação sexual ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender (BNCC, 2017, p.11).

Nesse contexto, pensar, propor e desenvolver um projeto que aproxima o aluno da escola, vice-versa, era uma necessidade diária em nossas salas de aulas, pois estamos diante de um cenário desafiador, visto que de uma hora para outra tivemos que assumir a responsabilidade histórica de receber grande parte de um país em um estado, que teve o maior crescimento populacional proporcional do Brasil. Roraima é o estado brasileiro em que a população mais cresce⁷. Números estes refletidos também nas matrículas das escolas da rede estadual de ensino de Roraima.

Segundo o Censo Escolar (BRASIL, 2017), A Rede Estadual de Educação de Roraima conta atualmente com 381 escolas, dentre as quais, 258 são escolas indígenas, distribuídas entre as 32 Terras Indígenas homologadas, que representa 46,2% do território do Estado, com algumas que já estão na zona urbana da capital Boa Vista. Outro aspecto importante a ser destacado, é a migração maciça de venezuelanos que, de acordo com os dados da Secretaria Estadual de Educação, entre 2017 e 2018, gerou uma demanda de atendimento de mais de 1300 alunos nas classes de Ensino Fundamental II e Médio, e o número crescente de alunos a serem atendidos no âmbito da Educação Especial, que representa cerca de 1,7% do total de matrículas.

⁷ De acordo com os dados do IBGE em 2022 a população residente era de 636,3 mil habitantes. Roraima apresentou a maior taxa de crescimento no período de 12 anos. Com isso, estima-se que no período de 2000 a 2023 o crescimento populacional foi de 110,78% passando de 324.397 em 2000 para 683.769 habitantes. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37237-de-2010-a-2022-populacao-brasileira-cresce-6-5-e-chega-a-203-1-milhoes#:~:text=Roraima%20tambem%20continua%20sendo%20o,e%20Acre%20\(830%20mil\)](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37237-de-2010-a-2022-populacao-brasileira-cresce-6-5-e-chega-a-203-1-milhoes#:~:text=Roraima%20tambem%20continua%20sendo%20o,e%20Acre%20(830%20mil).). Acesso em: 07 mar. 2025.

Esta breve descrição faz-se necessária para que tenhamos contornos mais claros sobre as demandas e desafios das Redes de Ensino, no que tange à responsabilidade do poder público em atender e incluir a diversidade que caracteriza suas unidades escolares, bem como dos diversos elementos a serem considerados nos processos de construção de seus Currículos e Projetos Político Pedagógicos escolares (DCRR, 2017. p.14).

Durante a execução do projeto foi necessário compreender o contexto em que os sujeitos estão inseridos. As atuais circunstâncias nos levam ao conhecimento em escala global e local, e sua compreensão é de suma importância para a contextualização dos debates propostos em sala de aula. Por conta dessa demanda, coube às professoras, no exercício da docência propor um projeto que dialogasse com esse cenário que envolve sujeitos sociais no ambiente escolar.

O diálogo entre professores e alunos é essencial para uma aprendizagem eficaz, nesse intuito de flexibilidade o projeto buscou investigar e analisar, através de notícias, reportagens, charges, foto-denúncias, relatos orais dos estudantes migrantes que vivenciaram o deslocamento e como ocorreu esse processo migratório.

Como destaca Freire (2001, p.23) “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”. Há flexibilidade na organização do conhecimento, o diálogo é um dos princípios que norteiam o trabalho educativo.

Nos relatos orais dos estudantes foi possível compreender esse processo migratório e assim contribuir para uma prática pedagógica acolhedora, no Colégio Estadual Militarizado II Dr.º Luiz Rittler Brito de Lucena, no bairro Nova Cidade no município de Boa Vista, comprometida com as mudanças ocorridas no cenário da educação. Tal comprometimento é necessário também para garantir o acesso e a permanência dos estudantes e seus direitos educativos em sua plenitude.

2 - A CONVIVÊNCIA COM A DIVERSIDADE DE LÍNGUAS E CULTURAS

Nos deparamos com aspectos diversificados como a manutenção de uma cultura e a apropriação de novas experiências, dentre elas a inserção no ambiente escolar com pessoas, língua e cultura diferentes. Nossa condição de contato com grupos étnicos diversos, é uma peculiaridade do estado de Roraima; e a nossa geolocalização nos proporciona o contato e vivências com múltiplas culturas e o plurilinguismo. Contudo, não nos prendemos apenas ao contexto histórico, econômico e social do país vizinho, contexto esse necessário para compreendermos o deslocamento realizado pelos imigrantes venezuelanos. Uma particularidade dada a extensão fronteiriça do país, o espaço em que estamos inseridos é reconhecido de acordo com Fonseca (2017) como uma região etnográfica, denominada *Circum-Roraima*⁸, espaço que compreende a tríplice fronteira Brasil, Guyana e Venezuela, com uma diversidade linguística marcante e presente.

Vale ressaltar que no Brasil são faladas cerca de mais de 300 línguas, sendo a maioria de comunidades indígenas em todo o território, tendo a concentração destes, predominantemente, na região da Amazônia Legal. Além das línguas indígenas, temos as africanas e as línguas de imigrantes. O multilinguismo e o multiculturalismo, sendo estes um aspecto do nosso território, mas o multilinguismo traz uma realidade que uma parcela da sociedade brasileira ignora ou desconhece, que muitos dos nossos habitantes não são proficientes em Língua Portuguesa.

Sendo este o contexto vivenciado pela maioria das escolas de Roraima, pois além dos falantes de línguas indígenas, temos os imigrantes venezuelanos indígenas e não indígenas, haitianos, guianenses e africanos. Em meio ao cenário roraimense, verificamos essas relações interculturais promovidas pelas diferenças e devido a própria localização geográfica propiciada pela vasta extensão territorial do Brasil.

8 FONSECA, Isabel. Literatura e fronteira / Fábio Almeida de Carvalho, Roberto Mibielli, Isabel Maria Fonseca Organizadores. – Boa Vista : Editora da UFRR, 2017.

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (Candau, 2008, p. 52).

Nesse contexto, atribuir a responsabilidade da dificuldade de aprendizagem apenas aos alunos e professores é irresponsável, pois há uma diversidade de fatores e atores envolvidos nesse complexo processo de inserção desses indivíduos na sociedade. Um dos desafios docentes consiste em compreender as múltiplas identidades de seus educandos e perceber que elas atuam segundo o contexto e as suas condições. A ausência de acolhimento no âmbito escolar e comportamentos xenofóbicos foram verificados e presenciados, tanto por docentes quanto discentes no tratamento dado aos estudantes imigrantes.

Cabe ressaltar que a Constituição Federal Brasileira garante no:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (BRASIL, 1988).

O que preconiza a Carta Magna é uma manifestação de garantia de direitos, no que diz respeito não apenas a língua, mas a cultura, os costumes, dentre outros. Portanto, ao nos depararmos com essa realidade em uma escola pública brasileira e periférica, notadamente nos

despertou o interesse de discutir o tema com os estudantes das nossas turmas e levantar questionamentos, realizar pesquisas, elencar propostas e apresentar resultados eficazes e visíveis a comunidade escolar sobre a necessidade do conhecimento, acolhimento, comportamento de tolerância e não condescendência com comportamentos xenofóbicos.

Nesse momento para jovens, crianças e adolescentes o respeito à diversidade, a manutenção da equidade e a inclusão no espaço escolar, lugar onde o estudante passa boa parte das horas do seu dia, é de suma importância para a boa convivência, aceitação e autoestima, consequentemente refletindo no seu aprendizado.

3 - XENOFOBIA E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE

No início do ano ocorreu o retorno à sala de aula, esse foi o momento em que os estudantes foram acolhidos pela escola e motivados a prosseguir seu processo de escolarização, os professores realizaram o acolhimento aos alunos e em seguida colocaram em ação atividades de diagnóstico inicial de suas referidas turmas. Esse momento foi propício para a aplicação do projeto, pois ficou notório a quantidade de migrantes nas turmas e também na escola como um todo. Havia na escola 411 alunos migrantes matriculados e distribuídos em turmas do fundamental e médio.

Visando contribuir com o ensino dos alunos migrantes presentes em suas salas de aulas, as professoras, autoras desse texto, desenvolveram um projeto intitulado "Multiculturalismo e Xenofobia: valorização da diversidade no contexto escolar", com o objetivo de proporcionar mais empatia e acolhimento por parte dos alunos nativos com os imigrantes, inseridos nas salas de aula e na escola, e de tornar a escola um lugar agradável onde todos os alunos se sentissem aceitos e respeitados.

O projeto ocorreu em etapas, cada etapa em aulas com carga horária de 2 horas, e teve como objetivos específicos: compreender a multiplicidade cultural nas escolas; apoiar o respeito às diferenças e

diversidades na sociedade; conhecer as políticas públicas que incentivem e apoiem o multiculturalismo no meio escolar e na sociedade; entender o que é a xenofobia e como combatê-la; estimular o aprender a conviver; a desenvolver a compreensão do outro na convivência em sociedade, respeitando os diferentes grupos sociais presentes no seu bairro, no seu município; reconhecer os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive e preparar-se para gerenciar conflitos; respeitar os diferentes grupos sociais que constituem a sociedade; desenvolver estratégias leitoras - antecipar, inferir, selecionar e confirmar informações - por meio da leitura compartilhada e/ou leitura mediada; interpretação - inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas, localização de informações implícitas/explicitas e distinção entre fatos e opiniões; coleta e organização de dados, bem como a leitura e a interpretação de informações em gráficos e tabelas; e para finalizar uma produção textual.

Essas atividades foram inseridas no planejamento das professoras em suas respectivas disciplinas, pois eram objetos de conhecimento do ano/série escolar que os alunos os(as) faziam parte. Dessa maneira, o projeto estimulou a argumentação dos alunos pois havia atividades que propuseram momentos onde eles deveriam se expressar oralmente ou através da escrita, essas tarefas promoveram a reflexão sobre situações quanto à indignação e o posicionamento em relação aos fatos do cotidiano associados à injustiça social, desconstruindo imaginários estereotipados por meio da leitura de textos multimodais. Os alunos tiveram que planejar, revisar e organizar meios de divulgar as descobertas realizadas durante as leituras de notícias, reportagens, charges, entrevistas, realizadas no decorrer das pesquisas e compartilhá-las com os colegas de classe.

No dia a dia, a escola busca constantemente impor, por meio da matriz curricular de ensino, formas de proporcionar uma receptividade e o diálogo entre os alunos acerca do multiculturalismo existente em nossa sociedade, para que assim aprendam a conviver e respeitar naturalmente com a diversidade bem como com toda essa multiplicidade de culturas, sendo este um desafio, pois são experiências do cotidiano das escolas

presentes no nosso estado. E esse papel passou a ter uma força maior com as migrações, que reforçou as complicações que existem na relação cultura e escola.

A educação multicultural está destinada a propor grandes mudanças na sociedade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sinaliza a obrigatoriedade das escolas a orientar o desenvolvimento social dos estudantes pautado também nos Temas Contemporâneos Transversais que abrange seis macroáreas temáticas: Ciência e Tecnologia, Meio Ambiente, Economia, Saúde, Cidadania e Civismo, Multiculturalismo, sendo o último o tema aqui exposto que visa contribuir para a formação de valores e atitudes enquanto sujeitos sociais.

A perspectiva propositiva entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar às relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva (Candau, 2008, p.20).

Nesse sentido, foi possível verificar a urgência de desenvolver projetos que atendam a realidade da sala de aula quando se refere a defasagem que fora diagnosticada, com o intuito de atender estudantes brasileiros e migrantes. Portanto, há a necessidade de um olhar crítico-analítico ao se tratar de uma realidade que envolve a diversidade em sala de aula, um assunto a ser discutido. Nesse viés, a observação conduz o professor a um processo de análise e reflexão quanto à defasagem relacionada à leitura e escrita vinculada ao impacto do contato com uma outra língua e cultura no que diz respeito ao migrante. Sendo esta, uma realidade presente em Roraima, merece atenção e sensibilização no espaço escolar.

Dessa forma, com o intuito de colaborar e permitir aos educandos a apropriação de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades

e os desafios de conviverem socialmente, foi elaborado esse projeto com o título *Multiculturalismo e Xenofobia: valorização da diversidade no contexto escolar* para promover o desenvolvimento das habilidades, para contribuir com a formação integral do sujeito. Isso ocorre não apenas pela apropriação de conhecimentos, mas pelo processo de interação social que requer as competências para lidar com a diversidade na escola, enquanto espaço de convivência.

Mediante essa realidade, como conciliar as múltiplas culturas existentes na sala de aula, proveniente desse processo de interação? Coube às professoras, juntamente com os estudantes, buscarem meios para compreender e aprender a lidar com as mais

diversas situações vivenciadas no meio escolar e na sociedade. Um desafio que consistiu em ouvir relatos envolvendo preconceito, silenciamento, discriminação que envolve todos os estudantes, mais voltamos a atenção para o estudante migrante com interesse de incluir o aluno no cenário diverso que é a escola.

Após apresentarmos aos alunos o tema do projeto, foram entregues imagens de pessoas em condições de deslocamento migratório e em situação de rua, no contexto mundial. Essa abordagem foi realizada com o intuito de levantarmos os conhecimentos prévios dos estudantes acerca da temática por meio de discussões. Em seguida, mostramos nos slides as foto-denúncias e levamos os alunos a inferir elementos culturais, conforme suas percepções, levantar hipóteses e a partir dessas imagens observar características explícitas quanto a vestimentas, raça, credo religioso, faixa-etária, gênero, nacionalidade etc. Nessa perspectiva, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), afirma na Competência Geral 6.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, 2024, p. 11).

Nesse processo de escuta e a partir dessas observações, respeitando o repertório cultural dos alunos, as professoras notaram o quanto alguns possuíam capacidade expressiva, informações e compreendiam as circunstâncias em que as pessoas se encontravam e conseguiam facilmente relacioná-las ao contexto local, dado o comportamento insociável por parte de muitos, reflexo de preconceitos no contexto de convivência no ambiente escolar. Nessa situação cabe uma discussão sensível da realidade, que envolve direitos, valores, diferenças, similaridades, respeito e aceitação.

4 - O CASO DE RORAIMA: CRISE MIGRATÓRIA E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS

A conscientização em termos planetários sobre os processos migratórios foi explorada durante as leituras e análises dos textos acessados pelos estudantes, levando-os a ampliar suas percepções desse contexto em escala local, sendo esta uma oportunidade de propor atitudes responsáveis no cotidiano.

FOTOGRAFIA 1 - ACESSO A TEXTOS MULTIMODAIS.



Fonte: acervo das autoras (2024).

Além disso, realizaram leituras de notícias e reportagens a fim de compreenderem os efeitos da migração em Boa Vista-RR, entre 2016 e 2023, identificando, localizando informações implícitas/explicitas e atentando para distinção entre fatos e opiniões.

FOTOGRAFIA 2 - ANÁLISE E COMPREENSÃO DOS TEXTOS MULTIMODAIS.



Fonte: acervo das autoras (2024).

Ao disponibilizar aos estudantes leitura de políticas públicas que incentivem e apoiem o multiculturalismo no meio escolar e na sociedade, os diversos textos multimodais, fotodenúncia, charges e tirinhas, que levaram os alunos a refletirem sobre os impactos da imigração na cultura de Boa Vista-Roraima, entendendo o contexto que envolve a xenofobia e como combatê-la.

Em consonância aos temas abordados e as discussões decorrentes das leituras realizadas foi possível as professoras perceberem a compreensão, adquirida dos estudantes que independente de raça, nacionalidade, religião, etc., como cidadãos têm suas garantias de direitos, que de acordo com a Constituição Federal brasileira de 1988:

Art.5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].

Após o contato com os textos descritos, foi proposto aos alunos que produzissem textos opinativos, sobre as notícias e reportagens lidas. Reflexões a partir das charges, relatos orais e tirinhas apresentadas na sala de aula sobre xenofobia e multiculturalismo. que levou à produção de material com informações relevantes acerca da temática, divulgando para os colegas essas descobertas realizadas durante, as leituras realizadas no decorrer dos estudos e das pesquisas e posteriormente compartilhadas na comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto proporcionou reflexões sobre mudanças de atitudes e na forma dos alunos se relacionarem entre seus pares e professores da escola, possibilitando uma flexibilização nos estudantes e abrindo canais de diálogos entre eles e os professores. Nos alunos possibilitou momentos de reflexão, pois a educação é a forma mais viável e imprescindível para o processo de mudança e de transformação da sociedade, visto que, é no dia a dia que nos deparamos com as reais carências da escola, por isso, o projeto mostrou-se enriquecedor para discentes e docentes, pois ambos refletem nesse ambiente de convivência seus pré-conceitos e preconceitos que implicam significativamente nas relações no espaço escolar. O projeto promoveu a identificação das inúmeras deficiências presentes na educação, voltado para essa parcela das pessoas, ofertou aos alunos um conhecimento legislativo compreensível, com esclarecimento das dúvidas mais frequentes.

A ação foi realizada no Colégio Estadual Militarizado II Dr. Luiz Rittler Brito de Lucena, oportunizou a flexibilidade dos estudantes e, com isso, a possibilidade de abrir novos canais de diálogo entre seus pares e também seus professores. Esse diálogo foi enriquecedor, pois puderam perceber-se e se reconhecer como sujeitos sociais. A descoberta do

outro provocou surpresas, questionou estereótipos e introduziu novos elementos na relação professor-aluno, aumentando as possibilidades de realização e de aprendizado para todos.

As experiências refletem uma busca das escolas em implantar propostas educativas diferenciadas e um esforço comum das professoras em construir suas próprias estratégias e querer ressignificar a escola com base nas novas relações estabelecidas entre os estudantes e gerar mudanças significativas no cotidiano escolar, oferecer novos caminhos para reconstruir as relações dos alunos, torná-los mais disponíveis a aprender e conviver.

Por fim, reafirmamos a importância de que a escola continue na busca por uma educação que consiga compreender e dialogar mais efetivamente com as necessidades educativas desses sujeitos. Ficou claro, evidentemente, que não fazemos milagres, mas muitos professores da rede pública de ensino estão engajados, comprometidos com o ensino aprendizagem dos estudantes, querem e podem gerar mudanças significativas no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_I10518_versaofinal.pdf. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 17 mar. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWvc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 mar.2025

CANDAU E MOREIRA, Vera Maria e Antonio Flávio (org). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2008 Disponível em:<https://educarparaomundo.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/07/moreira-candau-multiculturalismo-diferenc3a7as-culturais-e-prc3a1ticas-pedagc3b3gicas.pdf> Acesso em: 21 mar.2025

COSTA E SILVA, Alberto da. **Um rio chamado Atlântico:** a África no Brasil e o Brasil na África. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

RORAIMA. **Documento Curricular de Roraima** (DCRR). Roraima: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

VI

A INTERCULTURALIDADE EM SALA DE AULA POR MEIO DO ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS*Juliana da Silva Moraes¹***INTRODUÇÃO**

Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural
Vera Maria Candau

O presente estudo tem como objetivo relatar uma experiência pedagógica, por meio da apresentação de uma sequência didática (SD) aplicada em sala de aula, no 6º ano do ensino fundamental II sobre gêneros discursivos. Cabe ressaltar que a prática docente apresentada neste relato surgiu após a minha participação no Programa de Formação de Professores para Acolhimento de Migrantes – PROFAM da Universidade Estadual de Roraima. Um dos principais focos dessa sequência didática é o aspecto sociocultural da sala de aula, neste caso, formada por alunos brasileiros e venezuelanos, em que o contexto intercultural está presente. Diante disso, a sequência didática busca promover a interculturalidade ao trabalhar com gêneros discursivos, por exemplo, o gênero textual notícia, do campo jornalístico.

A presente SD busca integrar perspectivas culturais, valorizando a pluralidade de vozes e experiências ao abordar a leitura e a produção de notícias em sala de aula, nesse caso, a produção de notícias sobre um

¹ Mestra em Letras (UFRR). Professora da Educação Básica (SEED/RR)

evento cultural da escola e sobre aspectos da cultura do país de origem. Além de estimular a percepção dos aspectos culturais presentes em sala de aula, a proposta busca formar leitores capazes de fazer inferências sobre o gênero textual explorado, compreender sua circulação social e identificar sua intenção comunicativa.

Desse modo, o objetivo final é formar leitores proficientes, alinhados a uma das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019, p. 11), que preconiza “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos”. Além disso, busca promover o “acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BNCC, 2019, p. 11). Desse modo, as estratégias propostas na sequência didática relatada permitem que os alunos interajam com textos e que dialogam com os diferentes aspectos culturais presentes em sua realidade. Essa abordagem busca formar sujeitos reflexivos, capazes de exercer empatia e respeito pelas diferenças culturais com as quais convivem.

Para discutir sobre a interculturalidade em sala de aula por meio do ensino de gêneros discursivos, organizei o texto da seguinte forma: no primeiro subitem, trago uma breve reflexão teórica sobre os gêneros discursivos e sobre o contexto intercultural em sala de aula. No segundo, apresento a sequência didática sobre o gênero textual notícia, desenvolvido em sala de aula. E, por fim, as considerações finais, breves reflexões sobre essa proposta didática.

1- GÊNEROS DISCURSIVOS E INTERCULTURALIDADE EM SALA DE AULA

Os gêneros discursivos “têm uma forma típica, padrão, de serem realizados, moldada no social, na cultura, e apresentam grande heterogeneidade [...]” (Novaes, 2011 p. 89). Nesse viés, as práticas de linguagem consolidam-se por meio da interação verbal, em que os

sujeitos compartilham experiências, envolvendo-se em práticas sociais, uma vez que os gêneros discursivos circulam nas diferentes esferas da atividade humana. Desse modo, considera-se relevante explorar os diferentes gêneros discursivos pois fazem parte de “práticas sociais que se distribuem tanto pela oralidade quanto pela escrita e foram se constituindo historicamente” (Novaes, 2011 p. 89).

Segundo Bakhtin (2003, p. 261), “todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Posto isso, explorar os gêneros textuais em sala de aula possibilita que o discente desenvolva diferentes habilidades que possam contribuir para sua formação enquanto sujeito participativo e reflexivo em diferentes esferas do meio social.

Outro fator, é a importância de trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula para a formação de leitores. Com base na BNCC (2017), “está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita” (Brasil, 2017, p. 138). Nessa perspectiva, verifica-se que a BNCC tem como propósito construir sujeitos leitores. Diante disso, é fundamental que o professor leve para a sala de aula uma variedade maior de textos para ampliar o repertório do aluno, além de buscar estratégias que possibilitam práticas de leituras eficazes, que seja possível desenvolver inferências, entender por onde circulam e em qual situação de comunicação, consequentemente, formando leitores competentes.

A partir dessas reflexões teórico-metodológicas, vale informar que o gênero textual explorado, a notícia, faz parte do plano bimestral do componente curricular de Língua Portuguesa. As aulas foram voltadas para alunos brasileiros e venezuelanos em uma escola pública de Boa Vista-RR, em três turmas do sexto ano. Em cada turma havia uma média de 27 a 33 estudantes, desses 8 a 10 alunos eram de origem venezuelana, ou seja, um terço da turma. Desse modo, considerei relevante trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula porque possibilita refletir sobre a realidade deles, uma vez que participando de práticas de leitura

que fazem parte de suas vivências, com as quais possam se identificar, promove uma prática social que reflete as manifestações socioculturais de sua comunidade escolar.

Cabe destacar que, embora o componente curricular seja de língua portuguesa, o papel do professor não deve se limitar apenas ao ensino da língua definida por Ferdinand de Saussure como "produto social da faculdade da linguagem" (1981), considerando que os alunos já ingressam na escola tendo domínio da mesma, até mesmo muitos alunos venezuelanos, que residem há muito tempo no Brasil, falam e se expressam bem no português, sendo que muitos deles são bilíngues.

Diante disso, o docente deve buscar propostas para ensinar alguns aspectos em que há manifestações da língua, como as diversas práticas sociais, seja de leitura ou de escrita. Isso permite que o aluno, sobretudo migrante, possa adquirir nova percepção sociocultural, linguístico e até mesmo político, possibilitando uma maior participação social.

Além disso, é importante ampliar o repertório de leitura dos alunos, uma vez que, a leitura, definida pela BNCC como prática de linguagem, é uma das habilidades que deve ser desenvolvida em sala de aula. Nesse processo, o professor tem um papel importante, pois é ele quem conduz os alunos a se envolverem em diferentes práticas de leitura, de forma constante. A leitura permite que o indivíduo tenha mais acesso à informação, desenvolva mais seu senso crítico, participe de mais atividades culturais e, com isso, possa exercer a sua cidadania de forma plena conforme propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB no seu art. 2º ao dizer que "a educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania [...]" (LDB, 1996). Outro aspecto importante é a interculturalidade, visto que

no cotidiano escolar, precisa considerar a vida dos alunos, as contradições presentes em suas realidades, as relações entre as diferentes sociedades e conhecimentos, se mantendo integradas às suas raízes (Roraima, 2019, p. 15).

Diante disso, com base em Candau (2008), o ensino na perspectiva da interculturalidade tem como propósito “promover uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (Candau, 2008, p. 52). Ou seja, dentre as várias concepções, aqui se entende interculturalidade na perspectiva de que “está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2008, p. 52).

Posto isso, considerando que vivemos no estado de Roraima em que há grande fluxo de imigrantes venezuelanos, não dá para tratar de um ensino desconsiderando a diversidade presente em sala de aula, uma educação alienada da cultura dos alunos imigrantes. Tendo isso em vista, os docentes devem desenvolver práticas que deem mais visibilidade às diferenças e que possam construir um ambiente mais acolhedor.

É necessário pensar em atividades que estimulem a interculturalidade em sala de aula para que haja

acolhimento em um sentido amplo, oferecendo o ensino de língua portuguesa e fomentando o plurilinguismo nas práticas pedagógicas, isto é, possibilitar o acolhimento entre línguas. (ZAMBRANO, 2021, p. 153).

Em conformidade com a pesquisadora e, considerando que nas turmas há alunos de nacionalidades diferentes, deve-se valorizar seus aspectos culturais, promover o respeito mútuo entre suas diferenças e permitir que todos possam se manifestar com base em suas experiências e, com isso, expressarem, por meio das práticas da língua, a sua cultura.

2- SEQUÊNCIA DIDÁTICA: GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA

A presente sequência didática foi realizada no Colégio Militarizado Presidente Tancredo Neves, em três turmas do 6º ano do ensino fundamental II, a qual levou em consideração os aspectos culturais de sala

de aula, formada por alunos brasileiros e venezuelanos. Primeiramente, busquei seguir o planejamento bimestral das minhas aulas, sendo que, no terceiro bimestre, estávamos em aulas remotas, pois a escola estava passando por uma revitalização para reparos na parte hidráulica, elétrica, climatização e pintura.

As aulas presenciais retornaram no início do quarto bimestre. Sendo assim, foi necessário pensar em atividades mais interativas, colaborativas para promover o "acolhimento" e possibilitar a valorização da diversidade cultural em sala de aula, e, para isso, foi pensado na ideia de trabalhar com o gênero notícia e explorá-lo de forma que todos participassem e compartilhassem suas produções com a turma e, sobretudo, propiciar momento de escuta aos imigrantes venezuelanos ao compartilhar um pouco da cultura do seu país em uma das produções.

A seguir, serão apresentados os passos dessa sequência didática:

Iª etapa: Produção escrita: gênero textual notícia
•Análise linguística/semiótica:
Objetos de conhecimento: 1. Construção composicional; 2. Estilo.
Habilidade: (EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.

Roteiro de atividades:

Nessa primeira etapa, busquei mobilizar a turma para a produção escrita do gênero notícia em uma aula de 60 min, com o objetivo de engajar a turma na proposta de produção textual, descrito a seguir:

- Escrever uma primeira versão de texto (gênero notícia) sobre algum fato ou evento de relevância para a comunidade escolar ou para a comunidade em que a escola esteja inserida.

Atividade proposta:

I. Na primeira etapa, os alunos foram informados sobre a produção de uma notícia de dois eventos que ocorreram na escola: a Feira do Empreendedor e o Alamar, ambos realizados na semana anterior. Avisei aos discentes que a notícia seria publicada num jornal-mural que eles teriam de montar. É interessante esse ponto de partida, ao engajar a classe na proposta, fazendo com que a turma perceba que seus textos podem ser lidos por leitores da própria comunidade escolar, e não destinados apenas à leitura e avaliação da professora. O texto foi produzido em sala de aula, no próprio caderno do aluno, com base na percepção deles sobre qual a melhor forma de comunicar os leitores sobre o fato. Neste momento não foi necessário instrumentalizar os estudantes, pois a ideia era perceber qual é o entendimento da turma sobre como organizar uma notícia.

II. Na segunda etapa, os textos foram recolhidos para uma leitura prévia, identificando nas produções as dificuldades e as habilidades que os alunos apresentaram, tanto dos alunos brasileiros quanto dos venezuelanos. Nesta etapa, não foi feita a devolutiva dos textos, pois é o primeiro diagnóstico do grupo e os textos seriam utilizados futuramente na hora de produzir a versão final da notícia.

III. Na terceira etapa, os textos foram analisados para observar o quanto eles se aproximam ou se distanciam do gênero notícia. Nesse momento, foi definido o que os alunos já sabem a respeito de uma notícia e o que seria preciso ensinar com mais aprofundamento.

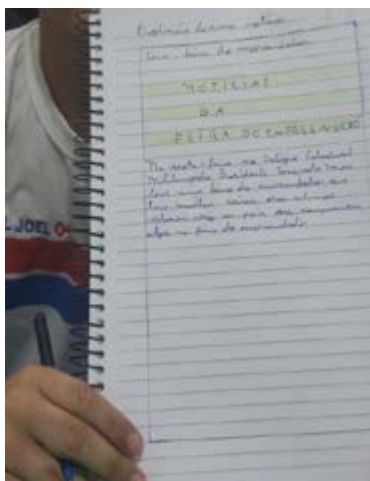
A seguir, algumas das produções da primeira etapa:

**FIGURA 1: TEXTO DE ALUNA
VENEZUELANA**



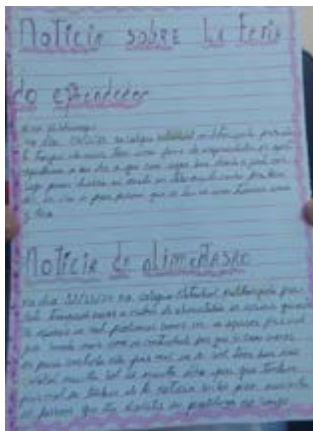
Fonte: imagem gerada pela professora.

**FIGURA 2: TEXTO DE ALUNO
BRASILEIRO**



Fonte: imagem gerada pela professora.

**FIGURA 3: TEXTO DE ALUNA
VENEZUELANA**



Fonte: imagem gerada pela professora.

**FIGURA 4: TEXTO DE ALUNO
BRASILEIRO**



Fonte: imagem gerada pela professora.

Observa-se, nas imagens acima, exemplos das produções dos alunos, dois venezuelanos e dois brasileiros. Na figura 1, a aluna, que é venezuelana, reside no Brasil há cinco anos, apresenta uma escrita bem desenvolvida, além disso fala o português fluentemente. Já na figura 3, a aluna, que também é venezuelana, apresenta traços da sua língua materna na escrita, apesar de residir há três anos no Brasil, ainda está em processo de desenvolvimento da escrita. Vale ressaltar que, nessa primeira etapa, não houve interferência em relação à correção ortográfica, deixando-os à vontade para escrever.

Nas imagens 2 e 4, os textos são de alunos brasileiros, embora tenham a língua portuguesa como sua língua materna, apresentam alguns problemas de escrita, como ainda estão no 6º ano do ensino fundamental II é comum tais ocorrências, por estarem em processo de desenvolver a habilidade de escrita. Há nesses textos, por exemplo, a presença de termos informais como “pra”, “nois tava”, alguns erros de pontuação, de concordância e de construções sintáticas.

Com essa produção, tantos os alunos brasileiros quanto os venezuelanos podem apresentar dificuldades com relação à escrita. No entanto, algo que chamou à atenção foi ter observado que alguns alunos venezuelanos apresentam uma escrita mais desenvolvida que alunos brasileiros, uma vez que foram alfabetizados no Brasil, considerando que residem aproximadamente há 5 anos ou mais anos no país.

Outra observação considerada para a análise é que, durante os plantões pedagógicos na escola, os pais de venezuelanos são mais presentes do que os pais de alunos brasileiros, talvez, esse acompanhamento dos pais, esteja refletindo um bom desempenho dos filhos na escola.

2ª Etapa: O contato inicial com exemplares do gênero notícia (1 aula)

Objetivos:

- Ler e analisar notícias de diferentes suportes, percebendo suas semelhanças e diferenças.
- Reconhecer as circunstâncias que envolvem a produção de uma notícia, como: quem produz, para quem, com que intenção e onde a notícia circula.

Atividades:

I. Nesta etapa, a turma observou exemplos de textos do gênero notícia, do próprio livro didático. Essa ação permitiu que os alunos pudessem reconhecer a estrutura deste gênero. Na imagem a seguir, observa-se o uso do livro didático para leitura e consulta da estrutura do gênero proposto. Esse foi momento de concentração e muita curiosidade por parte dos alunos, sendo que alguns deles me questionaram sobre a organização do texto, a diferença entre notícia e a reportagem (também foi necessário explicar a diferença dos dois, considerando que ambos fazem parte do gênero jornalístico).

FIGURA 5: MOMENTO DE CONSULTA DO LIVRO DIDÁTICO SOBRE A ESTRUTURA DO GÊNERO NOTÍCIA



FONTE: imagem produzida pela professora de português.

II. Depois de ter um primeiro contato com os textos, a turma foi dividida em grupo para preencher uma tabela que foi projetada na lousa. Os alunos tiveram que identificar em cada texto a intenção comunicativa (para que, com que finalidade o texto foi escrito), quem o produziu (de quem é a autoria do texto), qual é o público-alvo do texto (a que leitores o texto se destina), onde o texto foi publicado (local de circulação).

Cabe ressaltar que essa etapa foi para orientar os alunos sobre a estrutura do gênero notícia. Essas instruções serviram para eles reconhecerem esse gênero e ajudá-los na produção dos seus próprios textos. Outra observação interessante, quando se trata de uma atividade prática, sobretudo em grupo, os alunos ficam bastante empolgados em participar. Nessa divisão, alguns alunos venezuelanos preferiram ficar com outros venezuelanos, mas há outros que formaram grupo com brasileiros, mostrando uma boa interação.

3ª Etapa: Saber produzir o gênero notícia.

Objetivos:

- Compreender a estrutura do gênero notícia;
- Produzir seu próprio texto.

Atividades:

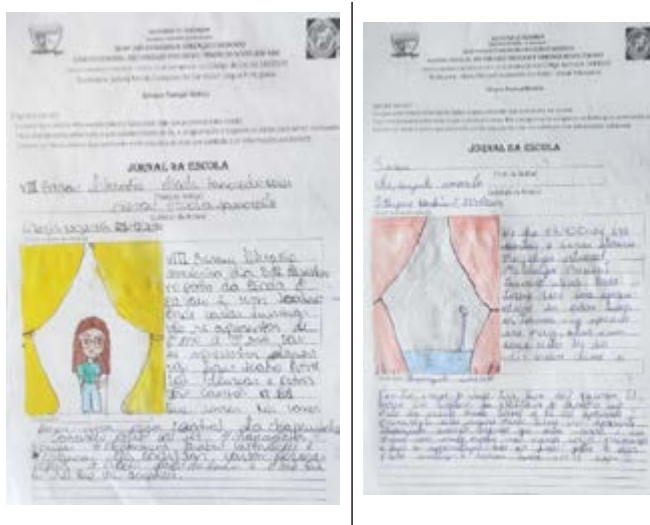
Após compreender a estrutura do gênero proposto, os alunos produziram duas notícias:

I. A turma foi informada sobre um evento que iria ocorrer na escola (um sarau literário). Primeiramente, foi necessário falar sobre a importância desse evento e do quanto a comunidade escolar precisa se informar sobre ele. A primeira notícia a ser produzida foi sobre o evento que ocorreria na escola, que seria o “VIII Sarau Literário”, o qual tinha como tema “Poesia e tecnologia: conectando o cultural ao digital”. Para a produção de uma notícia, a turma foi informada sobre a programação e o objetivo do evento para a comunidade escolar. Para essa atividade, foi entregue um papel A4 com a estrutura da notícia para preencher, contendo um espaço com: Título; subtítulo, autor e data; ilustração; a lide da notícia; corpo do texto.

Para a produção dessa notícia, alguns alunos questionaram o que escrever, o que seria mais relevante colocar no texto, como iniciar, entre outras dúvidas. Para isso, orientei a usarem uma linguagem formal com verbos no presente e no futuro do indicativo (porque ainda iria

ocorrer o evento), informando o que, na opinião deles, a comunidade escolar deveria saber sobre o Sarau, e a ordem da programação. Com isso, cada aluno escreveu do seu jeito, ou seja, da forma que entendiam e a partir do que eles também pesquisaram no livro didático sobre a estrutura, sendo que aos poucos foram criando os seus textos, quase todos com ilustrações que representavam algum tipo de apresentação do Sarau literário, deixando a criatividade fluir. A seguir, alguns exemplos das produções.

FIGURA 6: PRODUÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O GÊNERO NOTÍCIA REFERENTE AO VIII SARAU LITERÁRIO



FONTE: imagem produzida pela professora de português.

Os dois textos das imagens acima pertencem, respectivamente, a uma aluna venezuelana e o outro a uma brasileira, os quais trazem algumas informações sobre a programação do sarau. Na primeira imagem, a aluna segue a estrutura da notícia apresentando um título e subtítulo, ambos semelhantes, talvez não tenha ficado muito claro para

a aluna diferenciar um do outro. Há ainda o autor e a data, logo abaixo uma ilustração acompanhada da lide (primeiro parágrafo com algumas informações mais relevantes e concisas) e, por fim, o corpo do texto.

A ilustração possivelmente é uma representação dela mesma, considerando que essa aluna venezuelana usa óculos (conforme ilustrou na imagem) e tem os cabelos compridos, mas é uma menina tímida e, talvez, ao se imaginar no palco cantando, dá a sensação de vivenciar um momento de protagonismo em que sua voz tenha mais visibilidade em toda comunidade escolar, tendo em vista que muitos alunos imigrantes venezuelanos se sentem um pouco retraídos em serem destaques em eventos da escola. Outro aspecto relevante é que o texto dessa aluna apresenta uma escrita desenvolvida em língua portuguesa, com isso nota-se que também foi alfabetizada no Brasil, assim como muitos outros alunos venezuelanos.

Na segunda imagem, que é de uma aluna brasileira, o título foi resumido apenas em “Sarau” e o subtítulo “Chapeuzinho amarelo” (que é o tema da peça teatral que sua turma iria apresentar). Assim como na primeira imagem, a aluna também segue a estrutura do gênero explorado, traz uma ilustração, observa-se que há apenas um palco e o microfone, logo em seguida uma descrição sucinta do evento (assim como foi feito no texto da primeira imagem).

No corpo do texto, a aluna dá uma opinião pessoal, afastando-se da objetividade, ao dizer que “eu estou ansiosa minha turma vai apresentar chapeuzinho amarelo. Confesso que estou nervosa porque nós vamos ser o primeiro a fazer a apresentação”. Essa subjetividade presente no texto foi algo comum em algumas das produções, visto que os alunos apresentam dificuldade em manter uma escrita de forma mais objetiva, própria do gênero notícia.

Diante das observações dos textos acima, nota-se que as duas produções da notícia atenderam à estrutura proposta, mas com certa dificuldade em definir o tema e o subtítulo (deve ser algo ainda a ser trabalho com os alunos de forma precisa), assim como a presença de uma linguagem subjetiva, distanciando-se de uma das características

desse gênero que é a objetividade (também é algo que deve ser mais esclarecido).

Entretanto, a produção desse tipo de texto permitiu que uma das alunas (imigrante venezuelana) pudesse se ver em destaque em um grande evento da escola. Isso demonstra que muitos alunos venezuelanos têm interesse em se envolver em manifestações culturais, em ocupar diferentes espaços que possam ter mais visibilidade e, sobretudo, serem protagonistas no meio social em que vivem.

II. A segunda notícia trata-se de trazer informação sobre a cultura do seu país, principais eventos, os quais a família mais gosta de participar. Nessa produção também foi entregue um papel A4 com a estrutura da notícia para preencher, contendo um espaço para preencher com: Título; subtítulo, autor e data; ilustração; a lide da notícia; corpo do texto. Alguns exemplos das produções:

FIGURA 7: PRODUÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O GÊNERO NOTÍCIA SOBRE A CULTURA DO SEU PAÍS

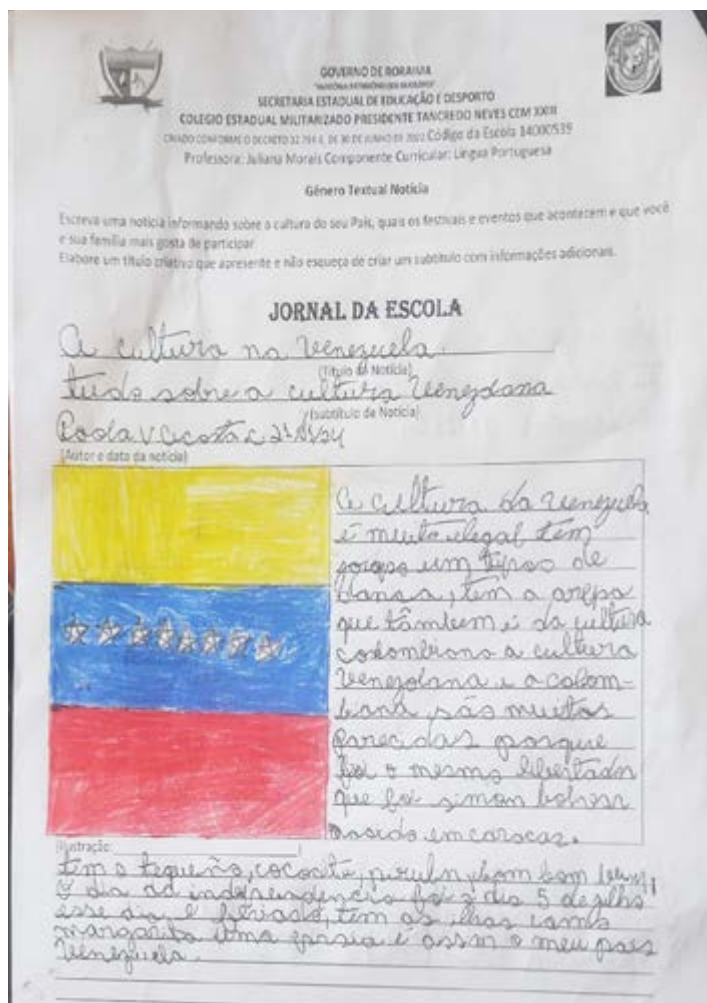


Imagem 1

 GOVERNO DE RONDÔNIA
"SANTIDADE, UNIVERSIDADE E INOVAÇÃO"
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO
COLÉGIO ESTADUAL MILITARIZADO PRESIDENTE TANCREDO NEVES CEM XXIII
CRIAÇÃO CONFORME O DECRETO 32.794 E, DE 30 DE JUNHO DE 2022. Código da Escola 14000539
Professora: Juliana Moraes Componente Curricular: Língua Portuguesa

Gênero Textual: Notícia

Escreva uma notícia informando sobre a cultura do seu País, quais os festivais e eventos que acontecem e que sua família mais gosta de participar.
Elabore um título criativo que apresente e não esqueça de criar um subtítulo com informações adicionais.



JORNAL DA ESCOLA

Festivos do meu País
(Título da Notícia)
Carnaval, São João, Festa Junina
(Subtítulo da Notícia)
Bethany Aivalainy, 21/12/2024
(Autor e data da notícia)



No Brasil nós temos os festivais, Carnaval, São João, temos muitos festivais. Aqui nós temos muitas pessoas que participam e alguns festivais tem comidas, Brincadeiras e roupas personalizadas. Eu já participei de alguns festivais e acho legal.

(Ilustração: Bethany Aivalainy)

Eu já participei do carnaval e festa junina. São uns festivais muito legal e bom pra ser diferente muito.

Imagem 2

GOVERNO DE RORAIMA
"MAGDALENA PATRÔNIO DOS ANJOS"
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO
COLEGIO ESTADUAL MILITARIZADO PRESIDENTE TANCREDO NEVES CEM XXIII
CRIADO CONFORME O DECRETO 32.794-6, DE 30 DE JUNHO DE 2021 Código da Escola 14000539
Professora: Juliana Morais Componente Curricular: Língua Portuguesa

Gênero Textual Notícia

Escreva uma notícia informando sobre a cultura do seu País, quais os festivais e eventos que acontecem e que sua família mais gosta de participar.
Elabore um título criativo que apresente e não esqueça de criar um subtítulo com informações adicionais.

JORNAL DA ESCOLA

Carnaval é maravilhoso
(Título da Notícia)

Carnaval do Brasil
(subtítulo da Notícia)

Thaiane dos Santos de 29/10/2024
(Autor e data da notícia)

Venezuela



O carnaval é um festival que se celebra no Venezuela e uma celebração que se celebra muito no Brasil. É uma festa muito bonita e com dança e música de festa no meu país.

(Ilustração: Thaiane dos Santos)

Sobre o carnaval no Venezuela é um carnaval que alguns gostam muito porque os que gostam sabem que isso é um carnaval e sabem mais sobre o carnaval e sabem mais sobre o carnaval e sabem mais sobre o carnaval.

Imagem 3

Nos exemplos acima, há textos de brasileiro (desenho da bandeira do Brasil) e venezuelanos (bandeiras e símbolos que representam seu país), em que os alunos puderam trazer um pouco de sua cultura em forma de notícia para compartilhar em sala de aula com a turma. Esse foi um momento que oportunizou adquirir conhecimentos sobre alguns aspectos da cultura do outro, promovendo diálogos, empatia e curiosidades. Os alunos demonstraram engajamento nessa atividade, buscaram relacionar o seu texto com algumas ilustrações que representassem a cultura do seu país, de forma criativa e que despertasse a atenção dos demais colegas de turma.

O texto da imagem 1 foi produzido por uma aluna brasileira, que traz uma bandeira do Brasil na ilustração, na lide apresenta algumas informações como "No Brasil nós temos os festivais, carnaval, São João [...] tem comidas, brincadeiras e roupas personalizadas", e no corpo do texto diz "Eu já participei do carnaval e Festa Junina. São um festival muito legal e Bom pra ser divertir muito". Verifica-se alguns problemas de construções sintáticas nas frases, expressões informais, entre outros, mas cabe destacar o envolvimento da aluna com alguns aspectos culturais do seu país como os mais tradicionais que são o carnaval e a festa junina. Nas imagens 2 e 3, os textos foram produzidos por alunos venezuelanos, na imagem 2, por exemplo, a aluna traz na ilustração a bandeira de seu país, ao lado apresenta algumas informações, como: "A cultura de Venezuela é muito legal tem joropo um tipo de dança, tem arepa que também é da cultura colombiana, a cultura venezuelana e colombiana são muito parecidas porque foi o mesmo libertador que foi Simon Bolivar nascido em Caracas".

Nesse texto, a aluna traz à memória alguns aspectos da cultura do seu país relacionados à dança (joropo) e à gastronomia (arepa), além de apontar uma semelhança entre a cultura de Venezuela com da Colômbia, explicando que isso se deve ao fato de ter o mesmo libertador Simon Bolivar. Cabe destacar que, na capital Boa Vista, a gastronomia venezuelana já é bastante presente, pois há muitos estabelecimentos como restaurantes e lanchonetes de empreendedores venezuelanos espalhados pela cidade, e isso permite que muitos imigrantes possam

manter, mesmo em outro país, algo que faz parte de sua cultura, além de poder compartilhar com os brasileiros, que também passam a conhecer e consumir a culinária do país vizinho.

Nessa mesma imagem, a aluna menciona no corpo do texto outros aspectos que fazem parte do seu país como “tequeño” (petisco venezuelano), “pirulin” (um tipo de biscoito), a ilha de Margarita, além de fazer menção ao dia da independência que foi 5 de julho que, segundo a aluna, é feriado no seu país. Essas são algumas das informações que ela apresenta no texto para compartilhar com a turma, sobretudo com intuito de informar e ao mesmo tempo permitir que os colegas possam apreciar as coisas boas que tem na Venezuela.

Na imagem 3, o texto também foi produzido por um aluno venezuelano, na ilustração há elementos como máscara, a bandeira e alguns instrumentos musicais. No corpo do texto, o aluno menciona que o carnaval também faz parte da cultura da Venezuela, e diz “no meu país a gente celebra com água e farinha de trigo”. Nesse mesmo texto é possível identificar muitos problemas de escrita, na qual demonstra algumas dificuldades em se expressar na língua portuguesa, pois é uma habilidade que ainda está em processo de desenvolvimento do aluno venezuelano.

Apesar de que todos os alunos estarem no mesmo nível de escolaridade (sexto ano do ensino fundamental II), há diferenças no processo de aprendizagem, enquanto uns já tinham desenvolvido habilidades na leitura e escrita, outros ainda estavam aprendendo, sobretudo no processo de escrita, que é uma das dificuldades mais comuns apresentadas na turma.

No final das etapas da atividade, os textos foram expostos no mural:

FIGURA 8: EXPOSIÇÃO DOS TEXTOS DOS ALUNOS NO MURAL





FONTE: imagem produzida pela professora de português.

Nas imagens, observa-se a construção do mural feito pelos alunos em sala de aula para compartilhar os seus textos e ter a oportunidade de ler a produção dos outros colegas. Esse foi um momento em que os alunos ficaram envolvidos e atraídos pela leitura, visto que as ilustrações chamavam bastante a atenção e os deixavam curiosos para saber do que se tratava, tendo que ler os textos dos colegas. Essa atividade mostra que é possível trabalhar com a interculturalidade em sala de aula, dependendo da forma que o professor conduz a sua aula. Nessa sequência didática, por exemplo, foi usado o gênero textual notícia, no entanto, é possível explorar vários gêneros textuais com a mesma finalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação dessa sequência didática contribuiu para que eu desenvolvesse um olhar mais consciente da realidade da sala de aula, formada por alunos de culturas distintas, os quais têm vivências

diferentes, sobretudo os venezuelanos que se encontram em situação de migrantes no Brasil. Muitos alunos venezuelanos ainda têm dificuldade de interagir com o restante da turma, alguns ficam isolados, ou conversam apenas com outros venezuelanos, dificultando a sua participação e envolvimento em práticas pedagógicas. No entanto, há alunos imigrantes que interagem muito bem com brasileiros, sobretudo aqueles que já residem há um bom tempo no Brasil e falam o português fluentemente.

Diante disso, cabe ao professor pensar em estratégias que possam romper essa "fronteira" de sala aula, criar pontes para que haja interculturalidade, e que essas diferenças culturais não dificultem o protagonismo do aluno que ainda se sente estrangeiro em sua própria turma, mesmo residindo há alguns anos no país, mas ao contrário que engrandeça o conhecimento do aluno brasileiro e que possa criar nele a admiração pela cultura do outro.

O ensino do gênero textual notícia foi apenas um exemplo de como há muitas possibilidades de "acolher", valorizar e respeitar mais a cultura do outro. O ambiente de sala de aula é um local em que podemos explorar de forma didática as diferentes manifestações culturais, tendo representatividade, para que os alunos venezuelanos sintam-se à vontade para expressar a sua cultura, mantenham os laços afetivos com o seu país de origem e que possam compartilhar com os colegas as suas memórias e raízes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – LDB. Brasília: MEC, 1996

CANDAU, Vera. Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade:** as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37. p. 45-56, 2008.

NOVAES, Ana Maria Pires. **Gêneros discursivos e produção de textos: de práticas socioculturais a objetos de ensino.** In Revista Augustus | Rio de Janeiro | Ano 16 | N. 31 | Fevereiro de 2011.

RORAIMA, Governo do Estado de. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos. **Documento Curricular de Roraima:** educação infantil e ensino fundamental. Boa Vista, 2019.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral.** 3^a. ed. São Paulo: Cultrix, 1981.

ZAMBRANO, Cora. **ACOLHER ENTRE LÍNGUAS:** representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima. (Tese de Doutorado, 2021, UFMG).

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003

VII

ANIMAIS AO REDOR DO MUNDO: UMA EXPERIÊNCIA BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Angelly Ielcnele Lima de Paiva¹

INTRODUÇÃO

*Dis que fasían uma fila
i ivan intrando nel río,
la abuela ía esfregando de a uno.
Mi madre no le gustava
i el frío no se queyava.
(SEVERO, 2017, p. 70-72)*

A educação bilíngue na educação infantil desponta como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral das crianças em contextos marcados pela diversidade cultural e linguística, como ocorre no estado de Roraima. Este relato de experiência tem como objetivo compartilhar as práticas pedagógicas e os resultados obtidos com a aplicação de uma sequência didática voltada para o ensino bilíngue português-espanhol, realizada com crianças do primeiro período na Escola Municipal Lígia Bruna, localizada no município de Mucajaí. A iniciativa se alinha às diretrizes que destacam o papel da educação como mediadora de experiências significativas e inclusivas, promovendo a integração de línguas e culturas.

¹ Mestranda em Letras (UFRR). Graduada em licenciada em letras espanhol e literatura hispânica (IFRR), Graduada em pedagogia (FARES). Professora de educação infantil na rede municipal de Boa Vista e de Mucajaí

A escola, na qual o projeto deste relato foi realizado, fica em uma região marcada por sua diversidade linguística e cultural, em virtude da proximidade com a Venezuela e a Guiana e da migração em massa dos venezuelanos ao Brasil, principalmente no estado de Roraima. Com isso, o ambiente de sala de aula tornou-se ainda mais diverso, o que motivou a escrita do relato e o desenvolvimento da sequência didática para que houvesse maior contato e conhecimento de ambas as línguas, o português e o espanhol, entre as crianças. A turma participante era composta por 27 crianças com idades entre 4 e 5 anos, das quais 10 são de origem venezuelana, 5 nascidas no Brasil, porém com pais venezuelanos, e ambas estavam em contato inicial com os dois idiomas (português e espanhol), pela primeira vez, devido ao crescente movimento migratório de venezuelanos para o Brasil.

A proposta da sequência didática abordou o tema “animais”, por se tratar de um assunto que desperta o interesse das crianças, na qual de maneira lúdica e interativa, buscou-se explorar a translanguagem como estratégia de ensino, conforme discutido por autores como Silva (2012), Queiroz (2017), Yip e García. (2018) e Scholl (2020). A translanguagem, enquanto prática pedagógica, permite que as crianças utilizem suas línguas maternas como ponto de partida para o aprendizado de uma nova língua, promovendo não apenas o domínio linguístico, mas também o respeito à pluralidade cultural presente nas salas de aula de regiões de fronteiras.

A escolha do tema animais também levou em consideração o apelo lúdico e universal do conteúdo, que se revelou altamente engajador e interessante para o público infantil. Além disso, o projeto seguiu uma abordagem metodológica qualitativa, com base no relato de experiência, buscando compreender o impacto da aplicação de uma sequência didática voltada ao bilinguismo (português e espanhol) com crianças da educação infantil, incluindo-se o uso de recursos audiovisuais, como músicas e vídeos, estratégias interativas, como jogos e brincadeiras bilíngues.

Os dados foram gerados ao longo da implementação da sequência didática por meio de registros no diário de bordo, de produção de desenhos e pinturas realizadas pelas crianças, de interação e participação durante as atividades lúdicas e interativas e de gravações em áudio e vídeo, que serviram tanto para documentar o progresso das crianças quanto para refletir sobre a prática pedagógica.

Inspirada nos princípios da abordagem comunicativa (Rocha, 2017), a sequência didática foi elaborada para priorizar a interação e a contextualização no ensino das línguas, garantindo que as crianças pudessem aprender de forma natural e significativa e que utilizem todo o seu repertório linguístico sem se limitarem às barreiras artificiais das "línguas nomeadas" como Li Wei (2020) argumenta, produzindo sentido no dia a dia e compreendendo o mundo com elementos de duas ou mais línguas.

A experiência relatada busca contribuir para a discussão sobre os desafios e as potencialidades do ensino bilíngue na educação infantil, destacando a importância de práticas pedagógicas que valorizem a identidade cultural das crianças e contribua, como exemplo, para outros profissionais da educação sobre a importância de uma aprendizagem inclusiva, levando em consideração as especificidades do outro, desafiando a visão tradicional de que os idiomas devem ser mantidos separados e sugerindo que as línguas não são entidades isoladas, mas sim construções político-culturais que refletem dinâmicas sociais e identitárias.

A análise dos dados seguiu um viés interpretativo, focando na compreensão das dinâmicas de aprendizagem e na identificação de interações bilíngue das crianças, através do engajamento e interação nas atividades, de acordo com o nível de interesse das crianças, e da identificação da translíngua, isto é, narrando a forma como espontaneamente as crianças misturavam os idiomas, a ampliação de seus vocabulários linguísticos e suas expressões corporais e criativas, através dos sons, desenhos e dramatizações.

I - TRAMAS DO CONHECIMENTO: CONCEITOS E REFLEXÕES TEÓRICAS

A educação bilíngue na educação infantil tem sido cada vez mais reconhecida como uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento linguístico, cultural e cognitivo das crianças. Conforme Hoexter (2017), “a educação bilíngue não é apenas sobre ensinar um segundo idioma, mas sobre integrá-lo ao ensino de outros conteúdos curriculares, promovendo uma aprendizagem mais ampla e significativa”. O estudo de Hoexter, enfatiza a importância de uma regulamentação nacional para as escolas bilíngues, destacando como a ausência de diretrizes claras pode gerar abordagens inconsistentes e limitar os benefícios dessa prática educativa.

A educação bilíngue², especialmente na educação infantil, desempenha um papel crucial na formação integral da criança, promovendo habilidades linguísticas, culturais e cognitivas que refletem positivamente em seu desenvolvimento geral. Segundo Rocha (2017), o ensino de línguas para crianças deve ser planejado com base na interação e no uso contextualizado da língua, garantindo que “a motivação e a qualidade das interações sejam aspectos centrais no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na infância” (Rocha, 2017, p. 274). Essa abordagem enfatiza a relevância de uma prática pedagógica que integre a língua estrangeira de forma significativa às experiências cotidianas dos alunos.

A translanguagem é um conceito fundamental para entender o bilinguismo e o multilinguismo em contextos educacionais. O termo, que foi desenvolvido e amplamente difundido por pesquisadores como Ofélia García (2017) e Li Wei (2014), refere-se à prática de usar diferentes línguas de maneira integrada e dinâmica, sem uma separação rígida entre elas. Diferente do code-switching, que é o uso alternado de dois ou mais códigos por indivíduos bilíngues numa mesma interação conversacional,

2 Embora minha atuação não seja diretamente em uma escola de educação infantil bilíngue, insiro-me em um contexto de bilinguismo, resultante da convivência entre crianças venezuelanas e brasileiras em uma mesma sala de aula, e com este trabalho, busco demonstrar como esse bilinguismo natural pode ser valorizado e incluído ao ensino, possibilitando a adoção de novas abordagens pedagógicas.

alternando os idiomas de forma estrutural, a translinguagem considera o repertório linguístico completo dos falantes como um recurso único e coeso para a construção de sentidos.

Segundo García (2009), a translinguagem é um fenômeno natural em comunidades multilíngues, onde os falantes utilizam elementos de diferentes línguas para se comunicar de maneira eficaz e significativa.

Nesse sentido, Silva (2012) destaca que o ensino bilíngue é particularmente importante em contextos multilíngues, podemos utilizar Roraima como exemplo, onde a convivência com diferentes nacionalidades e culturas é uma realidade. Em sua dissertação, a autora ressalta que: "A prática bilíngue nas escolas infantis é mais do que ensinar um segundo idioma; é uma forma de promover a inclusão e fortalecer a identidade linguística das crianças, respeitando suas raízes culturais" (Silva, 2012, p. 48). Essa visão reforça o papel da translinguagem como estratégia pedagógica para promover um ambiente de aprendizado inclusivo e enriquecedor.

Na mesma linha, Furtado (2007) explora como o bilinguismo na educação infantil contribui para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo tanto o domínio da língua materna quanto de uma segunda língua:

Destaca-se que é na Educação Infantil que as crianças começam a ter contato com a língua materna culta que será fundamental para seu desenvolvimento, afinal, linguagem é desenvolvimento. (Furtado, 2007, p. 29).

A autora destaca ainda a necessidade de formação específica para os professores, garantindo que estejam aptos a trabalhar com métodos bilíngues e contextualizados, isso é especialmente relevante em contextos como no estado de Roraima, onde a migração venezuelana gerou salas de aula cultural e linguisticamente diversas. Hoexter também enfatiza a importância da formação continuada dos professores, considerando-a um pilar para o sucesso do ensino bilíngue. Segundo ela, "é preciso que

os professores das escolas bilíngues tenham especialização e fluência na segunda língua.” (Hoexter, 2017, p. 34). Isso se alinha à ideia de que a formação docente deve ser um processo contínuo e que priorize práticas baseadas em metodologias ativas.

Com a alternância de línguas em sala de aula, Silva (2012) argumenta que as crianças constroem conhecimentos de forma integrada e significativa, o que torna esta prática uma ferramenta pedagógica poderosa. A autora observa que o ensino bilíngue deve considerar a língua como um “capital simbólico” (Bourdieu, 1998), valorizando tanto a língua materna quanto a segunda língua como veículos de aprendizado e inclusão social, desenvolvendo suas habilidades linguísticas sem a pressão de se adequarem a uma única norma linguística.

Levando em consideração a possível aplicabilidade do trabalho apresentado em um contexto de ensino fundamental, do 1º ao 9º ano e até mesmo no ensino médio, a perspectiva transdisciplinar seria de bastante utilidade, consolidando ainda mais o conhecimento adquirido e expandido o repertório linguístico, o que é amplamente defendido por Queiroz (2017), que afirma que “o ensino bilíngue só atinge sua máxima eficácia quando é abordado de forma transdisciplinar, integrando áreas do conhecimento e desenvolvendo habilidades críticas nos alunos” (Queiroz, 2017, p. 27). Essa abordagem permite que as crianças não apenas aprendam uma nova língua, mas também utilizem esse aprendizado como ferramenta para explorar outras disciplinas, como artes, ciências e matemática, de maneira integrada e significativa.

Desta forma, como descrito por Rocha (2017) com base nos autores referenciados, o professor formador de LE, juntamente com a prática bilíngue fortalece a visão crítica das crianças, pois além de estimular o desenvolvimento da linguagem na criança, também favorece seu crescimento intelectual, físico, emocional e sociocultural. Dessa maneira, compreendemos que a função do educador no ensino de língua estrangeira está diretamente ligada ao propósito de promover o desenvolvimento integral da criança.

Segundo Rocha (2017), o ensino de línguas para crianças deve ser compreendido como uma experiência integrada à formação integral do aluno, considerando o papel da interação e da língua materna no processo de aprendizagem, proporcionando maior motivação e qualidade nas interações em sala de aula. Silva (2012) enfatiza a relevância de práticas translinguísticas no ambiente escolar, destacando que essas estratégias não apenas facilitam a aprendizagem, mas também criam um ambiente de inclusão e valorização das identidades linguísticas dos alunos. A autora reforça que o ensino bilíngue em contextos de fronteira, como em Roraima, deve levar em consideração as especificidades culturais e sociais locais, promovendo a integração entre crianças de diferentes nacionalidades, a promoção de habilidades socioemocionais e o fortalecimento de vínculos culturais. A autora aponta que "em contextos de fronteira, como em Roraima, o ensino bilíngue é uma ferramenta poderosa para promover a convivência harmoniosa entre crianças de diferentes nacionalidades" (Silva, 2012, p. 37- 47).

Esse cenário destaca o papel da escola como um espaço de integração e respeito à diversidade, e com base nas recomendações de García e Li Wei, da promoção um ambiente inclusivo, as crianças poderão explorar seu repertório linguístico sem restrições, fazendo o uso de músicas, vídeos, jogos e contação de histórias bilíngues, demonstrando que a translinguagem não apenas facilita a aquisição da segunda língua, mas também fortalece a identidade cultural das crianças, promovendo um aprendizado significativo e a formação de sujeitos críticos e participativos no contexto social em que estão inseridos.

Assim, o ensino bilíngue, quando planejado e executado com base em fundamentos pedagógicos sólidos e adaptados ao contexto sociocultural das crianças, se torna um recurso valioso para a formação de cidadãos críticos, inclusivos e preparados para os desafios de um mundo globalizado.

2 - DOS BASTIDORES À PRÁTICA: TRILHANDO O CAMINHO

A aplicação da sequência didática seguiu uma abordagem qualitativa e prática, voltada para a promoção do ensino bilíngue português-espanhol em crianças do primeiro período da educação infantil. As atividades foram planejadas considerando os princípios da translanguagem e do ensino comunicativo, com foco no desenvolvimento linguístico e cultural das crianças. O tema central “animais” foi escolhido devido à sua familiaridade e apelo lúdico, facilitando a interação e a aprendizagem das crianças.

A sequência didática foi organizada para ser desenvolvida ao longo de uma semana, com cinco encontros semanais. Cada encontro teve a duração média de 50 minutos e foi estruturado em etapas que promoviam atividades dinâmicas e interativas, integrando as duas línguas de forma natural. Foram utilizados diversos recursos pedagógicos, incluindo:

- Músicas e vídeos: canções infantis em português e espanhol sobre animais foram empregadas para introduzir vocabulário básico e reforçar estruturas linguísticas de maneira lúdica. Vídeos curtos mostrando animais em seus habitats naturais, permitindo conexões com as realidades culturais das crianças.

- Materiais visuais e manipulativos: flashcards bilíngues com imagens de animais, quebra-cabeças, e fantoches foram usados para facilitar a associação entre palavras e imagens, além de incentivar a interação.

- Atividades lúdicas e jogos: jogos como “Qual é o animal? ” (em que as crianças ouviam o som do animal e teriam que adivinhar qual animal seria e falar o nome), na língua em que sentisse mais confiança, alguns em português e outros em espanhol.

- Histórias e contação: foram narradas histórias bilíngues, como “A Lagartinha Muito Comilona” e “El Patito Feo”³, proporcionando oportunidades para explorar narrativas nas duas línguas.

3 Disponível no link <https://arbolabc.com/cuentos-clasicos-infantiles/el-patito-feo>

A sequência didática com base na prática, fora aplicada de acordo com as etapas da seguinte forma:

Dia 1: Animais da Fazenda – Introdução aos animais da fazenda (vaca, cavalo, galinha). Vídeos em português e espanhol, músicas e desenhos sobre o animal favorito.

Dia 2: Animais Selvagens – Exploração de animais selvagens (leão, tigre, girafa) por meio de vídeos e jogos de identificação. As crianças gravaram áudios imitando os sons dos animais.

Dia 3: Animais Domésticos – Discussão sobre animais que vivem em casa, acompanhada de músicas e vídeos bilíngues. As crianças gravaram vídeos apresentando seus animais de estimação.

Dia 4: Animais Marinhos – Exibição de vídeos sobre animais do mar (golfinho, tubarão) e desenhos acompanhados de gravações explicativas.

Dia 5: Animais e Habitats – Revisão dos habitats dos animais, montagem de um mural com classificações e gravação de vídeos apontando os animais.

Essa metodologia, fundamentada em princípios teóricos e práticas lúdicas, mostrou-se eficaz para o engajamento das crianças e a promoção do bilinguismo como ferramenta de inclusão e desenvolvimento cultural.

O acompanhamento do progresso das crianças foi realizado por meio de diários de bordo preenchidos pela professora e gravações em áudio e vídeo das atividades. Esses registros permitiram analisar as interações das crianças em ambas as línguas e identificar os avanços linguísticos e sociais ao longo do processo. Também foi realizado um registro fotográfico das produções artísticas das crianças, como desenhos e pinturas que representavam os animais estudados.

As duas línguas foram trabalhadas de maneira conjunta em discussão, com as atividades conduzidas predominantemente em português, mas incluindo vocabulário e expressões em espanhol. As crianças foram incentivadas a utilizarem ambas as línguas de forma espontânea durante

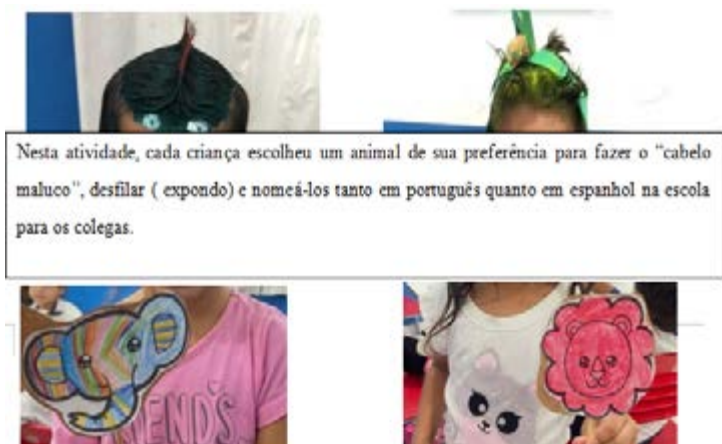
as atividades, promovendo a prática da translinguagem como estratégia pedagógica.

A avaliação foi contínua e processual, considerando as interações das crianças, sua participação nas atividades, e os registros realizados. O foco principal foi observar a familiaridade crescente das crianças com o vocabulário e as expressões em espanhol, bem como sua capacidade de transitar entre as duas línguas de maneira natural.

3 - ENTRE SONS, PALAVRAS, LÍNGUA E DESCOBERTAS: DESVENDANDO OS RESULTADOS

Os resultados mostraram um considerável nível de engajamento das crianças em todas as atividades. O uso de vídeos e músicas facilitou a aprendizagem do vocabulário em ambas as línguas. No primeiro dia, as crianças estavam mais reservadas, menos participativas, com um baixo nível de interação, mas com o desenrolar das atividades, demonstraram maior confiança ao utilizar o espanhol e conversarem entre elas mesmo.

IMAGENS 1 E 2 - ATIVIDADE ANIMAIS SELVAGENS



Fonte: acervo da autora.

Na atividade acima, as crianças escolheram os animais selvagens que elas gostavam e pronunciaram os nomes, tanto em português quanto em espanhol, além dos próprios nomes. Na parte dos resultados com foco linguístico, obtivemos que:

- As crianças aprenderam a nomear animais em português e espanhol, como “vaca”/“vaca” e “peixe”/“pez”.

- A prática da translanguagem foi observada durante o decorrer das atividades, na qual tanto as crianças brasileiras, quanto as crianças venezuelanas, misturavam palavras de ambas as línguas espontaneamente, como por exemplo:

1.Fala da criança venezuelana: Professora yo tengo um cachorro.

2.Fala da criança brasileira: Professora, meu avô disse que vai comprar um caballo pra mim.

Com base nos resultados de cunho criativo, obtivemos que: A dramatização com sons e gestos foi um destaque, pois incentivava a criatividade e a expressão corporal, como por exemplo nas contações de histórias através de fantoches. E os registros, como desenhos e vídeos, mostraram que as crianças estavam atentas às características e habitats dos animais.

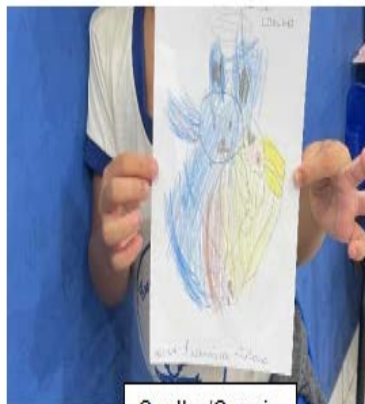
De acordo com a experiência, tivemos desafios, e para eles, buscamos uma solução, como por exemplo: a principal dificuldade foi equilibrar o uso das duas línguas durante as atividades, pois em certas atividades (como as que eles escutavam as histórias em espanhol), a turma inteira (tanto os venezuelanos como os brasileiros) se esforçava em falar somente o espanhol, buscando uma homogeneidade linguística; e vice-versa, quando se tratava de uma música ou história em língua portuguesa, observou-se um certo receio (inicial) de ambas as nacionalidades em misturar as línguas. Torna-se um desafio, porque infelizmente as crianças chegam à escola com concepções formuladas a partir de falas preconceituosas das famílias, ou de: “Você é brasileiro, não tem que ficar falando espanhol”, ou de: Estamos no Brasil, aqui tem

que se falar o português, ou de: “Você é venezuelano, não podemos perder nossas raízes, aqui em casa falamos espanhol e pronto”.

IMAGENS 3 E 4 - ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO



Cachorro/Perro



Coelho/Conejo



Tartaruga/Tortuga



Galinha/Gallina

Fonte: acervo da autora.

Na atividade acima, cada criança escolheu um animal de estimação de sua preferência para representar por meio de desenhos.

IMAGEM 5 - ATIVIDADE EM GRUPO



Fonte: acervo da autora.

Na atividade acima, as crianças participaram de uma brincadeira de associação, na qual observavam imagens de animais selvagens e, em seguida, reproduziam seus sons ou gestos, e tentavam pronunciar seus nomes de acordo com sua língua materna, e em seguida na 2ª língua de contato, tornando o aprendizado mais interativo e divertido. Na sequência, as crianças participaram de um ditado de animais adaptado à sua faixa etária, utilizando imagens. Ao ouvir a professora nomear um animal, tanto em português quanto em espanhol, elas deveriam identificar e levantar a ilustração correspondente, tornando o aprendizado dinâmico e lúdico. Em outra aula, os alunos assistiram

ao vídeo “Dónde viven? Habitats”, que aborda os habitats naturais de diversos animais como aranhas e tigres.

É importante salientar que a família estava ciente do que estávamos trabalhando, pois em um plantão pedagógico na escola, fora conversado com os pais sobre o tema do projeto e sempre foi dialogado que devemos ter RESPEITO pelas diferenças. Para essa dificuldade, as músicas com a utilização de imagens impressas e os vídeos bilíngues, foram essenciais para reforçar a ideia e o objetivo do trabalho proposto, demonstrando mais uma vez que não há problema algum em as diferentes línguas mesclarem, de forma acessível e dinâmica, sem separação, mas com sentido coeso, evidenciando que a prática educacional alinhada à teoria da translinguagem, conforme proposta por García e Vogel (2017) permitiu que as crianças explorassem seu repertório linguístico de maneira inclusiva, sem a necessidade de separação rígida entre os idiomas. Dessa forma, a experiência relatada demonstra que, quando a mescla de línguas é incentivada de maneira planejada e respeitosa, o aprendizado se torna mais significativo, demonstrando que as crianças não apenas desenvolvem suas habilidades linguísticas de forma mais natural, como também se sentem valorizadas em sua identidade bilíngue ou multilíngue. Assim, a prática pedagógica baseada na translinguagem se apresenta como uma ferramenta fundamental para a construção de um ensino mais democrático, humano, empático e que se alinha às realidades sociolinguísticas das crianças (estudantes/alunos).

4 - FIOS TECIDOS NA CAMINHADA: REFLEXÕES E NOVOS PERCURSOS

A experiência apresentada neste estudo reforça a importância do ensino bilíngue na educação infantil, especialmente em regiões marcadas pela diversidade linguística e cultural, como Roraima. A aplicação da SD demonstrou que estratégias lúdicas e interativas são fundamentais para estimular o aprendizado de duas línguas de maneira natural e significativa. O envolvimento das crianças nas atividades evidenciou que o uso combinado do português e do espanhol favoreceu tanto o

desenvolvimento linguístico quanto a socialização, criando um ambiente acolhedor e inclusivo.

O uso da abordagem translinguísticas mostrou-se eficaz na inclusão das crianças brasileiras com as migrantes e vice-versa, permitindo que se sentissem mais confortáveis para se expressar e interagir com seus colegas. Apesar dos resultados positivos, alguns desafios foram identificados, como a necessidade de equilibrar o uso das duas línguas e garantir que todas as crianças se sentissem livre para interagir utilizando-se de ambas. Para superar essas dificuldades, é essencial investir em práticas que promovam ainda mais a participação ativa dos alunos e a adaptação dos métodos e das abordagens ao ritmo e às necessidades de cada grupo.

Diante dessas reflexões, abre-se espaço para novas investigações sobre o impacto da translinguagem no desenvolvimento infantil, bem como para a criação de materiais pedagógicos que dialoguem com essa realidade. Além disso, destaca-se a relevância da formação continuada dos professores, capacitando-os a explorar abordagens inovadoras e eficazes no ensino bilíngue, futuras pesquisas que possam explorar formas de fortalecer o uso da translinguagem na formação de professores, garantindo que educadores estejam preparados para lidar com a diversidade linguística de suas turmas.

A partir das reflexões teóricas e práticas apresentadas, espera-se que este relato inspire educadores e gestores a explorarem novas possibilidades no ensino bilíngue, especialmente em contextos multiculturais como o de Roraima, e que além disso, futuras pesquisas possam fortalecer o uso da translinguagem na formação de professores, garantindo que educadores estejam preparados para lidar com a diversidade linguística de suas turmas, além de, políticas educacionais mais flexíveis e abertas ao multilinguismo para contribuir com a valorização das línguas maternas no ambiente escolar, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Ademais, são necessárias políticas educacionais mais flexíveis e abertas ao multilinguismo para contribuir com a valorização das línguas maternas

no ambiente escolar, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora, contribuindo para o fortalecimento de práticas educacionais que valorizem o bilinguismo como um recurso para a aprendizagem e para a construção de uma identidade cultural mais ampla e integradora, pois ao investir em metodologias que respeitam e potencializam a diversidade linguística, a escola se torna um espaço de enriquecimento e ampliação de horizontes para as crianças.

REFERÊNCIAS

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging**: language, bilingualism, and education. Londres: Palgrave Macmillan, 2014.

HOEXTER, F. Q.. **Educação bilíngue na educação infantil**. Revista Intercâmbio, PUC-SP, 2017. Disponível em: PUC-SP

FURTADO, C. P. **Saberes para um ensino bilíngue na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, 2007. Disponível em: UCG

ROCHA, C. H.. **O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro**: Breves reflexões e possíveis provisões. Dissertação (Mestrado em educação) – Instituto de estudo da linguagem da Unicamp, 2007 – Disponível em Scielo Brasil

SCHOLL, A. P. **O conceito de translanguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo**. Revista da ABRALIN, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 1–5, 2020. DOI: 10.25189/abralin.v19i2.1641. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1641>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SILVA, V. R. da. **Caminhos da educação bilíngue**: uma análise sobre a proposta de ensino para a educação infantil de uma escola de Goiânia. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, 2012. Disponível em: UFG

VOGEL, S.; GARCÍA, O. **Translanguaging**. Oxford Research Encyclopedia of Education, [s. l.], 2017. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.181. Disponível em: https://academicworks.cuny.edu/gc_pubs/402. Acesso em: 10 fev. 2025.

YIP, J., García, O. (2018). **Translinguagens**: recomendações para educadores. Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales IX, pp. 164 - 177. Recuperado en <https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores>.

VIII

INCLUSÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NO 6º ANO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM ESCOLA DE BOA VISTA-RR*Sandra Milena Palomino Ortiz¹***INTRODUÇÃO**

O presente relato de experiência tem como propósito compartilhar os resultados de uma sequência didática desenvolvida nas aulas de Língua Espanhola, direcionada a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em duas escolas estaduais. O principal objetivo dessa experiência foi promover uma reflexão crítica e sensível acerca das temáticas do preconceito, racismo, xenofobia e bullying por meio de atividades interdisciplinares e integrativas que valorizassem o diálogo, a empatia e o respeito à diversidade. A sequência didática não apenas abordou o aprendizado da língua espanhola, mas também serviu como uma ponte para a discussão de questões sociais relevantes no ambiente escolar, reforçando a importância da formação cidadã.

Inserido no âmbito das propostas pedagógicas inclusivas do Programa de Formação de Professores (PROFAM), este relato evidencia como a integração de temas sociais ao currículo escolar pode contribuir para o desenvolvimento de competências sociais, comunicativas e interculturais, essenciais para a convivência respeitosa em ambientes marcados pela diversidade cultural, e embasa-se nas áreas da Educação Intercultural, dos Estudos Culturais e da Formação Docente para a Diversidade,

¹ Sandra Palomino é professora de Língua Espanhola, formada em Licenciatura em Letras- Espanhol e Inglês, com Mestrado em Letras (UFRR) e doutoranda em Educação pela UFPA.

dialogando com referenciais que defendem uma prática pedagógica crítica, inclusiva e socialmente comprometida. Segundo Candau (2022), a educação intercultural não se limita à tolerância, mas busca promover uma convivência baseada no reconhecimento e valorização das diferenças. Nesse sentido, o projeto foi estruturado para atender a uma demanda concreta do contexto escolar em que foi implementado: a convivência entre estudantes brasileiros e venezuelanos em situação de migração, um desafio cada vez mais presente nas escolas públicas brasileiras.

O trabalho com a diversidade cultural no ambiente escolar requer práticas pedagógicas que vão além do ensino tradicional, permitindo aos estudantes refletir sobre suas próprias vivências e experiências. Com base nesse princípio, as atividades propostas na sequência didática foram planejadas para promover interações colaborativas entre os alunos, utilizando gêneros textuais, como poesias, contos e poemas concretos, como ferramentas para mediar discussões sobre a igualdade, o respeito e a diversidade. Essas atividades visaram estimular não apenas o domínio da língua espanhola, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia, a solidariedade e o pensamento crítico.

O relato está estruturado em dois momentos principais. Na seção 1, apresenta-se a fundamentação teórica que embasa a prática pedagógica adotada, destacando a importância do ensino de línguas em contextos inclusivos e a utilização de gêneros textuais como instrumentos de ensino e reflexão social. Essa abordagem é fundamentada em autores como Dolz e Schneuwly (2004), que apontam a relevância dos gêneros textuais na ampliação do repertório linguístico e na formação crítica dos estudantes. Além disso, discute-se como o trabalho interdisciplinar, envolvendo diferentes áreas do conhecimento, contribui para a construção de aprendizagens significativas.

Na seção 2, detalha-se o relato da prática pedagógica, apresentando as atividades desenvolvidas, as estratégias utilizadas, os desafios enfrentados e os resultados alcançados. As atividades incluíram a

redação de contos, a criação de poesias concretas e a elaboração de murais colaborativos, promovendo a interação entre alunos brasileiros e venezuelanos. O relato destaca, ainda, as adaptações necessárias ao longo da execução da sequência didática, como a troca de materiais audiovisuais e a extensão do tempo destinado a algumas atividades, de forma a atender às necessidades específicas da turma.

Ao final, a seção de considerações finais apresenta uma síntese dos principais resultados, refletindo sobre as contribuições da sequência didática para a formação dos alunos e as possíveis implicações dessa experiência para práticas pedagógicas futuras. O relato também discute os aprendizados obtidos a partir dos desafios enfrentados, indicando caminhos para o aprimoramento de práticas interdisciplinares e inclusivas em contextos escolares semelhantes. Por fim, são sugeridas novas possibilidades de pesquisa e intervenção pedagógica que possam dar continuidade às discussões iniciadas por meio desta experiência, promovendo, assim, a constante valorização da diversidade e a construção de uma cultura de respeito nas escolas.

I - ENSINO DE LÍNGUAS E INCLUSÃO: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

O ensino de línguas em contextos educativos ultrapassa a mera aprendizagem de aspectos gramaticais e lexicais. Ele assume um papel fundamental na formação de sujeitos críticos, reflexivos e conscientes de seu papel social, sobretudo em realidades escolares marcadas pela diversidade étnico-racial e cultural. Portanto, é necessário discutir esse ensino à luz de teorias que sustentam práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão, a equidade e a valorização da pluralidade.

Assim sendo, esta seção apresenta o embasamento teórico que sustentou a construção da sequência didática, fundamentando-se nos campos da Educação Intercultural, dos Estudos Culturais Críticos e da Formação de Professores para a Diversidade. A partir dessas abordagens, defende-se o uso pedagógico de gêneros textuais como instrumento

de mediação para o enfrentamento de preconceitos, o combate ao racismo e a promoção do respeito à diversidade, articulando linguagem, identidade e cidadania crítica no cotidiano escolar.

1.1 A diversidade cultural no ambiente escolar

O ambiente escolar contemporâneo reflete a complexidade da sociedade em que vivemos, sendo um microcosmo de diferentes culturas, valores, crenças e experiências de vida. Esse contexto se torna especialmente desafiador e enriquecedor em escolas que recebem alunos em situação de migração, como é o caso das escolas estaduais em que esta experiência foi aplicada, onde a presença de alunos venezuelanos trouxe novas dinâmicas sociais e linguísticas para o espaço escolar.

De acordo com Candau (2022), a prática pedagógica em ambientes multiculturais não deve se restringir à aceitação passiva das diferenças, mas sim promover ativamente o diálogo intercultural. Isso envolve a criação de espaços em que as diferenças sejam vistas como potencial de aprendizagem, e não como barreiras à convivência. Nesse sentido, as atividades propostas nesta sequência didática buscaram integrar elementos da cultura dos alunos brasileiros e venezuelanos, valorizando as especificidades de cada grupo e promovendo o respeito mútuo.

A escola, ao assumir seu papel como promotora da inclusão social, precisa considerar a diversidade cultural como um eixo estruturante de suas práticas pedagógicas. Candau (2022) argumenta que a abordagem intercultural no ensino pode contribuir para a superação de desigualdades e preconceitos, estimulando a construção de uma convivência pautada na empatia e na justiça social. Com isso, as atividades interdisciplinares planejadas tiveram como um de seus focos a desconstrução de estereótipos relacionados à raça, cor da pele e nacionalidade, proporcionando aos alunos a oportunidade de refletir sobre suas próprias percepções e atitudes.

Uma educação inclusiva e intercultural exige que temas como preconceito, racismo e xenofobia sejam discutidos de forma contínua

e crítica no ambiente escolar. O espaço da sala de aula é privilegiado para essas discussões, pois permite que os alunos compartilhem suas experiências e percepções, desconstruam estereótipos e desenvolvam valores de respeito e empatia. Conforme destaca Silva (2019), a escola deve ser um local onde os alunos aprendam a reconhecer as diferenças não como fatores de exclusão, mas como oportunidades de enriquecimento pessoal e coletivo.

A reflexão sobre preconceito e diversidade foi central nas atividades desenvolvidas nesta sequência didática. Desde a exibição de vídeos até a produção de textos e murais colaborativos, cada atividade foi planejada para estimular os alunos a pensar criticamente sobre as suas próprias atitudes e as dinâmicas de convivência na escola. A análise de vídeos, por exemplo, possibilitou que os alunos identificassem diferentes formas de bullying e compreendessem suas consequências para as vítimas. Já as rodas de conversa permitiram a troca de perspectivas entre alunos brasileiros e venezuelanos, promovendo a empatia e o entendimento mútuo.

Uma das atividades que mais se destacou nesse processo foi a proposta de construção de um mural com as mãos pintadas de diferentes cores, simbolizando a diversidade étnica e cultural. Durante essa atividade, os alunos não apenas participaram de uma experiência artística, mas também refletiram sobre a desconstrução do conceito de “cor de pele”, compreendendo que a diversidade de cores é uma representação das diversas identidades presentes na sociedade.

De acordo com Silva (2019), a discussão sobre preconceito e diversidade nas escolas tem implicações diretas na formação cidadã dos alunos, uma vez que contribui para o desenvolvimento de valores éticos e sociais fundamentais. Ao permitir que os alunos reflitam sobre as causas e consequências do preconceito, o ambiente escolar se torna um espaço de transformação, no qual práticas discriminatórias podem ser substituídas por atitudes de respeito e solidariedade.

1.2 O papel da interdisciplinaridade no ensino de línguas

A interdisciplinaridade é uma abordagem pedagógica que promove a integração de conhecimentos provenientes de diferentes áreas, possibilitando a construção de saberes mais amplos e significativos. No contexto do ensino de línguas, essa abordagem é especialmente relevante, pois permite relacionar o aprendizado da língua a temas sociais, culturais e históricos, estimulando o desenvolvimento integral dos alunos. Dolz e Schneuwly (2004) defendem que o uso de gêneros textuais nas práticas pedagógicas proporciona essa conexão interdisciplinar, uma vez que os textos trabalhados podem abordar diversas temáticas e contribuir para o enriquecimento do repertório linguístico e cultural dos estudantes.

Nesta sequência didática, os gêneros textuais — como contos, poesias concretas e poemas — foram utilizados não apenas como instrumentos para o ensino da língua espanhola, mas também como veículos para discutir temas sociais relevantes. A interdisciplinaridade foi evidenciada, por exemplo, na articulação entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola, permitindo que os alunos explorassem as semelhanças e diferenças linguísticas e culturais entre as duas línguas, ao mesmo tempo em que refletiam sobre questões de preconceito racial e xenofobia. Essa articulação ocorreu por meio de diversas estratégias pedagógicas, como a leitura e análise de textos em ambos os idiomas, a produção de poesias concretas e contos bilíngues, além da realização de atividades comparativas entre os sistemas linguísticos.

Uma das práticas implementadas foi a leitura de textos literários e poéticos em português e espanhol, seguida de debates sobre suas temáticas e estruturas. Essa abordagem permitiu que os alunos identificassem semelhanças e diferenças lexicais, fonéticas e sintáticas entre os idiomas, ampliando sua compreensão linguística. Além disso, a produção textual bilíngue incentivou os estudantes a refletirem sobre a diversidade cultural e a importância da empatia no ambiente escolar. Durante essas atividades, alunos brasileiros e venezuelanos foram estimulados a interagir e colaborar, promovendo um espaço de

aprendizado inclusivo e valorizando a diversidade linguística presente na sala de aula.

Outra estratégia utilizada foi a criação de um mural colaborativo, no qual os alunos escreveram mensagens e reflexões sobre respeito e inclusão em português e espanhol. Essa atividade não apenas reforçou o aprendizado das línguas, mas também contribuiu para a conscientização sobre o impacto do preconceito e da xenofobia no convívio social. Além disso, a troca linguística entre os alunos favoreceu um ambiente mais acolhedor para os estudantes migrantes, que puderam expressar-se em sua língua materna e, ao mesmo tempo, praticar o português em um contexto significativo.

Além disso, o trabalho interdisciplinar contribuiu para o desenvolvimento de habilidades múltiplas nos alunos, como a criatividade, a cooperação e o pensamento crítico. A produção de poemas concretos, por exemplo, envolveu não apenas a escrita e a leitura, mas também a expressão artística, a análise crítica e a reflexão coletiva. Dessa forma, as atividades propostas foram capazes de engajar os alunos em processos de aprendizagem ativa, nos quais o conhecimento não era apenas recebido passivamente, mas construído de forma colaborativa.

O potencial transformador da interdisciplinaridade está na sua capacidade de promover aprendizagens contextualizadas e significativas. Como defendem Dolz e Schneuwly (2004), o ensino de línguas associado a práticas interdisciplinares não só amplia o domínio linguístico dos alunos, mas também os prepara para enfrentar desafios sociais e culturais no mundo globalizado.

2 - RELATO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência foi planejada com base em quatro etapas articuladas entre si, com duração total de duas semanas, seguindo os princípios da pedagogia intercultural e da abordagem por gêneros textuais. As etapas foram:

- Etapa 1: Exibição do vídeo “*Lápis cor de pele*” e roda de conversa;

- Etapa 2: Leitura de poesias com temática étnico-racial;
- Etapa 3: Produção de poesias concretas em grupo;
- Etapa 4: Criação de cartazes e apresentação oral dos trabalhos.

Cada atividade foi pensada para promover o diálogo entre saberes, incentivar a expressão identitária e estimular o pensamento crítico, conforme orientações teóricas de Freire (1996), Candau (2012) e Walsh (2009).

A turma envolvida nesta experiência pedagógica era composta por 18 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, sendo 10 alunos venezuelanos e 8 brasileiros. Os estudantes migrantes, em sua maioria, estavam matriculados na escola há menos de dois anos e apresentavam níveis diversos de proficiência em língua portuguesa, o que demandou do professor estratégias de mediação linguística e cultural. Provenientes de diferentes regiões da Venezuela, esses alunos carregavam experiências marcadas por deslocamento geográfico, adaptação cultural e, em alguns casos, vivências de discriminação. Essa composição conferiu à turma uma configuração profundamente multicultural, na qual coexistiam distintos repertórios linguísticos, identitários e sociais. Tal contexto revelou-se particularmente fértil para a implementação de práticas pedagógicas fundamentadas na interculturalidade, na valorização das diferenças e na construção de um espaço educativo acolhedor e plural.

A sequência didática relatada neste capítulo foi planejada com o objetivo de promover reflexões críticas sobre preconceito, racismo, xenofobia e bullying, integrando o ensino da Língua Espanhola com atividades interdisciplinares. A proposta foi aplicada em duas escolas estaduais, com turmas compostas por alunos brasileiros e venezuelanos, proporcionando um ambiente multicultural e desafiador. O planejamento contemplou seis atividades principais, estruturadas para explorar diferentes gêneros textuais, como contos, poesias concretas e adjetivos descritivos, buscando relacionar os conteúdos linguísticos ao desenvolvimento de competências sociais e culturais.

O processo de execução foi conduzido de forma a respeitar as especificidades de cada turma, considerando o nível de proficiência em língua espanhola e o contexto de convivência entre os alunos. A sequência teve início com uma atividade introdutória que visava sensibilizar os alunos sobre o tema do bullying, passando por atividades interativas e reflexivas que culminaram em produções textuais e visuais.

A primeira atividade consistiu na redação de um conto sobre bullying, utilizando material audiovisual como ponto de partida. Os alunos assistiram a vídeos explicativos sobre os diferentes tipos de bullying — físico, psicológico, moral, verbal, sexual, social, material e virtual —, o que ampliou suas compreensões acerca do tema. Após essa etapa de sensibilização, os alunos foram orientados a redigir um conto baseado nas situações apresentadas nos vídeos. Aqueles que demonstraram dificuldades na escrita puderam optar por outras formas de expressão, como frases, poesias ou desenhos. Essa flexibilidade possibilitou a participação ativa de todos os alunos, respeitando suas preferências e habilidades individuais.

FIGURA 1 - DESENHO DE ALUNO 1



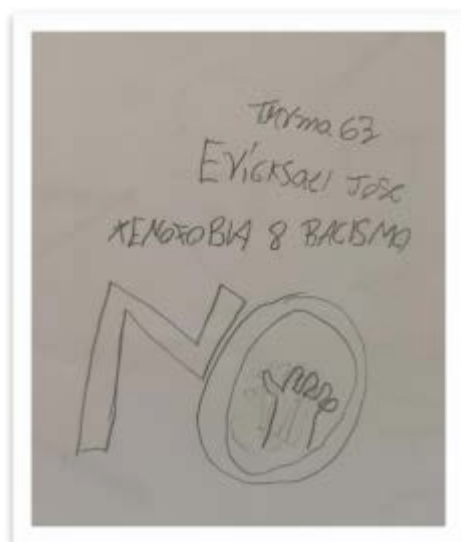
Fonte: Acervo da autora.

FIGURA 2 - DESENHO DE ALUNO 2



Fonte: Acervo da autora.

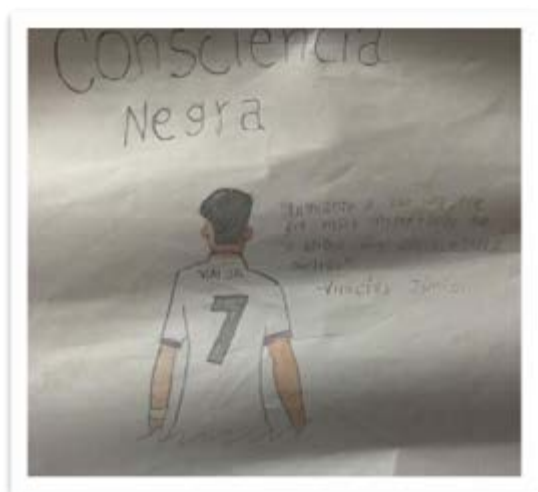
FIGURA 3 - DESENHO DE ALUNO 3



Fonte: Acervo da autora.

FIGURA 4 - DESENHO DE ALUNO 4

Fonte: Acervo da autora.

FIGURA 5 - DESENHO DE ALUNO 5

Fonte: Acervo da autora.

FIGURA 6 - DESENHO DE ALUNO 6



Fonte: Acervo da autora.

Ilustramos aqui alguns desenhos dos alunos sobre essa primeira atividade, alguns nem conseguem escrever certo a palavra Bullying, porém por meio dos vídeos e a discussão em sala de aula, os alunos conseguiram compreender o conceito.

A primeira atividade da sequência didática teve como objetivo principal sensibilizar os alunos para as múltiplas formas de bullying e estimular a produção textual a partir de situações concretas. Utilizou-se material audiovisual como ponto de partida, com vídeos explicativos sobre os tipos de bullying — físico, psicológico, moral, verbal, sexual, social, material e virtual —, ampliando o repertório conceitual dos estudantes.

Após essa etapa, os alunos foram convidados a redigir um conto baseado nas situações abordadas nos vídeos. Para garantir a participação de todos, respeitando suas diferentes habilidades, foi permitida a utilização de outras formas de expressão, como frases, poesias e desenhos. Essa flexibilidade didática permitiu um engajamento mais efetivo, especialmente dos alunos com dificuldades na escrita, refletindo uma prática inclusiva voltada à valorização das múltiplas linguagens e formas de aprendizagem.

Os desenhos apresentados a seguir demonstram essa diversidade de expressões. Ainda que alguns estudantes não dominassem a escrita da palavra “bullying”, suas produções visuais revelam uma clara compreensão do conceito e um posicionamento crítico frente à temática. Esse resultado evidencia a eficácia de uma prática pedagógica fundamentada na transposição didática, na qual os saberes teóricos são adaptados de forma significativa ao contexto concreto da sala de aula.

Na segunda atividade, foi exibido o vídeo “*Lápis cor de pele*”, que aborda questões relacionadas ao racismo e à diversidade. Após a exibição, os alunos realizaram a leitura de poesias com temáticas similares e participaram de uma roda de conversa, na qual puderam compartilhar suas reflexões e experiências pessoais. Esse momento de interação foi especialmente significativo, pois permitiu que os alunos venezuelanos relatassem situações de preconceito que vivenciaram, promovendo empatia e entendimento mútuo entre os colegas. Como desdobramento dessa atividade, os estudantes foram organizados em grupos mistos — compostos por alunos brasileiros e venezuelanos — para a produção de cartazes e apresentações orais que expressassem suas vivências e compreensões acerca da diversidade étnico-cultural. A seguir, apresentam-se algumas fotos dos trabalhos em grupo e das rodas de conversa, que evidenciam o envolvimento dos estudantes e a riqueza das trocas promovidas por essa proposta pedagógica.

FIGURA 7 - TRABALHOS EM GRUPO



Fonte: acervo da autora

FIGURA 8 - RODAS DE CONVERSA



Fonte: acervo da autora

FIGURA 9 - EXIBIÇÃO DO VÍDEO

Fonte: Acervo da autora

Durante a exibição do vídeo “*Lápis cor de pele*”, os alunos foram incentivados a refletir sobre a representação da diversidade racial e os impactos do racismo estrutural na sociedade. No início da atividade, ao serem solicitados a desenhar figuras humanas, muitos estudantes utilizaram automaticamente o lápis rosa-claro para representar a cor da pele, demonstrando um conceito limitado sobre diversidade étnico-racial. Após assistirem ao vídeo e participarem de uma roda de conversa sobre o tema, os alunos passaram a questionar essa associação e, na sequência da atividade, começaram a utilizar uma variedade maior de cores, como tons de marrom, bege, amarelo e preto, ressignificando o conceito de “cor de pele”. Essa transformação pôde ser observada nos desenhos produzidos, que refletiram um entendimento mais amplo e inclusivo sobre a diversidade humana.

FIGURA 10 - ATIVIDADE EM GRUPO



Fonte: Acervo da autora

A terceira atividade envolveu a produção de poesias concretas em português e espanhol, realizadas em grupos. A poesia concreta é um gênero poético que prioriza a disposição visual das palavras na página, explorando a relação entre texto e imagem. Diferente da poesia tradicional, em que a estrutura é determinada principalmente pelo ritmo e rima, a poesia concreta utiliza elementos gráficos, como formas, espaçamentos e cores, para reforçar o significado das palavras e transmitir uma mensagem de maneira visual e simbólica (Campos; Campos; Pignatari, 2006). Segundo os autores, essa abordagem busca transformar o poema em um objeto visual, no qual a materialidade da palavra e sua disposição na página são tão importantes quanto seu significado.

A escolha do gênero textual se deu pelo seu caráter visual e simbólico, que facilita a expressão de sentimentos e ideias de forma criativa. Os grupos trabalharam em colaboração para criar poemas

Neste desenho, pode-se perceber que as mensagens alusivas à consciência negra formam os cabelos cacheados da mulher negra.

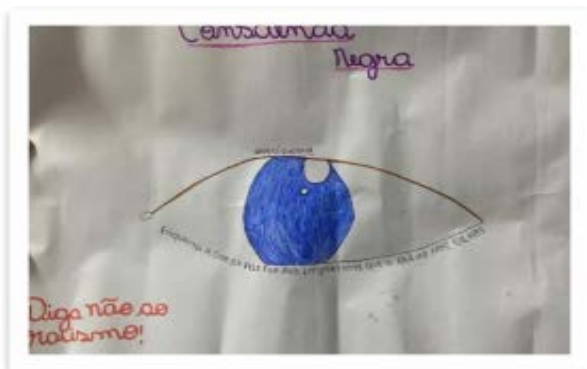
FIGURA 12 - POESIA CONCRETA 2



Fonte: acervo da autora.

A mão significa a resistência da raça negra e ilustra uma mensagem de Nelson Mandela, líder da revolução negra.

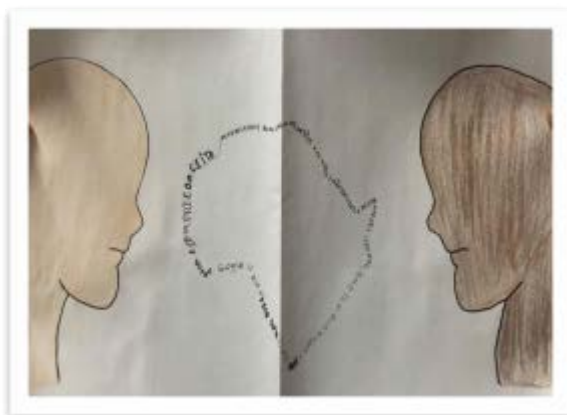
FIGURA 13 - POESIA CONCRETA 3



Fonte: acervo da autora

Esse desenho ilustra que a forma e o brilho nos olhos não dependem da cor da pele das pessoas.

FIGURA 14 - POESIA CONCRETA 4



Fonte: acervo da autora.

Essa figura ilustra uma poesia alusiva à consciência negra desenhada ao longo do mapa do Brasil e mostra a diversidade de raças no Brasil.

FIGURA 15 - POESIA CONCRETA 5



Fonte: acervo da autora

Os alunos pesquisaram poesias alusivas à consciência negra e criaram a silhueta de uma mulher negra para apresentar a poesia.

Na quarta atividade, os alunos foram incentivados a trabalhar com adjetivos e elogios interculturais, utilizando o poema "Diversidade", de Tatiana Belinki, como ponto de partida. A leitura do poema foi realizada de forma alternada entre alunos brasileiros e venezuelanos, promovendo a interação linguística entre as duas nacionalidades. Após a leitura, os alunos selecionaram adjetivos positivos para elogiar seus colegas, registrando-os em papéis coloridos. Essa atividade teve como objetivo fortalecer os laços entre os alunos, reduzir barreiras culturais

e combater o preconceito por meio da valorização das qualidades individuais.

A proposta de trabalho para essa atividade consistia em que os alunos venezuelanos escolheram um colega brasileiro e vice-versa, posteriormente elaboraram um cartão expressando palavras de amizade entre uns e outros. No final da aula, os alunos apresentaram seu colega escolhido e entregaram o cartão para ele. A seguir, alguns dos cartões elaborados pelos alunos:

FIGURA 16 - CARTÃO 1



Fonte: acervo da autora

FIGURA 17 - CARTÃO 2



Fonte: acervo da autora

FIGURA 18 - CARTÃO 3



Fonte: acervo da autora

Essa atividade revelou-se especialmente significativa por promover uma experiência pedagógica que articula o ensino da língua com valores éticos e sociais fundamentais à convivência intercultural. Ao estimular o uso de adjetivos positivos e expressões de reconhecimento mútuo, a proposta favoreceu não apenas o desenvolvimento lexical dos estudantes, mas também a construção de vínculos afetivos e o fortalecimento da empatia entre alunos de diferentes origens. A leitura compartilhada do poema de Tatiana Belinki funcionou como dispositivo poético e político, possibilitando que os estudantes se reconhecessem na diversidade e valorizassem a alteridade como riqueza. Essa abordagem evidencia uma prática de linguagem comprometida com a formação humanizadora (FREIRE, 1996), na qual o outro não é percebido como ameaça, mas como parceiro de diálogo. A elaboração e troca de cartões, por sua vez, configurou uma prática de letramento afetivo e simbólico, demonstrando como ações simples, quando intencionalmente mediadas, podem gerar efeitos profundos na construção de uma cultura escolar mais respeitosa, inclusiva e antidiscriminatória.

Durante a execução da sequência didática, alguns desafios foram enfrentados, exigindo adaptações ao planejamento original. Um dos principais desafios foi a limitação de recursos, como a indisponibilidade de equipamentos audiovisuais em alguns momentos. Para contornar essa dificuldade, foi necessário substituir um dos vídeos planejados por outro com linguagem mais acessível e direta, garantindo a compreensão dos alunos. O tempo limitado também foi um obstáculo recorrente, especialmente em atividades que exigiam maior reflexão e elaboração, como a produção dos poemas concretos. Para solucionar esse problema, os prazos foram estendidos, permitindo que os alunos concluíssem as tarefas de forma satisfatória.

Além disso, a heterogeneidade das turmas, em termos de nível de proficiência em língua espanhola e de vivências pessoais relacionadas ao preconceito, exigiu um acompanhamento diferenciado por parte da professora. Alguns alunos, especialmente os venezuelanos, apresentaram dificuldades iniciais em acompanhar as discussões, mas foram gradualmente integrados por meio de atividades que incentivavam

a colaboração entre os grupos. O trabalho em duplas e trios mistos, composto por alunos brasileiros e venezuelanos, foi uma estratégia eficaz para promover a troca de conhecimentos e experiências.

As adaptações realizadas ao longo do processo foram fundamentais para garantir o cumprimento dos objetivos pedagógicos e para proporcionar uma experiência de aprendizagem significativa aos alunos. No final da sequência didática, observou-se uma maior conscientização por parte dos alunos sobre os temas abordados, bem como o fortalecimento dos laços de respeito e solidariedade entre os colegas. As atividades desenvolvidas demonstraram o potencial das práticas pedagógicas interdisciplinares e inclusivas para transformar o ambiente escolar, promovendo não apenas o aprendizado da língua estrangeira, mas também a formação de cidadãos críticos e socialmente engajados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática proposta demonstrou ser uma experiência enriquecedora, tanto do ponto de vista pedagógico quanto do social, evidenciando como o ambiente escolar pode se constituir em um espaço privilegiado de transformação cultural e construção de valores. Para além dos resultados imediatos, a experiência também ilustra de forma concreta o processo de transposição didática, entendida como a capacidade do professor de transformar os conhecimentos adquiridos em sua formação teórica em práticas pedagógicas significativas e contextualizadas (Chevallard, 1991). Ao articular os estudos sobre diversidade cultural, preconceito racial e práticas inclusivas com as necessidades reais de sua turma, o docente atuou como mediador crítico entre o saber acadêmico e a realidade escolar, promovendo um ensino de línguas que vai além da dimensão linguística, alcançando aspectos éticos, sociais e formativos. Essa articulação entre teoria e prática reafirma o papel do professor como intelectual transformador (Giroux, 1997), comprometido com uma educação emancipadora e socialmente engajada.

Para os alunos, as atividades interdisciplinares proporcionaram um processo de aprendizagem que ultrapassou os limites dos conteúdos curriculares, permitindo uma vivência prática de valores como empatia, respeito e colaboração.

Para os professores envolvidos, a experiência revelou o potencial das práticas pedagógicas inclusivas para integrar conteúdos linguísticos e sociais, promovendo não apenas a aquisição de conhecimento, mas também a formação integral dos estudantes. A aplicação da sequência didática contou com a participação ativa da professora de Língua Espanhola, responsável pelo planejamento e condução das atividades, e da professora de Língua Portuguesa, que colaborou na abordagem interdisciplinar, auxiliando na análise e interpretação dos textos produzidos pelos alunos.

A integração entre as disciplinas ocorreu principalmente durante as atividades de leitura e produção textual. Os alunos trabalharam com textos literários e poéticos em português e espanhol, identificando semelhanças lexicais e estruturais entre as línguas. A professora de Língua Portuguesa apoiou a análise dos gêneros textuais e ajudou na construção dos sentidos dos textos, enquanto a professora de Língua Espanhola incentivou a prática bilíngue e a contextualização sociocultural dos temas abordados. Além disso, a produção de poesias concretas bilíngues foi acompanhada por ambas as docentes, garantindo que os alunos explorassem tanto os aspectos linguísticos quanto os visuais e simbólicos dessa expressão artística.

Outro momento de colaboração ocorreu nas rodas de conversa e debates, onde os professores atuaram como mediadores, incentivando os alunos a expressarem suas experiências e percepções sobre preconceito, xenofobia e inclusão em ambas as línguas. Esse diálogo possibilitou uma aprendizagem significativa, promovendo não apenas o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes, mas também a reflexão crítica sobre as relações sociais e culturais no ambiente escolar.

Assim, a interdisciplinaridade foi efetivada por meio de um trabalho conjunto entre os docentes, permitindo que as atividades de leitura, escrita e discussão fossem conduzidas de forma integrada, potencializando a aprendizagem e ampliando a compreensão dos alunos sobre as temáticas abordadas.

O desenvolvimento das atividades propostas foi fundamental para desconstruir, ainda que parcialmente, conceitos preconcebidos entre os alunos. Um exemplo marcante foi a reinterpretação do conceito de "cor de pele", inicialmente associado por muitos à cor rosa-claro, mas que ao longo do processo foi ressignificado como uma representação da diversidade de tons de pele existentes na sociedade. Essa desconstrução foi evidenciada na atividade do mural das mãos pintadas, onde os alunos utilizaram diversas cores para representar a pluralidade das identidades presentes na sala de aula. Esse resultado indica o sucesso da abordagem metodológica adotada, ao integrar elementos culturais e artísticos que estimularam a reflexão e a expressão criativa.

Outro aspecto relevante foi a promoção de um ambiente de diálogo e cooperação entre alunos de diferentes nacionalidades, especialmente entre brasileiros e venezuelanos. As rodas de conversa, os trabalhos em grupo e as trocas culturais durante as atividades contribuíram para a redução das barreiras linguísticas e culturais, criando um espaço seguro para o compartilhamento de experiências. Observou-se, ao final da sequência didática, uma maior disposição dos alunos para interagir e colaborar com colegas de culturas diferentes, evidenciando o impacto positivo das práticas inclusivas na formação das relações interpessoais.

As implicações dessa experiência vão além do contexto específico das turmas em que foi aplicada. A sequência didática demonstrou que propostas semelhantes podem ser replicadas e ampliadas em outros contextos escolares, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos e socialmente conscientes. A abordagem interdisciplinar, ao integrar conhecimentos de diferentes áreas, mostrou-se eficaz não apenas para o aprendizado de conteúdos formais, mas também para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia,

o respeito às diferenças e a capacidade de trabalhar em equipe. A abordagem interdisciplinar, ao integrar conhecimentos de diferentes áreas, mostrou-se eficaz não apenas para o aprendizado de conteúdos formais, mas também para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia, o respeito às diferenças e a capacidade de trabalhar em equipe. As principais áreas do conhecimento envolvidas na sequência didática foram Língua Espanhola e Língua Portuguesa, que atuaram em conjunto na leitura e produção textual bilíngue; Arte, explorada na criação de poesias concretas e na representação visual de conceitos como diversidade e inclusão; e Educação para a Cidadania, que permeou as discussões sobre preconceito, racismo e xenofobia, incentivando a reflexão crítica dos alunos. Esses resultados apontam para a importância de políticas educacionais que incentivem práticas pedagógicas inclusivas e interdisciplinares como parte integrante do currículo escolar.

Como sugestão para futuras pesquisas, recomenda-se investigar de forma mais aprofundada o impacto de atividades interdisciplinares no desempenho acadêmico e no desenvolvimento socioemocional dos alunos. Estudos longitudinais poderiam acompanhar os efeitos dessas práticas ao longo do tempo, verificando se as mudanças nas atitudes e nos comportamentos observadas durante a sequência didática se mantêm em contextos posteriores. Além disso, seria relevante explorar como essas atividades podem ser adaptadas para diferentes níveis de ensino e contextos sociais, ampliando seu alcance e potencial transformador.

Outro ponto que merece atenção em pesquisas futuras é a análise da percepção dos professores quanto à implementação de práticas interdisciplinares e inclusivas, bem como os desafios enfrentados nesse processo. A formação inicial e continuada dos docentes desempenha um papel crucial na efetividade dessas práticas, sendo necessário investigar como os programas de formação podem ser aprimorados para preparar os professores a lidar com a diversidade em sala de aula.

Em síntese, a sequência didática aplicada reafirma a necessidade de uma educação que vá além da transmissão de conteúdos formais,

promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e preparando-os para conviver de forma respeitosa e colaborativa em uma sociedade multicultural. Essa experiência representa uma contribuição significativa para o campo da educação inclusiva e intercultural, apontando caminhos promissores para práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e fortaleçam os laços sociais no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Haroldo de; CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio. **Teoria da Poesia Concreta: Textos Críticos e Manifestos 1950-1960.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2006.

CANDAU, Vera Maria. **Educação e interculturalidade: um desafio para o século XXI.** Petrópolis: Vozes, 2022.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Educação, diversidade cultural e inclusão: diálogos necessários.** São Paulo: Cortez, 2019.

IX

FANZINES: UMA FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM INTERCULTURAL PARA ALUNOS BRASILEIROS E MIGRANTES*Nelcicleia da Silva Tavares Honda¹***INTRODUÇÃO**

Como professora de Língua Portuguesa, sempre busquei adequar e incorporar novas práticas metodológicas ao processo de ensino. Acredito que as metodologias ativas, quando aliadas a abordagens didáticas inovadoras, tornam o ensino mais dinâmico e favorecem, de fato, a consolidação do conhecimento. No contexto atual, a entrada de muitos alunos venezuelanos, tornou-se necessário aplicar essas práticas a um público heterogêneo, marcado pela diversidade cultural advinda de processos migratórios. Essa interação, vivenciada especialmente nas aulas de produção textual, revelou-se uma oportunidade enriquecedora e assertiva de ensino e aprendizagem.

O presente relato de experiência surgiu a partir da aplicação de uma sequência didática voltada à recomposição da aprendizagem em turmas da 1ª série do Ensino Médio, nas quais a presença de estudantes venezuelanos evidenciava a necessidade de fortalecer a comunicação intercultural. De acordo com o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, p.1), “o ensino deve ser orientado por princípios como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar

¹ Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima. Pós-Graduada em Língua Portuguesa e Literatura pela UERR. Graduada em Letras Português- espanhol pela UNINORT. Faz parte do quadro de professores efetivos da SEED-RR atuando como professora de Língua Portuguesa

a cultura, o pensamento, a arte e o saber". Com base nesse princípio, buscou-se oferecer aos alunos condições para seu desenvolvimento escolar e futuro profissional, promovendo o domínio da leitura, da escrita e do pensamento crítico em diferentes contextos de uso da linguagem.

A sequência didática sobre fanzines foi desenvolvida para os alunos de um colégio militarizado, com atendimento aos níveis de ensino, fundamental e médio, localizado na cidade de Boa Vista, na zona oeste, sendo a única escola estadual do bairro Cidade Satélite. Trata-se de uma instituição de ensino com gestão militar, que atende a um público composto por estudantes brasileiros e migrantes, fortemente impactados pela crise política e econômica vivida na Venezuela. Segundo dados da Organização Internacional para as Migrações (OIM, 2023), no estado de Roraima, cerca de 61% das crianças e adolescentes migrantes, com idades entre 6 e 18 anos, estão inseridos no sistema escolar. Essa realidade reflete-se diretamente nas salas de aula, marcadas por uma rica diversidade cultural, mas também por desafios significativos relacionados às barreiras de comunicação. Nesse contexto, os docentes são constantemente desafiados a elaborar propostas de intervenção pedagógica que minimizem tais dificuldades e promovam novas e significativas oportunidades de aprendizagem.

Uma educação de qualidade exige práticas pedagógicas inovadoras, e a formação continuada dos professores, com foco em abordagens interculturais, é um dos elementos que qualificam e diferenciam o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Candau (2008), a aprendizagem intercultural deve ser compreendida como um processo de construção do conhecimento baseado na interação entre indivíduos de diferentes culturas, com o objetivo de promover a compreensão da diversidade, o respeito mútuo e a valorização das distintas manifestações culturais.

Nesse sentido, entre os diversos desafios enfrentados por migrantes e refugiados ao chegarem a um novo país, destaca-se a barreira linguística, uma das mais complexas. Essa dificuldade pode ocasionar

mal-entendidos, distanciamentos e até silenciamentos, contribuindo, em muitos casos, para a evasão escolar, como apontam Oliveira e Silva (2017).

Diante desse cenário, a escola tem a responsabilidade de se constituir como um espaço acolhedor, capaz de promover a inclusão e de minimizar as desigualdades enfrentadas pelos estudantes em um novo contexto sociocultural. Assim, o enfrentamento das barreiras linguísticas torna-se elemento central para favorecer interações significativas com a sociedade que os recebe.

Com base na visão de renomados autores, a aplicação da sequência didática foi realizada durante as aulas de Produção Textual do Colégio Militarizado, em um contexto multicultural, com o objetivo de promover a interação social e a compreensão linguística como pilares para o fortalecimento do respeito mútuo entre os participantes do processo educativo.

A proposta foi desenvolvida em quatro turmas da 1ª série do Ensino Médio, no turno noturno, e estruturada em quatro aulas. Teve como objetivo principal apresentar o conceito de fanzines e conduzir os alunos na produção de exemplares com temáticas voltadas à interculturalidade. Considerando a diversidade do público — composto por estudantes brasileiros e migrantes venezuelanos — foi necessário trabalhar a linguagem verbal e não verbal das atividades para torná-la mais acessível e inclusiva.

A leitura foi trabalhada de forma contínua, por meio de atividades em grupo e discussões em sala, o que incentivou a troca de experiências, a interação e o aprendizado mútuo. Como resultado, os estudantes produziram pequenos fanzines, nos quais expressaram criatividade e evidenciaram a integração cultural vivenciada ao longo da sequência didática.

Durante o desenvolvimento da sequência didática, alguns aspectos foram fundamentais para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, identificar dificuldades e analisar os resultados obtidos. Entre os

questionamentos que nortearam a prática, destacam-se: até que ponto o uso do fanzine, em uma abordagem intercultural, pode funcionar como instrumento de interação e compreensão de diferentes temas nas aulas de produção textual? Quais elementos compõem a elaboração de um fanzine? Quais estratégias podem torná-lo um recurso motivador da aprendizagem? E, sobretudo, que impactos essas práticas podem gerar nas interações sociais em sala de aula?

O fanzine, por ser uma publicação artesanal e independente, revelou-se uma metodologia pedagógica eficaz, valorizando a expressão criativa, a autoria e o trabalho colaborativo. Essa abordagem permitiu aos alunos explorar temáticas diversas de forma acessível e envolvente, promovendo o desenvolvimento de habilidades como leitura, escrita e cooperação.

No contexto intercultural, a escolha dessa abordagem mostrou-se uma ferramenta potente para aproximar culturas e ampliar a compreensão das vivências e tradições de diferentes grupos. A aprendizagem se deu de maneira ativa, com os alunos assumindo o protagonismo do processo educativo. A produção dos fanzines exigiu pesquisa, organização de ideias e criatividade, tornando o aprendizado mais significativo e aplicado à realidade dos estudantes.

A interação entre alunos brasileiros e venezuelanos foi um dos pontos mais enriquecedores da experiência, pois possibilitou o compartilhamento de elementos culturais e o aprendizado mútuo. Essa troca de saberes resultou em fanzines repletos de conteúdo cultural e expressividade artística.

Outro aspecto relevante foi o caráter interdisciplinar da atividade, que articulou conhecimentos das áreas de Língua Portuguesa, História e Artes. Durante o processo, os estudantes desenvolveram competências linguísticas — como leitura, escrita e interpretação — além de valores socioculturais, como o respeito à diversidade e a compreensão de diferentes realidades.

A metodologia se mostrou adaptável, engajante e eficaz para o ensino em contextos multiculturais. Os objetivos inicialmente propostos foram plenamente alcançados, evidenciados pelo envolvimento ativo dos alunos tanto na produção quanto nas discussões culturais. A atividade não apenas ampliou o repertório linguístico e cultural dos participantes, mas também fortaleceu as relações interpessoais. Os fanzines produzidos expressam, de forma criativa, o aprendizado colaborativo e a riqueza da integração cultural, confirmando o êxito da proposta pedagógica.

Este relato de experiência está organizado em duas seções complementares. Na primeira, abordo a história e a evolução do fanzine — desde sua origem como expressão artística e alternativa — até sua ressignificação como ferramenta educacional. Destacam-se, nessa perspectiva, a interdisciplinaridade e a valorização das experiências pessoais dos alunos como elementos-chave para sua aplicação em sala de aula.

Na segunda seção, o enfoque recai sobre a metodologia ativa e o caráter lúdico do uso do mesmo, aspectos que favorecem o protagonismo estudantil, estimulam a criatividade e promovem um aprendizado significativo. Além disso, discute-se o impacto dessa prática na integração cultural, no fortalecimento das competências socioemocionais e na construção de um ensino mais inclusivo e alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por fim, o texto ressalta o potencial transformador dessa metodologia no desenvolvimento integral dos estudantes, demonstrando como o uso do fanzine, enquanto prática pedagógica intercultural, contribui para uma educação mais humanizada, participativa e conectada com as realidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

I - O FANZINE COMO FERRAMENTA PARA A APRENDIZAGEM

O fanzine, enquanto expressão artística e recurso educacional, surgiu na década de 1930 nos Estados Unidos, inicialmente vinculado aos fãs de ficção científica que produziam publicações caseiras, ilustradas e

criativas sobre o gênero. O termo resulta da junção das palavras *fanatic* e *magazine*, indicando sua origem como revista independente, feita por admiradores e destinada a compartilhar conteúdos de interesse comum, fora dos circuitos comerciais e editoriais. Com o passar dos anos, os fanzines expandiram suas temáticas, passando a abordar questões sociais, culturais, políticas e identitárias, consolidando-se como meios de disseminação de ideias, promoção de debates e incentivo à livre expressão (Vasconcelos et al., 2023).

Um exemplo marcante do uso do fanzine como ferramenta de resistência e expressão cultural ocorreu durante a ditadura militar no Brasil (1964–1985), quando jovens artistas, escritores e militantes utilizavam essas publicações para veicular ideias contra culturais, denúncias políticas e produções artísticas alternativas, escapando da censura oficial. Essa prática evidenciou o fanzine como instrumento de empoderamento e voz social, característica que, atualmente, tem sido ressignificada no ambiente escolar, onde é utilizado como estratégia pedagógica interdisciplinar, capaz de fomentar a criatividade, a autoria e a valorização das identidades estudantis (Vasconcelos et al., 2023).

No ambiente educacional, o fanzine tem se destacado como uma metodologia de ensino inovadora, que alia criatividade e aprendizagem. Segundo Andrade e Senna (2015), o uso de fanzines nas escolas contraria a rigidez do ensino tradicional, permitindo que a arte e a produção textual conectem os conteúdos curriculares à cultura e às experiências pessoais dos alunos. Essa abordagem interdisciplinar potencializa o aprendizado significativo, promovendo conexões entre diferentes áreas do saber, como Língua Portuguesa, História e Ciências Naturais, além de valorizar a expressão individual e coletiva dos estudantes.

FIGURA 1 – FANZINES.

Fonte: Wix (2025).

A produção de fanzines no espaço escolar também permite explorar habilidades como leitura, escrita, organização de ideias e trabalho em equipe. Como destaca Magalhães (1993), o fanzine promove um aprendizado ativo, em que os alunos assumem o papel de protagonistas, criando narrativas que refletem sua percepção do mundo. Isso é especialmente relevante em contextos multiculturais, onde o intercâmbio de saberes enriquece as produções e fomenta a convivência entre culturas.

Outra característica essencial do fanzine é seu caráter acessível e adaptável. Vasconcelos (2023) observa que a produção do fanzine requer poucos recursos materiais e pode ser realizada de forma individual ou coletiva, podendo envolver toda a turma. Além disso, o formato digital, por meio de “fanzines eletrônicos” ou “e-zis” amplia as possibilidades de uso dessa ferramenta, permitindo maior alcance e interação com o público. No contexto escolar, os e-zines podem ser usados como blogs ou plataformas colaborativas, favorecendo o engajamento e a visibilidade

das produções dos alunos. Apesar das suas vantagens, a implementação do fanzine como ferramenta didática exige planejamento.

Conforme Andrade e Senna (2015), o professor desempenha um papel crucial como mediador, incentivador e articulador do conhecimento. É necessário definir objetivos claros, organizar os conteúdos a serem abordados e fornecer orientações detalhadas sobre o processo de produção. Esses cuidados garantem que os alunos compreendam as etapas da confecção do fanzine e se sintam motivados a participar ativamente.

Além disso, o fanzine permite trabalhar competências socioemocionais, como criatividade, autonomia e pensamento crítico. Andrade e Senna (2015) ressaltam que a experiência de criar um fanzine fortalece a autoestima dos alunos, pois eles veem suas ideias materializadas em um produto final.

O fanzine também se configura como uma importante ferramenta para uma avaliação formativa diversificada. A análise das produções pode ser realizada a partir de critérios previamente definidos, como organização textual, clareza das ideias, uso adequado da linguagem e abordagem do tema proposto. Conforme apontam Lobo e Silva (2016), essa modalidade de avaliação estimula o desenvolvimento de habilidades analíticas e reflexivas nos estudantes, promovendo um aprendizado mais profundo e significativo.

No contexto da educação intercultural, o fanzine desempenha papel fundamental ao facilitar a troca de saberes entre diferentes culturas. Em turmas compostas por alunos brasileiros e migrantes, como os venezuelanos, a produção desses materiais pode funcionar como um meio de integração e valorização da diversidade cultural. Andrade e Senna (2015) destacam que essa prática contribui para a construção de um ambiente escolar inclusivo, onde as diferenças são reconhecidas como recursos pedagógicos enriquecedores.

Além disso, o uso do fanzine no ensino representa uma alternativa criativa ao modelo tradicional de transmissão de conhecimento. Magalhães (1993) ressalta que essa metodologia possibilita aos alunos a compreensão prática e envolvente de conceitos complexos, estimulando a autonomia e o protagonismo juvenil. Sua simplicidade e flexibilidade tornam o fanzine uma ferramenta versátil, adaptável a diferentes contextos e necessidades educacionais. A diversidade de formatos possíveis permite trabalhar uma ampla variedade de temas a um custo acessível, importante especialmente em contextos escolares com recursos limitados, como o da rede estadual. Assim, os estudantes podem exercer sua criatividade artística dentro das propostas articuladas.

A experiência com o uso dos fanzines na educação evidencia seu potencial como recurso pedagógico transformador. Ao promover o diálogo interdisciplinar e valorizar as vivências dos alunos, essa prática contribui para uma aprendizagem mais significativa e conectada à realidade dos estudantes. Conforme enfatizam Andrade e Senna (2015), a metodologia não apenas enriquece o processo educativo, mas também fortalece a formação integral, preparando os alunos para atuarem de forma crítica e criativa no mundo.

Ao inserir os fanzines como proposta pedagógica, busca-se preencher uma lacuna deixada pela ruptura no processo de formação de leitores auxiliando atividades lúdicas e interativas. A utilização desses materiais em sala de aula configura-se como uma estratégia eficaz para estimular a leitura e a escrita, oferecendo aos alunos uma experiência de autoria que os envolve como protagonistas. O formato alternativo e criativo do fanzine favorece a exploração de temas de interesse dos jovens, tornando-os mais motivados a participar ativamente da produção textual.

Os fanzines, enquanto gêneros textuais, destacam-se também pela capacidade de promover o diálogo interdisciplinar. Sua criação pode envolver não apenas o trabalho com a língua portuguesa, mas também conteúdos de história, geografia, artes, ciências e outras disciplinas, conforme o tema escolhido. Essa abordagem integrada contribui para o

desenvolvimento de múltiplas habilidades, como pesquisa, organização de ideias, expressão criativa e análise crítica. Além disso, a produção coletiva fortalece a colaboração e o senso de pertencimento, melhorando as relações interpessoais no ambiente escolar (Silveira; Spessatto, 2021).

Por fim, a utilização dos fanzines está alinhada às competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que diz respeito ao protagonismo juvenil e à mobilização de diferentes linguagens e mídias. O processo de criação envolve competências como seleção e organização da informação, leitura crítica de diversas fontes, produção textual criativa e expressão visual. Desenvolvidas em um contexto colaborativo, essas atividades promovem a formação integral dos estudantes, contribuindo para a construção de cidadãos críticos, criativos e conscientes de seu papel na sociedade.

2 - APLICAÇÃO DO FANZINE NA ESCOLA MILITARIZADA

A sequência didática intitulada "Fanzines: Uma ferramenta de aprendizagem intercultural para alunos brasileiros e migrantes" foi implementada em 4 turmas da 1ª série do ensino médio, no turno noturno. O trabalho ocorreu durante quatro aulas, distribuídas ao longo de duas semanas, cujo objetivo foi promover a integração cultural e o desenvolvimento de habilidades linguísticas, socioculturais e interpessoais entre os estudantes brasileiros e venezuelanos.

Iniciei a sequência didática com uma apresentação sobre o conceito de fanzines, utilizando recursos audiovisuais e exemplos práticos. Essa abordagem permitiu que os alunos compreendessem o potencial criativo e expressivo dos fanzines como ferramentas de comunicação e representação cultural. Durante essa etapa, as turmas discutiram a importância de elementos culturais no desenvolvimento de narrativas e identificaram possíveis temas para seus projetos.

FIGURA 2 – APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA.

Fonte: a autora.

Posteriormente, os alunos foram divididos em grupos heterogêneos, compostos por estudantes brasileiros e venezuelanos, para favorecer a troca de experiências e perspectivas. Em conjunto, realizaram pesquisas sobre as temáticas escolhidas, como família, escola e comunidade, explorando aspectos culturais de ambos os países. A utilização de dicionários bilíngues, listas de vocabulário, uso de celulares e guias gramaticais auxiliou aos estudantes migrantes a fazerem o uso mais adequado da língua.

FIGURA 3 – ALUNOS DIVIDIDOS EM GRUPOS HETEROGÊNEOS.



Fonte: a autora.

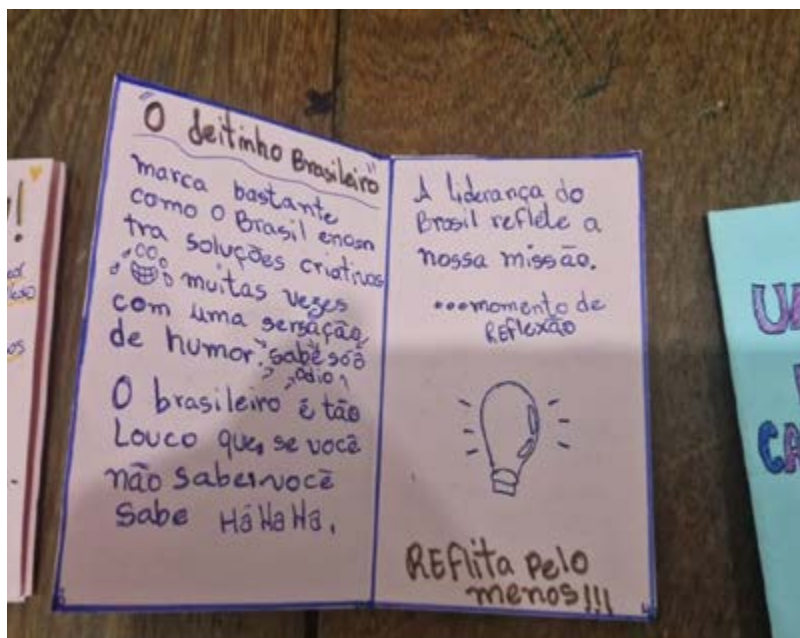
Os alunos participaram de forma ativa nas atividades propostas, demonstrando interesse em compartilhar experiências e conhecer diferentes perspectivas culturais. Nas rodas de conversa, foram observadas interações colaborativas e momentos de reflexão coletiva sobre valores e práticas culturais. A elaboração dos fanzines demandou cooperação entre os integrantes dos grupos, incentivando o trabalho em equipe e o respeito às diferenças.

Os estudantes venezuelanos mostraram-se motivados a superar as barreiras linguísticas, enquanto os brasileiros colaboraram no processo de adaptação cultural e na produção textual. Essa dinâmica criou um

ambiente de aprendizagem inclusivo e enriquecedor, fortalecendo os vínculos entre os participantes.

Os fanzines produzidos refletiram a diversidade cultural da turma e evidenciaram a criatividade dos alunos. Os textos narrativos abordaram temas como tradições familiares, histórias de migração e experiências escolares, integrando harmoniosamente elementos visuais e textuais. Além disso, foi possível notar avanços significativos na escrita em português, com maior clareza e coesão nos textos. Destaca-se também o valor da parte visual das produções, onde habilidades de linguagem não verbal enriqueceram e ampliaram o significado das obras.

FIGURA 4 – FANZINES PRODUZIDOS PELOS ALUNOS.



Fonte: a autora.

FIGURA 5 – FANZINES PRODUZIDOS PELOS ALUNOS.



Fonte: a autora.

As atividades contribuíram ainda para o fortalecimento das relações interpessoais, com relatos que apontam para maior empatia e compreensão mútua entre brasileiros e venezuelanos. O ambiente escolar tornou-se mais rico com a troca de experiências e o respeito à diversidade cultural. Nesse contexto, os fanzines funcionaram como evidências concretas da assimilação dos temas trabalhados nos diversos componentes curriculares.

FIGURA 6 E 7 – REALIZAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA.

Fonte: a autora.

Os resultados alcançados estão diretamente relacionados aos conhecimentos trabalhados no PROFAM (Programa de Formação e Aperfeiçoamento de Professores), especialmente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades linguísticas e interculturais. A exploração das diferenças entre português e espanhol permitiu que os alunos compreendessem melhor a função da linguagem em contextos diversos, enquanto a produção textual fortaleceu competências comunicativas essenciais.

As habilidades previstas no componente curricular foram amplamente contempladas, como a capacidade de interpretar e produzir textos, a compreensão dos elementos socioculturais e o desenvolvimento da autonomia na criação de materiais criativos. Essa abordagem integrada

contribuiu para uma aprendizagem significativa e alinhada aos objetivos pedagógicos da sequência didática.

O contexto multicultural da escola, marcado pela presença de alunos brasileiros e venezuelanos, ofereceu um terreno fértil para a implementação da proposta. Essa diversidade enriqueceu o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a abordagem de temas como identidade, pertencimento e convivência. Além disso, o método adotado auxiliou na superação das barreiras linguísticas e culturais, promovendo um ambiente inclusivo e respeitoso diante da diversidade.

Os resultados indicam que os fanzines se revelaram uma ferramenta eficaz para fomentar a integração cultural, bem como para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, socioculturais e interpessoais, impactando positivamente o aprendizado dos estudantes. A dimensão lúdica presente no uso dos fanzines torna a experiência de aprendizagem mais dinâmica e envolvente. O caráter criativo e interativo dessa ferramenta estimula os alunos a explorar os conteúdos de forma espontânea e prazerosa.

Ao ilustrar, escrever e organizar as páginas dos fanzines, os estudantes desenvolvem não apenas habilidades artísticas, mas também internalizam os conteúdos de maneira significativa, favorecendo um aprendizado mais duradouro.

Além disso, a utilização dos fanzines está em sintonia com os princípios das metodologias ativas, que colocam os alunos como protagonistas de seu processo de aprendizagem.

FIGURA 8 – REALIZAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA.

Fonte: a autora.

Eles deixam de ser apenas receptores de informação para assumir papel ativo na construção do conhecimento. Durante o desenvolvimento do fanzine, os estudantes pesquisam, selecionam informações, elaboram narrativas e organizam ideias, exercitando competências essenciais como pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas.

A criação coletiva do fanzine também estimula o trabalho colaborativo, permitindo que os alunos aprendam uns com os outros, troquem ideias e discutam diferentes perspectivas. Essa interação enriquece a experiência educacional, fortalecendo tanto as habilidades sociais quanto as acadêmicas. Enquanto isso, o professor atua como mediador, orientando o processo e oferecendo suporte sem restringir a autonomia dos estudantes.

Durante as aulas de produção, foi perceptível a interação entre os alunos, quando debatiam questões relacionadas ao contexto do tema, exemplificada na fala de uma aluna brasileira: *“Quando novas formas de atividades são trabalhadas na sala de aula, como a produção dos fanzines*

conseguimos entender de uma maneira mais fácil algo que talvez fosse difícil".

Outro relato também foi percebido na voz de um estudante migrante, *"Quando estávamos fazendo os fanzines percebi que naquele momento nossa sala entrou em sintonia, não existia mais brasileiros e venezuelanos, todos éramos iguais, as ideias das imagens e escritas estavam ligadas"*. Essa valorização do esforço individual e coletivo contribui para um ambiente de aprendizado mais inclusivo e colaborativo.

Por fim, a combinação da ludicidade com as metodologias ativas no uso dos fanzines promoveu um ambiente de aprendizagem inovador e inclusivo, que valorizou diferentes estilos de aprendizagem e incentivou a participação de todos, inclusive daqueles que enfrentavam dificuldades com métodos tradicionais. Dessa forma, os fanzines se consolidam como uma poderosa ferramenta pedagógica, capaz de transformar conteúdos muitas vezes abstratos em experiências práticas, significativas e envolventes.

CONCLUSÃO

A utilização dos fanzines como ferramenta pedagógica revelou-se uma abordagem enriquecedora para o ensino e a aprendizagem, sobretudo pela integração de elementos lúdicos com metodologias ativas. Ao longo deste relato, exploramos como a produção e o uso dos fanzines promovem a criatividade, a autonomia e a participação dos alunos, transformando o processo educativo em uma experiência dinâmica e significativa.

Observamos que os fanzines não apenas facilitam a assimilação dos conteúdos, mas também desenvolvem competências transversais, como comunicação, pensamento crítico e trabalho colaborativo. Ao refletir sobre os resultados apresentados, conclui-se que a metodologia proposta responde de forma positiva ao desafio de tornar a educação mais engajante e centrada no estudante.

A combinação das práticas lúdicas com o protagonismo estudantil reforça a ideia de que métodos inovadores podem superar as limitações do ensino tradicional. Dessa forma, os fanzines demonstram seu potencial como recurso pedagógico que integra criatividade e aprendizado, respondendo à questão central deste capítulo acerca de sua eficácia no contexto educacional.

As implicações dessa abordagem vão além do ambiente escolar. O uso dos fanzines pode ser aplicado em diferentes contextos, como programas de educação continuada, ações de extensão comunitária e até mesmo processos formativos no âmbito corporativo. Além disso, a união entre ludicidade e metodologias ativas impacta significativamente o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, contribuindo para a formação de indivíduos mais críticos, autônomos e colaborativos.

Esses resultados abrem espaço para novas investigações no campo da educação. Pesquisas futuras podem explorar a aplicação dos fanzines em disciplinas específicas, faixas etárias variadas ou em contextos de inclusão social. Também seria interessante analisar como essa prática pode ser integrada a outras tecnologias educacionais e metodologias ativas, ampliando ainda mais seu alcance e impacto.

O uso dos fanzines nos convida a repensar as práticas tradicionais de ensino e a refletir sobre a necessidade de inovações que priorizem a participação ativa dos estudantes. Essa reflexão estimula o avanço de estudos voltados para metodologias que combinem criatividade e aprendizagem, contribuindo para a construção de uma educação mais conectada às demandas contemporâneas e às potencialidades de cada indivíduo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. S. DE.; SENNA, N. DA C. **Fanzines na sala de aula: expressividade e autoralidade**. 24º Encontro da ANPAP. Santa Maria, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 562p. 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo** e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LOBO, B. R. L.; SILVA, A. F. Utilização de fanzines como recurso didático em sala de aula. **Anais VIII FIPEd**. Campina Grande: Realize Editora, 2016.

MAGALHÃES, H. **O que é fanzine**. São Paulo: Brasiliense, 1993. Coleção Primeiros passos.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; SILVA, Julia Izabelle da. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? **Gragoatá**: Revista dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFF, Niterói, v. 22, n. 42, p. 131-153, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33466/19453>. Acesso em: 01 março 2025.

OIM. **Monitoramento do Fluxo Migratório Venezuelano** – n.º 01. Brasília: Organização Internacional para as Migrações, 2018. Disponível em: https://robuenosaires.iom.int/sites/default/files/Informes/DTM/MDH_OIM_DTM_Brasil_NI.pdf. Acesso em: 11/06/2025.

RORAIMA E AMAZÔNIA, **6 em cada 10 crianças e adolescentes em Roraima não frequentam a escola**, acesso em 15 de março de 2025 às 13:32. Disponível em: <https://g1.globo.com/roraima/noticia-2018/10/02>

SILVEIRA, L. DE G.; SPESSATTO, M. B. A produção de fanzines como recurso para o ensino de leitura e produção de textos: análise de uma experiência com estudantes de cursos técnicos de nível médio. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021.

VASCONCELOS, E. S.; et al. O uso do fanzine como recurso pedagógico para a produção de conhecimento e divulgação científica do tema água. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 8, 7 de março de 2023.

WIX. 2025. Disponível em: <https://discursosdeurbaniz.wixsite.com/fanzineuuffs/como-fazer>. Acesso em 06/06/2025.

X

PROPOSTA DE DOCUMENTO ORIENTADOR PARA ACOLHIMENTO DE MIGRANTES

Naira Lamarão (SEED/RR)

Diana Coutinho Mangabeira (SEED/RR)

Elianete Maciel da Silva (SEED/RR)

Juliana Lopes do Nascimento (SEED/RR)

Sandra Milena Palomino Ortiz (IFRR/RR)

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos houve uma elevada demanda de matrículas de alunos migrantes na rede estadual de ensino, sobretudo alunos venezuelanos, em razão da crise política, econômica, social e humanitária que vem passando a Venezuela. A proximidade terrestre entre o país vizinho e o estado de Roraima, a possível facilidade de entendimento entre a língua portuguesa e a língua espanhola e as políticas de legislação para migrantes são fatores que contribuem para o estado ser o destino de milhares de migrantes e refugiados. Tendo em vista que essa realidade estende-se para a sala de aula, percebe-se a necessidade de orientação, capacitação e sensibilização dos profissionais de educação a fim de realizar um acolhimento de excelência e, consequentemente, um processo de ensino aprendizagem eficiente.

Embora já ocorram ações pontuais nas escolas, entendemos que é preciso uma diretriz para o acolhimento dos migrantes na escola. Dessa forma, a fim de atender a alta demanda de estudantes migrantes, os professores da rede estadual da Educação Básica, participantes do

Programa de Formação de Professores para Acolhimento de Alunos Migrantes - PROFAM, apresentam uma proposta de documento Orientador para Acolhimento de Estudantes Migrantes, que visa a inclusão escolar, o acolhimento dos estudantes migrantes nas redes de ensino e sugestões de atividades que busquem a interculturalidade e a troca de conhecimentos linguísticos-culturais.

As Políticas que favoreçam e incentivem a interculturalidade, por meio de ações didáticas e pedagógicas podem alcançar um propósito, além do planejado. Dentre as ações estão as práticas que facilitam a aprendizagem simultânea de línguas, cujas atitudes aproximam e acolhem estudantes migrantes, tanto no que concerne à aprendizagem da língua portuguesa, quanto à sua integração com os colegas. Nesse sentido, serão apresentadas propostas de acolhimento, partindo das nossas legislações vigentes até ideias de práticas em sala de aula.

I- ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES MIGRANTES NAS PRÁTICAS ESCOLARES

A escola, enquanto instituição que recebe estudantes da comunidade em que está inserida e do entorno, lida e acolhe grupos plurais nesse espaço, e busca dar respostas aos problemas decorrentes das desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais que afetam a humanidade. Portanto, de acordo com Pérez Gómez (2001) o espaço escolar compreende-se como:

cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica, que a distingue de outras instituições e instâncias de socialização e lhe confere sua própria identidade e sua relativa autonomia, é a mediação reflexiva daqueles fluxos plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações, para facilitar seu desenvolvimento educativo. O responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas

científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletida nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio (Pérez Gómez, 2001, p. 17).

A diversidade cultural presente nesse espaço reforça a necessidade de a escola tornar-se acolhedora e convidativa, de buscar construir caminhos para a reflexão da multiculturalidade presente em nossas vivências sociais. Estamos em um país em que a diversidade étnica já era presente nesse território mesmo antes da chegada do colonizador e nos séculos seguintes esse processo apenas se intensificou, ocorrendo a mistura de culturas. Nessas inter-relações multiculturais, há uma tendência das pessoas se afastarem por pensarem culturalmente diferente, mas o que é motivo de afastamento, também pode ser motivo dessa junção. Quanto a isso, a chegada de migrantes pode trazer uma mudança repentina e causar medo, insegurança e sentimentos contraditórios na população.

Dada essa realidade, Roraima vivencia um trânsito com maior intensidade migratória. Isso requer adequações nas políticas públicas direcionadas ao acolhimento desses sujeitos que enfrentam o desafio de se adaptarem a outras culturas e línguas. Compreende-se que a escola onde as crianças, adolescentes, jovens e adultos migrantes estão, pode ser um lugar que proporcionará a interação social e, conseqüentemente, a linguística.

Diante desses desafios, surgiram diálogos que nos permitiram vislumbrar a possibilidade de compartilharmos uma concepção de dignidade, solidariedade, em busca de uma cultura de paz e que se legitimam nos textos das legislações vigentes no Brasil, como vemos no quadro a seguir:

QUADRO I – LEGISLAÇÃO

CONSTITUIÇÃO FEDERAL	Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.
ESTATUTO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE	Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.

**LEI DE DIRETRIZES E BASES DA
EDUCAÇÃO**

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. § 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: I – recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica; II – fazer-lhes a chamada pública; III – zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. § 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais. § 3º Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente. Lei n 11 o 9.394/1996

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade. § 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

LEI DA MIGRAÇÃO	Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes: II - repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação; III - não criminalização da migração; IV - não discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional; V - promoção de entrada regular e de regularização documental; VI - acolhida humanitária; IX - igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares; X - inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas; XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social.
------------------------	---

Fonte: elaboração própria

Embora os migrantes tenham direitos garantidos segundo as legislações destacadas no quadro I, a chegada deles muitas vezes é recebida com desafios, já que algumas pessoas ainda encaram a migração como ameaça à soberania nacional, negligenciando a urgência humanitária por

trás desses deslocamentos. No entanto, o reconhecimento dos direitos fundamentais de migrantes e refugiados é essencial, como estabelecido na Convenção de 1951 do ACNUR e na Lei 13.445, de 24 de maio de 2017, conhecida como Lei de Migração.

A discussão sobre direitos humanos, igualdade, acesso à justiça e nacionalidade em relação aos migrantes, especialmente refugiados, é embasada em diversos campos, desafiando tratamentos agressivos e xenofóbicos, em contraposição aos princípios estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Desse modo, o Direito Internacional, por meio de instrumentos específicos, aborda a questão da migração, contudo, a migração Sul-Sul, embora mais flexível na recepção de migrantes, ainda enfrenta políticas migratórias dos países do Norte que silenciam as violências, dificultando a compreensão dessa realidade.

O Brasil recebe migrantes de diversas partes do mundo, mantendo políticas de entrada mais acessíveis. No entanto, mesmo com essa imagem acolhedora através da estratégia de interiorização implementada pela "Operação Acolhida", há relutância de alguns setores em acolher migrantes transnacionais, levando a atitudes xenofóbicas e violações dos direitos, como observado em Roraima. Portanto, proteger os migrantes e refugiados diante dos riscos enfrentados e da relutância em recebê-los é crucial. Nesse sentido, é essencial combater os preconceitos culturais e linguísticos, garantindo os direitos fundamentais estabelecidos, como acesso à saúde e educação.

2- MIGRAÇÃO VENEZUELANA NO ESTADO DE RORAIMA E A EDUCAÇÃO

A Venezuela enfrenta uma crise econômica, política e social que intensificou-se gradativamente, levando milhares de venezuelanos a buscar uma vida melhor no Brasil, atravessando a fronteira terrestre rumo ao estado de Roraima. No contexto atual e desde o início do aumento do fluxo, a migração venezuelana é perceptível no estado de

Roraima, como consequência, tem sido um fenômeno marcado por desafios e necessidades prementes.

Pacaraima, sendo o ponto oficial de entrada entre os dois países, testemunha um fluxo constante de migrantes venezuelanos. Localizado ao norte de Roraima, esse município se tornou um ponto de partida para muitos em busca de melhores condições de vida no Brasil. No entanto, a jornada desses migrantes é árdua. Muitos desconhecem a extensão da distância entre Pacaraima e Boa Vista, a capital de Roraima, e acabam atravessando a pé, carregando crianças e poucos pertences pessoais. Esses migrantes enfrentam desafios significativos ao chegarem ao Brasil. Muitos, incluindo os indígenas da etnia Warao, enfrentam dificuldades de adaptação e buscam sobrevivência vendendo artesanato e alguns ficam em situação de rua com crianças pequenas.

Em se tratando da integração cultural e linguística desses migrantes no contexto escolar tem sido um desafio. A presença de estudantes venezuelanos nas escolas públicas de Roraima cresceu significativamente, representando, em torno de 10% do total de alunos matriculados em 2022, 2023 e 2024 (SEED/RR). No entanto, relatos de discriminação, dificuldades com o idioma e desafios na integração com colegas brasileiros destacam a urgência de acolher e adaptar o ambiente escolar para promover uma convivência inclusiva e respeitosa entre os alunos. Essas ações envolvem adaptação do material didático, iniciativas de conscientização para combater a discriminação e facilitar a integração dos alunos migrantes e refugiados.

A convivência entre alunos brasileiros e venezuelanos requer esforços para superar as barreiras linguísticas, culturais e sociais, visando não apenas a integração educacional, mas também a promoção de uma convivência harmoniosa e solidária no ambiente escolar. As unidades escolares constituem uma importante forma de recepcionar os alunos migrantes de outros países, os quais são oriundos de realidades em crises econômica e humanitária, sendo muitas vezes matriculados durante o ano no decorrer dos bimestres e se veem diante do desafio de

aprender e entender uma nova língua, por isso são necessárias práticas pedagógicas que facilitem a adaptação dos alunos à nova realidade onde foram inseridos.

Nesse contexto, é essencial promover a cultura da paz e a abertura ao novo como forma de ampliar o conhecimento através da troca de experiências, estimulando a cidadania, como ação conjunta em busca de solucionar problemas nas diversas áreas da vida social. Para tanto, espera-se a participação de todos os funcionários da escola, dos discentes e dos familiares no acolhimento dos migrantes, que buscam nos colégios uma oportunidade de aprendizagem para assim poderem construir um futuro com melhores condições de vida.

Estimular entre os alunos a prática do acolhimento, integração e a boa convivência social, enriquece e transforma a mentalidade dos discentes, onde todos podem exercer a cidadania, compartilhando experiências, desenvolvendo a capacidade de buscar solução para os problemas comuns a todos com a devida inteligência emocional.

É importante mostrar aos alunos as oportunidades que surgem diante do diálogo intercultural, da ajuda mútua, de um ambiente acolhedor, minimizando o choque cultural que ocorre devido ao encontro de valores entre línguas irmãs. As aulas organizadas com o objetivo de compartilhar conhecimento, podem mostrar que todos são capazes de aprender novas habilidades ao trabalharem juntos, adquirindo sabedoria em um ambiente harmonioso de aprendizagem, respeito e reflexão, criando relações sociais saudáveis e justas aos atores envolvidos no processo educacional.

Todos os docentes devem buscar aprender formas de mediar as relações pessoais em sala de aula, indo além do acolhimento interpessoal, constituindo a língua portuguesa como língua que recebe e a escola como espaço de valorização dos princípios da dignidade humana e da formação para a cidadania. Para tanto, faz-se necessário reconhecer que os discentes são pessoas em formação de valores, que possuem experiências diferentes, porém são iguais em seus direitos e deveres, capazes de contribuir para o crescimento do outro e assim agirem

em equipe para exercerem sua cidadania com liberdade, realizando as melhores escolhas fundamentadas na pluralidade, solidariedade e respeito contínuo mútuo.

3- RECOMENDAÇÕES PARA O ACOLHIMENTO

A escola é construída através da participação de pessoas, assim, compreendendo que questões emocionais compõem a estrutura de um indivíduo, não devem ser negligenciadas enquanto parte significativa no meio escolar. Logo, para viabilizar um ambiente acolhedor, é importante fomentar esse espaço de acolhimento. Portanto, levando em conta a grande presença de alunos migrantes nas instituições de educação e as suas dificuldades relacionadas às outras culturas (incluindo as línguas), é necessário oportunizar condições de aprendizado eficientes e um bom convívio com os demais membros da comunidade de ensino.

Para isso, primeiramente, é importante que o professor verifique a presença de alunos migrantes no primeiro dia de aula. Em caso positivo, deve-se abrir um espaço de diálogo e reflexão sobre a situação do refugiado vivendo em outro lugar que não seja o seu lugar de origem. Ademais, visando a colaboração de alunos nativos para a promoção de um ambiente acolhedor, faz-se relevante conversar com a classe sobre questões como respeito e empatia, além de incluir pautas sobre aceitação e solidariedade.

Após esse primeiro momento, o professor poderá inserir outras estratégias, desde um atendimento atencioso, rodas de conversas ou um espaço criado onde se sintam mais livres para trocar experiências; poderá também propiciar atividades em grupo para que haja interação com outros.

Pontos que o professor poderá utilizar para estabelecer uma relação afetuosa:

- Falar pausadamente para ser entendido, ou usar o Google tradutor;
- Planejar a aula tendo como meta a sua demanda;

- Inserir jogos interativos;
- Solicitar que os migrantes ensinem a preparar um prato culinário, entre outras atividades.

Além disso, o professor poderá também trabalhar com filmes e elementos audiovisuais, convidando os estudantes para opinarem e escolherem juntos os filmes, pois assim se sentirão efetivamente incluídos com a oportunidade de compartilhar seus gostos e interesses. Outra ação que o professor pode realizar em sala de aula é solicitar que, em dias específicos, os estudantes tragam frases, poemas ou músicas que tenham significado para eles.

Dessa forma, fica perceptível o papel do professor, sendo o mediador que procura a melhor forma de inserir todos os estudantes no ambiente escolar. Portanto, utilizando-se dessas e outras iniciativas, propicia-se um espaço onde todos possam se expressar. Algumas ações podem ser desenvolvidas a partir das orientações do quadro 2:

QUADRO II- ORIENTAÇÕES PARA UM ACOLHIEMTNO EFETIVO

MOMENTOS	AÇÕES	RESPONSÁVEL
Acolhimento inicial	Intérprete na secretaria escolar com o objetivo de passar informações acessíveis e precisas aos responsáveis quanto ao acesso à instituição na realização da matrícula. Fornecer a lista de documentos necessários para matrícula em português/espanhol.	Secretaria escolar

Acolhimento permanente	Realizar o acolhimento inicial na sala de aula através de diálogo e discussões. Desenvolver atividade de sensibilização sobre a interculturalidade, com o objetivo de valorizar o repertório do estudante imigrante. Promover palestras aos estudantes sobre discriminação étnico-racial, xenofobia.	Professores, coordenação, orientação e gestão escolar
------------------------	---	---

Fonte: elaboração própria

Dessa forma, devem ser criadas ações de acolhimento inicial e, posteriormente, ações para acolhimento permanente, sob a responsabilidade de toda a equipe escolar, perpassando pelos seguintes pontos:

a) Conscientização e sensibilização

- Realizar workshops, palestras e encontros abertos para educadores, pais e alunos, abordando temas de diversidade cultural, respeito e integração.
- Estimular o diálogo aberto e inclusivo, promovendo a compreensão mútua entre estudantes brasileiros e imigrantes.

b) Integração ativa e ações práticas:

- Designar mediadores culturais para auxiliar os migrantes na adaptação e integração no ambiente escolar.

- Criar programas de tutoria entre alunos locais e migrantes, incentivando atividades compartilhadas, como projetos e eventos culturais.

- Organizar atividades extracurriculares que valorizem e celebrem a diversidade cultural dos estudantes migrantes.

c) Adaptação curricular e suporte acadêmico:

- Adaptar o material didático para incluir conteúdos relevantes sobre a cultura e história dos países de origem dos migrantes.

- Oferecer aulas de língua portuguesa como língua adicional no contraturno, a fim de facilitar a comunicação e a integração dos migrantes.

d) Apoio psicossocial e comunitário:

- Disponibilizar serviços de apoio psicológico e social para estudantes migrantes e suas famílias, considerando possíveis traumas e dificuldades de adaptação, com objetivo de influenciar no bom desempenho escolar dos alunos.

- Estabelecer parcerias com organizações locais e ONGs para oferecer suporte comunitário e familiar.

e) Avaliação e ajustes constantes:

- Implementar mecanismos de monitoramento do desempenho acadêmico e emocional dos estudantes migrantes, avaliando a eficácia das estratégias adotadas.

- Realizar avaliações periódicas para identificar pontos de melhoria e ajustar as estratégias de acolhimento conforme necessário.



FONTE:Pixabay

4- ACOLHIMENTO EM QUESTÕES PRÁTICAS DA VIDA ESCOLAR

O ambiente escolar desempenha um papel fundamental na vida do educando. É nesse espaço que ele compartilha aprendizados que já fazem parte de sua vida e adquire novos conhecimentos. É crucial que todos os estudantes se sintam acolhidos. Em uma pesquisa anterior (Palomino, 2020) relata manifestações de alunos migrantes vítimas de bullying na escola pública estadual, e o texto traz algumas recomendações de inclusão desses alunos no ambiente escolar brasileiro.

De fato, é importante considerar a prioridade que deve ser dada ao acolhimento de estudantes migrantes. Estes estudantes vêm de uma cultura escolar com características diferentes, portanto, algumas práticas adotadas pelo corpo escolar podem beneficiar a inclusão desses alunos no novo ambiente estudantil. Tomando como referência o Documento Orientador CGEB/NINC (São Paulo, 2018 p.17), dentre essas práticas de acolhimento, destacam-se:

I.Apresentação do ambiente escolar: realizar uma apresentação detalhada dos ambientes da escola, suas normas e recursos disponíveis, para que os novos alunos se familiarizem mais rapidamente. Esta apresentação pode ser feita por um aluno veterano, proporcionando um ambiente mais amigável desde o início. Inclusive os pais de família poderiam ser convidados para essa apresentação.

II.Placas informativas e comunicados: Colocar nas portas das salas da escola placas com desenhos ou nomes dos lugares na língua dos estudantes migrantes. Da mesma forma, incluir em todos os comunicados uma versão em ambas as línguas que circulam no contexto

escolar. Sugere-se um modelo de placas informativas padronizadas para todas as escolas.

III.Material informativo: fornecer aos estudantes migrantes um material informativo, no seu idioma, que explique aspectos importantes da cultura escolar, como horários, atividades extracurriculares, médias bimestrais para aprovação, entre outros. A orientação escolar com apoio dos professores de espanhol poderiam apoiar essa ação.

IV.Canais de comunicação clara e efetiva: estabelecer canais de comunicação para que os estudantes migrantes e seus responsáveis possam esclarecer dúvidas e buscar apoio quando necessário.

V.Adaptação de atividades aos níveis de aprendizagem: No início, o estudante migrante pode ter um vocabulário limitado em português. É crucial encorajá-lo a se expressar em sua língua nativa para que se sinta mais confortável no ambiente escolar. Com o tempo, de forma gradual e natural, seu vocabulário em português se expandirá.

VI.Mural com expressões idiomáticas: Um ambiente descontraído e amigável faz toda a diferença para o estudante migrante. Placas com expressões que misturam os idiomas presentes na escola podem criar uma experiência de aprendizado divertida e acolhedora para todos os envolvidos.



FONTE: Instagram Mister Pepito

5- O ESTUDANTE MIGRANTE COM DEFICIÊNCIA

A Constituição Federal de 88, em seus artigos 5º e 6º, assegura a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos, sejam brasileiros ou estrangeiros residentes no Brasil. Em meio aos diversos fatores que permeiam a criação de um ambiente inclusivo e acessível, algumas práticas podem ser adotadas para atingir esse objetivo:

I. Avaliação individualizada: realizar uma avaliação específica das necessidades do estudante migrante com deficiência contribui para uma compreensão mais aprofundada das condições do aluno.

II. Adaptação curricular: ajustar o currículo conforme as habilidades e limitações do aluno é fundamental para auxiliar no desenvolvimento de suas potencialidades.

III. Recursos e tecnologia assistiva: A escola deve proporcionar um ambiente estimulante e acessível, garantindo experiências de aprendizado satisfatórias ao estudante.

IV. Apoio individualizado: é crucial que o estudante receba apoio personalizado, preferencialmente de professores que compreendam sua língua materna, assegurando, assim, uma comunicação clara.

V. Atividades inclusivas: a promoção de atividades extracurriculares e eventos inclusivos é essencial, assegurando que todos os estudantes tenham oportunidade de participar, independentemente de suas habilidades ou origens.

VI. Promoção de campanhas informativas e de sensibilização: realizar palestras e atividades com o intuito de fomentar a aceitação e o acolhimento entre os colegas de classe é crucial para reduzir possíveis estigmas associados à deficiência.

É fundamental destacar que a inclusão requer o engajamento conjunto de toda a comunidade escolar. O comprometimento de cada indivíduo em garantir os direitos já estabelecidos por lei desempenha um papel crucial na construção de um ambiente acolhedor e inclusivo para todos.



FONTE: l-asc.org

6- COMBATE AO PRECONCEITO E À XENOFOBIA

Com o aumento da população de migrantes e refugiados, especialmente nos ambientes escolares, é comum observar atitudes de preconceito e xenofobia. Essas atitudes podem ser causadas por diversos fatores, entre eles, o medo do desconhecido e a falta de educação sobre outras culturas, por exemplo. A xenofobia gera divisão e discriminação, resultando em tensões sociais, isolamento, preconceito e até violência. Além disso, impede a diversidade cultural e a harmonia entre os alunos.

As causas e os efeitos do preconceito e da xenofobia vão desde a falta de conhecimento, experiências negativas, insegurança, ignorância, entre outros, podendo gerar a falta de compreensão e conhecimento de outras culturas, além de criar barreiras que impedem o intercâmbio linguístico e cultural. É possível combater as atitudes xenofóbicas por meio de algumas ações como:

I.Educação: promover o conhecimento e a compreensão das diferentes culturas, incentivando a empatia e o respeito mútuo.

II.Integração: facilitar a integração entre alunos brasileiros, migrantes e refugiados, garantindo o acesso a oportunidades educacionais, de estágios, entre outros.

III.Campanhas de conscientização: criar, apoiar e participar de campanhas educativas para promover a tolerância e a aceitação e desmistificar estereótipos e combater a xenofobia.

IV.Promover a educação intercultural e a conscientização, desafiando estereótipos e construindo um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

V.Propor projetos de leis educacionais, a fim de fortalecer a proteção dos direitos dos alunos migrantes e refugiados.

O PAPEL DOS ALUNOS NA LUTA CONTRA A XENOFOBIA

1. Sensibilização - É importante que os alunos e toda a comunidade escolar entendam a gravidade da xenofobia e a influência negativa que ela exerce sobre as pessoas.

2. Inspiração - Os alunos podem se inspirar em figuras históricas que lutaram pela inclusão e diversidade, como Martin Luther King Jr. e Malala Yousafzai, ao criarem grupos de leitura e rodas de conversa sobre esse e outros temas pertinentes, na sala de leitura.

3. Ação - Por meio de projetos educacionais, sociais, debates e ações comunitárias, os alunos têm o poder de criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração bem-sucedida dos estudantes migrantes requer um esforço coletivo e contínuo de toda a comunidade escolar, visando promover um ambiente educacional inclusivo, respeitoso e enriquecedor para todos. Para tanto, o poder público, em especial as secretarias de educação, devem discutir, planejar e executar estratégias e ações que possibilitem a integração de alunos migrantes, de modo acolhedor.

Observa-se como essencial que as ações institucionais devem ser padronizadas, por meio de parâmetros ou diretrizes de forma que as unidades escolares atuem de modo adequado no acolhimento equitativo não somente aos migrantes, mas de todos que dela necessitem, como é o caso de alunos indígenas que se deslocam para estudarem em escolas não indígenas. Assim, o respeito às diferenças e a garantia de atividades interculturais devem ser a base educacional de Roraima, em vista de sua riqueza linguística e cultural.

Portanto, o atendimento da diversidade linguístico-cultural nas unidades escolares de Roraima deve ser pensado como Política Pública Educacional. Assim, o PROFAM, ao apresentar uma proposta de Documento Orientador para Acolhimento de Estudantes Migrantes, resulta da necessidade de efetivar de forma concreta e oficial a inclusão escolar, o acolhimento dos estudantes migrantes nas redes de ensino, além de cumprir com a missão de cada uma delas e da UERR, no que concerne às atividades específicas que busquem a interculturalidade e a troca de conhecimentos linguísticos-culturais.

REFERÊNCIAS

ACNUR. **O ACNUR antes e depois da Operação Acolhida: uma análise à luz da resposta humanitária brasileira.** 1ª ed. Brasília. 2022. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2022/06/ACNUR-Brasil-Antes_e_depois_da_Operacao_Acolhida-I.pdf

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 3 dez. 2023.

BRASIL, LEI Nº 13.445, DE 24 DE MAIO DE 2017. **Lei de Migração**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm#:~:text=Institui%20a%20Lei%20de%20Migra%C3%A7%C3%A3o.&text=Art.,pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20para%20o%20emigrante. Acesso em: 11 fev. 2024.

OIM ONU MIGRAÇÃO. **Estudo da ONU aponta aumento da população de migrantes internacionais**. Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br/news/estudo-da-onu-aponta-aumento-da-populacao-de-migrantes-internacionais>. Acesso em: 11 fev. 2024

OIM ONU MIGRAÇÃO. **Estratégia de interiorização no brasil: esperança e novas oportunidades para venezuelanos**. Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br/stories/estrategia-de-interiorizacao-no-brasil-esperanca-e-novas-oportunidades-para-venezuelanos#:~:text=A%20estrat%C3%A9gia%20de%20interioriza%C3%A7%C3%A3o%2C%20realizada,em%20outras%20partes%20do%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 11 fev. 2024.

PALOMINO, Sandra M. Recomendações de integração no ambiente escolar das crianças imigrantes em Boa Vista-RR. In: SENHORAS, Cândida (org.). **Políticas Públicas: Agendas em tempos de crise**. Coleção: Comunicação e Políticas Públicas, v. 66. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

SÃO PAULO. [Documento Orientador CGEB/NINC 2018] **Estudantes imigrantes: Acolhimento**. Disponível em: <https://>

www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO_FINAL-compressed.pdf. Acesso em: 4 dez. 2023.

SILVA, G. J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; COSTA, L. F. L; MACEDO, M. **Refúgio em Números**, 6ª Edição. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2021.



SOBRE OS AUTORES



SOBRE OS AUTORES



André Nonato Alves King Campos

Doutorando em Ensino de História pelo ProfHistória - UFRR, Mestre em Ensino de História pelo ProfHistória - UFRR, Pós-Graduação em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo IFES. Possui graduação em História pela UFRR e Pedagogia pela Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil (FACETEN). Atualmente, é professor efetivo de História na Secretaria Estadual de Educação de Roraima (SEED-RR) e no município de Boa Vista. Atua também como supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFRR). Possui experiência nas áreas de ensino de História, com ênfase em História local, práticas pedagógicas, cotidiano e cidadania.

LATTES: <https://lattes.cnpq.br/5653830320995820>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2035-3569>



Andreia Pereira da Silva

Mestranda em educação pela Universidade Estadual de Roraima (UERR) na linha de pesquisa 2 Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade. Especialista em Psicopedagogia com Ênfase em Educação

Especial pelo Centro Universitário UNIFAEL do Paraná. Graduada em Pedagogia pela FARES. Participa do Grupo de Pesquisa Intercultural e Emancipação Humana GEEINEH (UERR). Atualmente faz parte do quadro efetivo da Secretaria de Estado da Educação e Desportos de Roraima, atuando como professora mediadora da sala de leitura na Escola Estadual em Tempo Integral Ayrton Senna da Silva. Ao longo de sua trajetória profissional, adquiriu experiência no ensino de educação especial (AEE), mediações em leituras e contação de histórias desenvolvendo práticas pedagógicas interculturais voltadas para um ensino mais crítico e sensível às necessidades de contextos multiculturais.

LATTES: <https://lattes.cnpq.br/2590815626663940>



Angelly Ielcnele Lima de Paiva

Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Roraimense de Ensino Superior (FARES) e em Letras - Espanhol e Literatura Hispânica pelo Instituto Federal de Roraima (IFRR) e atualmente, está finalizando a graduação em Letras - Português/Inglês pela Faculdade de Administração, Humanas e Exatas (UNIFAHE). É especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Minas

(FACULMINAS). Atua como servidora nos municípios de Boa Vista e Mucajaí, além de ser tutora e professora seletivada do curso de Letras - Espanhol e Literaturas hispânicas- EAD no Instituto Federal de Roraima (IFRR), atual representante discente de pós- graduação na UFRR e voluntária no curso de espanhol do programa Idiomas sem Fronteiras (ISF).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0018551769350411>
Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-7126-6151>



Cora Elena Gonzalo Zambrano

Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG) e Mestre em Letras (UFRR), na área de Linguística Aplicada, com pesquisas sobre questões de fronteira e migração. Professora do curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima (UERR). Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRR. Tem experiência em ensino de Espanhol e Português como língua adicional. Realiza pesquisas referentes ao Português como Língua Adicional (PLA), com foco na interculturalidade, nas políticas linguísticas e na formação de professores de línguas. É líder do grupo de pesquisa Português como Língua Adicional em Roraima (CNPQ/UERR). É membro do grupo de pesquisa IndisciPLAR: Português como Língua Adicional em perspectiva indisciplinar (UNICAMP). É membro do grupo de pesquisa Estudos

Críticos sobre Linguagens, Letramentos e Educação (UFMG). Coordena o Programa de Extensão Ensino de Línguas e Formação de Professores da UERR. É coordenadora de área do Subprojeto Interdisciplinar Letras e Ciências Humanas e Sociais - PIBID 2024. É editora de Ciências Humanas e editora-chefe da Revista Ambiente: gestão e desenvolvimento (UERR).

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2904143944487290>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7617-2704>



Diana Coutinho Mangabeira

Graduada em Letras com Habilitação em Literatura pela Universidade Federal de Roraima (2006), possui especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER (2012). É mestre em Letras pela Universidade Federal de Roraima (2024), com pesquisa voltada ao campo dos estudos de linguagem. Desde 2010, atua como professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino de Roraima.

LATTES: <https://lattes.cnpq.br/9312194369700765>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0562-3188>



Eliene Moraes dos Santos

Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras-PPGL (2022) na Universidade Federal de Roraima. Possui especialização em Educação para o Trânsito e Cidadania pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (2025). É graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura, pela Universidade Estadual de Roraima - UERR, Brasil (2015). É professora efetiva na Secretaria de Estado da Educação de Roraima SEED (desde 2003), atuando como professora de Língua Portuguesa/Literatura.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0110314510222484>

ORCID: 0000-0001-6562-0073



Jairzinho Rabelo

Licenciado e Mestre em Letras pela UFRR; especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pelo IBPEX; Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp/Araraquara. Professor da Rede Estadual de Ensino de Roraima e Professor da Universidade Estadual de Roraima.

LATTES: <https://lattes.cnpq.br/3487090875309632>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5977-1948>



Juliana da Silva Moraes

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), na Universidade Federal de Roraima - Educação em Rede EDUCANORTE, na linha de pesquisa: Saberes, Linguagem e Educação. Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras-PPGL (2016) na Universidade Federal de Roraima. Possui especialização em Metodologia do Ensino em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira pela UNINTER (2013). É graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura, pela Universidade Federal de Roraima - UFRR, Brasil (2011). É professora efetiva na Secretaria de Estado da Educação de Roraima SEED (desde 2022), atuando como professora de Língua portuguesa/Literatura e também como professora supervisora no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

LATTES: <https://lattes.cnpq.br/7236751525792308>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8977-784X>



Juliana Lopes do Nascimento

Graduada em Letras – Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas (2017), possui pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Inclusiva pela Faculdade Metropolitana de Manaus (2019).

É mestra em Letras pela Universidade Federal de Roraima (2024), com pesquisa voltada ao campo dos estudos de linguagem e migração. Desde 2022, atua como professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino de Roraima, onde também desempenha a função de professora supervisora no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Além disso, integra o grupo de pesquisa Português como Língua Adicional em Roraima (PLARR).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8127-4865>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8182347874381903>



Juliani Corrêa Berlezi

Graduada em Letras – Espanhol e Literatura Hispânica pelo Instituto Federal de Roraima (2017), possui segunda licenciatura em Letras – Português pelo Centro Universitário FAVENI (2025) e licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (2021). É especialista em Docência da Língua Espanhola pelo Instituto Federal de Roraima (2019). Desde 2022, atua como professora de Língua Espanhola na rede estadual de ensino de Roraima. Atualmente, é mestranda em Letras pela Universidade Federal de Roraima, com ênfase em língua e cultura regional. Suas áreas de interesse incluem o estudo das linguagens, ensino e aprendizagem de línguas, com foco

no ensino da língua espanhola em contextos migratórios, educação intercultural, espanhol como língua adicional e acolhimento de estudantes migrantes.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0871749409541782>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1784-8278>



Karla Danielle Matos Menezes King

Mestra em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) na linha de pesquisa Língua e Cultura Regional. Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Graduada em Letras Português/Inglês pela UFRR. É professora formadora no Programa de Formação de Professores para Acolhimento de Migrantes - PROFAM (UERR). Participa do Projeto de Pesquisa Ensino de Línguas e Formação de Professores em Roraima, o qual investiga e aprimora práticas pedagógicas voltadas para o ensino de línguas no contexto migratório e multicultural do Estado. Adicionalmente, integra o grupo de pesquisa Português como Língua Adicional em Roraima (PLAR). Atualmente faz parte do quadro efetivo da Secretaria de Estado da Educação e Desportos de Roraima, atuando como professora de Língua Inglesa na Escola Estadual em Tempo Integral Profa Maria das Dores Brasil. Ao longo de sua trajetória profissional,

adquiriu experiência no ensino de Língua Inglesa e Língua Portuguesa, desenvolvendo metodologias voltadas para um ensino mais crítico e sensível às necessidades de contextos multiculturais.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6249918627388472>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4914-3765>



Nelcicleia da Silva Tavares Honda

Graduada em Letras- português/espanhol pela UNINORT (2005). Possui pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual de Roraima (2020). Atualmente mestranda em Educação pela UERR, desenvolvendo práticas educacionais dentro da linha 2, processos interculturais. Atua como professora efetiva de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino, como também exercendo a função de pedagoga no município. Além disso, integra o grupo GEEINEH- Grupo de Pesquisa em Educação, Interculturalidade e Emancipação Humana.

LATTES: <https://lattes.cnpq.br/9385024486113604>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9963-694X>



Patrícia de Sousa Cunha

Graduada em Letras/Literatura pela Universidade Estadual de Roraima (2016), possui pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado - AEE (2022). Desde

2019 atua como professora de Pedagogia pela Secretaria Municipal de Educação (SMEC) de Boa Vista. E como professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino de Roraima desde 2022.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4283612058956308>

ORCID:<https://orcid.org/0009-0009-3618-4343>



Sandra Milena Palomino Ortiz

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED/UFGA, Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras PPGL/UFRJ. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Gama Filho. Diplomada en Pedagogía y Didáctica para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera del Instituto Caro y Cuervo, Programa ELE-Colombia-ICC. Especialista em Língua Espanhola. Graduada em Licenciatura Plena em Letras Português-Espanhol pela Universidade de Uberaba (MG). Graduada em Licenciatura Plena em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal de Roraima-Brasil. Graduada em Economia pela Universidad del Valle - Colombia. Coordenadora do Abrigo para Imigrantes Indígenas Venezuelanos; Setrabes e Professora Bolsista do Nucleo-UFRJ. Atualmente atua como Professora de Espanhol Bolsista da Capes/EAD- UFRJ e Professora de Espanhol do Quadro Efetivo do UFRJ. Membro dos Grupos de Pesquisa:

Fronteiras e Alteridades da UFRR. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Identidade, Juventude, Subjetividade, Representações Sociais e Educação - GEPEJURSE-UFPA. Grupo de Pesquisa: Pensamento Educacional e Práticas Pedagógicas na América Latina- UFPA. Grupo de Pesquisa: GIEPI - Grupo Interdisciplinar de Estudos, Pesquisa e Inovação do Campus Bonfim- IFRR.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4214445414190517>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4367-8009>



Vivemos em um universo plural, onde cada vida é um fragmento de um mosaico diverso, rico e repleto de possibilidades. O livro “ENTRE O ACOLHIMENTO E A CONSTRUÇÃO DAS APRENDIZAGENS: estudantes, estudantes and students” é um espelho dessa multiplicidade, refletindo histórias e práticas que iluminam realidades sociais e escolares no estado de Roraima. Como uma tapeçaria tecida a várias mãos, a obra nasce de relatos vívidos de professores que trilharam o caminho do PROFAM – Programa de Formação para Acolhimento de Migrantes.

Ao abrir estas páginas, é como se mergulhássemos em um rio caudaloso de ideias e experiências, navegando por temas que nos abraçam e provocam: letramentos, translanguagens, sequências didáticas interculturais, memórias literárias, histórias de vidas em movimento, o multiculturalismo e a xenofobia. São também abordados gêneros discursivos que dão voz ao silêncio, experiências bilíngues que entrelaçam línguas e culturas, a inclusão que acolhe, e a diversidade étnico-cultural que enriquece. Além disso, revela-se uma proposta concreta: um Documento Orientador para o Acolhimento de Migrantes, construído como um pilar para práticas educacionais transformadoras.

Neste livro, a palavra não apenas ensina, mas acolhe e inspira. Cada relato carrega em si a força de um convite: o de refletir sobre o papel da escola como espaço de integração e de construção de pontes entre mundos, línguas e sonhos. É uma obra que não só descreve, mas também aponta caminhos, como um farol para quem deseja repensar as práticas educativas e torná-las horizontes de justiça e inclusão.