

Ensino de Português como Língua de Acolhimento para crianças: uma proposta de sequência didática

Teaching Portuguese as a host language for children: a proposal for a didactic sequence

Enseñanza del portugués como lengua de acogida para niños: una propuesta de secuencia didáctica

Laura Janaina Dias Amato¹
0000-0003-0339-1185

Jorgiane Norberto Dias de Oliveira²
 0009-0002-2780-7368

RESUMO: O presente trabalho apresenta parte da pesquisa do projeto de extensão Português como Língua de Acolhimento para Crianças (PLAc) em contexto escolar. Um dos objetivos do projeto é produzir materiais didáticos que contribuam com o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para as crianças migrantes e refugiadas das escolas municipais da região de Foz do Iguaçu-PR. Sendo uma região fronteiriça, o número de crianças migrantes e refugiadas vem crescendo a cada ano, e as propostas do PLAc são, geralmente, destinadas aos adultos, pois se tem como pressuposto que as crianças aprendem mais fácil, já que estão inseridas nas escolas e imersas no idioma. O problema é a forma que isso é feito e a visão de língua na qual essas crianças estão imersas, sendo assim, nosso projeto foca em como podemos trabalhar essa questão de forma mais adequada. Para tanto, nos baseamos nos pressupostos de Schneuwly e Dolz (2004) e Costa-Hübes e Baumgärter (2009) para a produção de uma sequência didática (SD) para o ensino de PLAc, visando o acolhimento adequado para os alunos migrantes da região supracitada.

PALAVRAS-CHAVE: PLAc; Migração; Sequência didática.

ABSTRACT: The present work aims to present part of the research of a Portuguese as a host language for children project (PHLc) in a school context. One of the objectives of the project is to produce teaching materials that contribute to the teaching and learning of the Portuguese language for migrant and refugee children from municipal schools in the Foz do Iguaçu region. Being a border region, the number of migrant and refugee children has been growing more and more each year, and the PHL proposals are usually aimed at adults, as it is assumed that children learn easier, since they will be inserted into schools and immersed in the Portuguese language. The problem is the way this is done and the language perspective in which these children are immersed, our project focuses on how we can work

¹Doutora em Letras. UNILA. E-mail: laura.amato@unila.edu.br

²Graduanda em Letras. UNILA. E-mail: jnd.oliveira.2019@aluno.unila.edu.br

this in the most appropriate way. We are based on the assumptions of Schneuwly and Dolz (2004) and Costa-Hübes e Baumgärter (2009) for the production of didactic sequences for teaching PHLc. Our intention is to produce welcoming material that is suitable for migrant students from the border region.

KEYWORDS: Portuguese as a Host Language; Migration; Didactic Sequence.

RESUMEN: El presente trabajo tiene como objetivo presentar parte de la investigación de un proyecto de extensión del portugués como lengua de acogida para niños (PLAc) en un contexto escolar. Uno de los objetivos del proyecto es producir materiales didácticos que contribuyan a la enseñanza y aprendizaje de la lengua portuguesa para niños migrantes y refugiados en escuelas municipales de la región de Foz do Iguaçu. Al ser una región fronteriza, el número de niños migrantes y refugiados crece cada año, y las propuestas del PLAc generalmente están dirigidas a los adultos, ya que se supone que los niños aprenden con mayor facilidad, ya que serán insertados en las escuelas e inmersos en el idioma portugués. El problema es la forma de hacer esto y la visión del lenguaje en el que están inmersos estos niños, nuestro proyecto se centra en cómo podemos trabajar con esto de la forma más adecuada. Nos basamos en los supuestos de Schneuwly y Dolz (2004) y Costa-Hübes y Baumgärter (2009) para la producción de secuencias didácticas para la enseñanza de PLAc. Nuestra intención es producir material de acogida adecuado para los estudiantes migrantes de la región fronteriza.

PALABRAS CLAVE: Portugués como lengua de acogida (PLAc); Migración; Secuencia didáctica.

Introdução e contextualização

Partimos do pressuposto que vivemos em uma sociedade globalizada e em crise, neste sentido, os fluxos migratórios apresentam uma dinâmica própria e, muitas vezes, condicionadas pelas crises mundiais. Conforme o relatório *Global Trends Report*(ACNUR, 2022), em 2021, 89,3 milhões de pessoas viram-se obrigadas a se refugiar devido a guerras, perseguições políticas e religiosas, miséria econômica e social.

Ainda conforme o relatório, o Brasil é um dos principais destinos de populações que buscam refúgio e que migram por diversas razões. Desse modo, não podemos obliterar nosso contexto fronteiriço - a tríplice Fronteira: Argentina - Brasil - Paraguai, do qual ainda não há dados específicos sobre o fluxo e o impacto da migração diária, especialmente do público infantil e juvenil, ou seja, não é possível saber quantas crianças e adolescentes cruzam a fronteira diariamente seja para estudo, seja para trabalho.

Com o fluxo constante e a migração como sendo realidade, uma das formas

de migrantes e/ou refugiados adaptarem-se e integrem-se no contexto nacional, é a partir do aprendizado da língua portuguesa. Neste contexto, emerge o conceito de língua de acolhimento. Segundo Ruano (2019), o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) surge em Portugal e se firma com a política migratória do Estado português, em 2001, por meio do programa *Portugal Acolhe* (GROSSO, 2010 *apud* RUANO, 2019). Segundo Ruano (2019, p. 60),

Parte do programa proposto era destinado a cursos regulares de português oferecidos exclusivamente a migrantes e refugiados adultos. A partir desse momento, começa a ser utilizada a expressão Português como Língua de Acolhimento para se referir a essa especialidade: o ensino-aprendizagem da língua majoritária do país de acolhimento a migrantes e refugiados adultos em Portugal.

Anunciação (2017) destaca, porém, que a maioria dos sujeitos em deslocamento forçado, isto é, aqueles obrigados a migrar por razões de crises, são reduzidos às categorias de “migrante” e “refugiado”, o que provoca o apagamento das suas identidades por meio de uma assimilação homogeneizante individual. Para ela, esse cenário influencia as políticas de acolhimento linguístico. Anunciação (2017) questiona o termo língua de acolhimento, que favorece somente a língua portuguesa, como sendo a única língua capaz de efetivar a inclusão de indivíduos recém-chegados a uma sociedade acolhedora, omitindo todo o histórico do sujeito, por isso ela discursa a favor de um acolhimento em línguas.

Por sua vez, Maher (2007) destaca que o aumento dos fluxos migratórios torna a presença do “diferente” ainda mais evidente em sala de aula. Diniz e Neves (2018) nos lembram, porém, que os espaços escolares brasileiros sempre foram marcados pela heterogeneidade, com a presença de indígenas, surdos e de alunos de outras nacionalidades e para o público infantil o êxito escolar se dá por intermédio da plena aquisição da língua portuguesa. Desta forma, pensar que a língua de integração é a língua de sucesso escolar acarreta o surgimento de crenças por parte das crianças, o que pode vir a se configurar como um desafio no processo de ensino.

Isso posto, pensar o português como uma língua que acolhe crianças migrantes e/ou refugiadas em contexto de fronteira no Brasil, tem como objetivo

apresentar novas leituras de mundo, novas perspectivas de ver o Outro³ e assim transformar perspectivas e abrir caminhos diferentes para a compreensão desse Outro e para a construção da alteridade.

Neste artigo, partimos de um ponto de vista ontológico, no qual a realidade é construída a partir do olhar do observador (MATURANA, 2006) e pela linguagem, sendo ela determinada histórica, social, política, ideológica e discursivamente; e desta forma, não é possível conceber a existência de uma única realidade, mas sim de realidades apreendidas a partir do olhar do observador. Ao não dissociarmos a realidade do olhar do observador, compreendemos haver diferentes realidades possíveis e legítimas, Sendo assim, vivemos, concomitantemente, com várias realidades possíveis e sócio-culturalmente construídas.

Assim sendo, o sujeito é figura central no processo de (trans)formação do seu contexto a partir do seu próprio discurso, permitindo a ele “refazer suas próprias identidades e realidades sócio-políticas através de seus próprios processos de compreensão e através de suas ações no mundo” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, s.p.).

A capacidade de construir (e reconstruir) a realidade é, para Freire (1996, p. 77), “tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela”. No entanto, essa tarefa não deve ser movida por uma “curiosidade ingênua” que não problematiza os saberes existentes para a geração de novos saberes, mas sim por uma “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 31), que envolve um processo de criticização e que “nos põe pacientemente impacientes diante do mundo [e de nós mesmos]”. (FREIRE, 1996, p. 32)

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de sequência didática (SD) elaborada no âmbito do projeto “PLAc inho - ensino e aprendizagem de português como língua de acolhimento para criança”. Com foco na realidade local, a proposta segue o conceito de línguas que acolhem (BIZON; CAMARGO, 2018) e busca trazer os sujeitos envolvidos e suas realidades, para que

³ Aqui partimos do conceito lacaniano, a diferença do outro, o simbólico, o desconhecido, para a construção da alteridade. Conforme Lacan, J. *O Seminário*, livro 16: de um Outro ao outro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

possamos apresentar multifacetadas, assim gerar novos saberes (FREIRE, 1996).

Acolhimento de crianças migrantes e educação

A migração infantil traz grandes desafios, entre eles a perda da ingenuidade e, conseqüentemente, a perda da infância. A falta de estrutura e de políticas específicas que cuidam desse público tornam o migrar infantil frágil e desprotegido.

A constituição brasileira garante a todos o direito à infância, sem distinção de origem, e a nova Lei de Migração - Lei n.º 13.445/2017 - dá proteção integral e atenção especial à criança e ao adolescente migrante, além do acesso igualitário e livre a serviços, programas e benefícios sociais.

O relatório anual da ACNUR (2021) aponta que 1% da humanidade é afetada pelo deslocamento forçado e que o número de crianças deslocadas é o mesmo da população da Austrália, Dinamarca e Mongólia juntas. Outro dado importante trazido no relatório é a situação dos venezuelanos que não estão registrados oficialmente como refugiados ou solicitantes de refúgio, o que impacta na proteção dos seus direitos. Esses migrantes estão em situação delicada e muitos deles são indocumentados e também migraram sozinhos. Contudo, cabe destacar que a migração local não é analisada em relatórios da ACNUR(2019), pois é algo cotidiano e não registrado oficialmente, mas que, em região de fronteira, afeta as políticas e ações de acolhimento desta população nos mais diversos âmbitos, inclusive o orçamento destinado a alguns setores, como saúde e educação.

A região fronteiriça sempre foi intensa em seu fluxo migratório de crianças acompanhadas e desacompanhadas de responsáveis; e por isso é importante ter um olhar mais humanitário, voltado para o acolhimento dessas crianças em situação de refúgio. O acolhimento, muitas vezes, acontece de forma voluntária, ou em projetos desenvolvidos por instituições de ensino, religiosas, ONGs ou outras ações da sociedade civil. A maioria destes projetos e ações de línguas de acolhimento é voltada para os adultos, uma vez que estes precisam entrar no mercado de trabalho para se estabelecerem e se manterem no país. Os cursos têm como foco,

geralmente, as primeiras experiências no novo país, abordando temas específicos do mundo adulto, como saúde, emprego, moradia etc. Estes projetos, sempre oferecidos no nível básico, são voltados e pensados exclusivamente para o público adulto, mas e as crianças? As crianças são levadas a conhecer o português muitas vezes já dentro da escola nova, sem um contato prévio com língua, sem uma preparação ou princípios básicos, partindo da ideia dos adultos que será mais fácil para ela uma vez que ela estará imersa no idioma, além disso, em contexto escolar, muitas vezes as relações interculturais não são observadas, gerando conflitos que extrapolam as questões linguísticas.

Porém, não pensamos em como é difícil para essa criança adaptar-se à nova cultura e língua. É um novo país, nova escola, novos colegas, uma nova realidade e com uma língua diferente da qual ela está acostumada, trazendo falhas na comunicação, frustração e que seja difícil se expressar até mesmo para resolver pequenos problemas em relação tanto a escola quanto a vida familiar.

Devemos pensar, como educadores, o que podemos fazer para facilitar esse momento de aprendizagem, para que essa criança que está passando por um momento tão difícil e marcante consiga associar coisas da sua cultura com as novidades do novo lar, entendendo a nova língua, fazendo vínculos com o conhecimento de mundo que ela já tem e se interessar por essa nova cultura que está inserida.

Como professores devemos pensar em como inserir esse acolhimento sem excluir os outros alunos, ou tratar o nosso aluno estrangeiro como um centro das atenções. Nesses casos devemos usar de toda ajuda que pudermos e trabalhar com abordagens diferentes usando o que pudermos para trazer uma SD atrativa e eficiente.

Sequência didática e acolhimento linguístico-cultural

A sequência didática é um conjunto de atividades guiadas por um tema. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 93), a SD pode ser definida como: “um

conjunto de módulos escolares organizados sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe”. Conforme os autores, a sequência é feita em etapas progressivas, na qual primeiro apresenta-se o tema e o gênero a ser trabalhado, depois, iniciam-se as atividades para entender como os alunos veem e entendem a matéria, e assim é explicado, ensinado e trabalhado com cada estudante monitorando e entendendo quais são suas dificuldades, onde pode-se melhorar e com quais outros recursos trabalhar para chegar a produção final.

Sendo assim, destacamos que uma SD tem por finalidade:

Ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos e sobre gêneros públicos e não privados. (SCHNEUWLY;NOVERRAZ; DOLZ, 2004, p. 97).

Para os autores (2004), os gêneros textuais não possuem um modelo fixo, são produções de múltiplos sentidos, tal como nos traz Bakhtin (1992, p. 279), ao abordar que gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, pois apresentam marcas culturais e assumem formas e estilos específicos.

O trabalho com SD possui um caráter orientador do trabalho em sala de aula, auxiliando o professor no desenrolar de atividades das quais os estudantes tinham pouco conhecimento, para chegar ao desenvolvimento adequado ou desejado, fazendo paralelo aqui com os estágios de desenvolvimento propostos por Vygostky (1984). Para tanto, conforme nos atenta Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.95), que “para elaboração de uma sequência didática, é necessário, antes de tudo, escolher um modelo de gênero que esteja relacionado aos objetivos que o professor pretende atingir diante das necessidades dos alunos.” Os autores compreendem o modelo de gênero como uma representação ideal de um determinado tipo de texto, construída a partir das características recorrentes encontradas em textos pertencentes ao mesmo gênero. Esse modelo serve como uma referência para a

produção e compreensão desse tipo de texto.

Para eles, o modelo de gênero é composto por três elementos: conteúdo, organização e estilo. O conteúdo se refere ao assunto que é tratado no texto e aos elementos que compõem esse assunto, como ideias, argumentos, informações, entre outros. A organização se refere à estruturação do texto, que inclui a disposição dos elementos, a sequência de informações, as relações entre as partes, entre outros aspectos. Já o estilo se refere às características linguísticas e discursivas que são próprias do gênero, como a escolha de palavras, o uso de recursos linguísticos, a relação entre o autor e o leitor, entre outros.

O modelo de gênero é construído a partir da análise de um conjunto de textos pertencentes ao mesmo gênero, levando em consideração as características recorrentes encontradas nesses textos. Esse modelo pode ser utilizado como referência para a produção de novos textos do mesmo gênero por orientar o autor em relação ao conteúdo, organização e estilo esperados para esse tipo de texto. Além disso, o modelo de gênero também pode ser utilizado para a compreensão de textos, pois permite que o leitor identifique as características do gênero e, dessa forma, compreenda melhor o texto em questão.

Em consonância com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), temos Bronckart (2003) que define sequência didática como um conjunto de atividades de ensino organizadas de forma sistemática e progressiva, visando desenvolver habilidades específicas em relação a um gênero textual.

O conceito de gênero textual, por sua vez, se refere a um conjunto de textos que apresentam características semelhantes em termos de estrutura, estilo e finalidade comunicativa. Alguns exemplos de gêneros textuais são: carta pessoal, resenha, relatório científico, notícia, entre outros.

Dessa forma, a sequência didática é uma estratégia de ensino que se baseia na abordagem por gêneros textuais, buscando desenvolver habilidades de leitura e escrita por meio da prática sistemática e progressiva de um determinado gênero textual. A ideia é que o aluno seja capaz de compreender e produzir textos de forma adequada para situações específicas de comunicação.

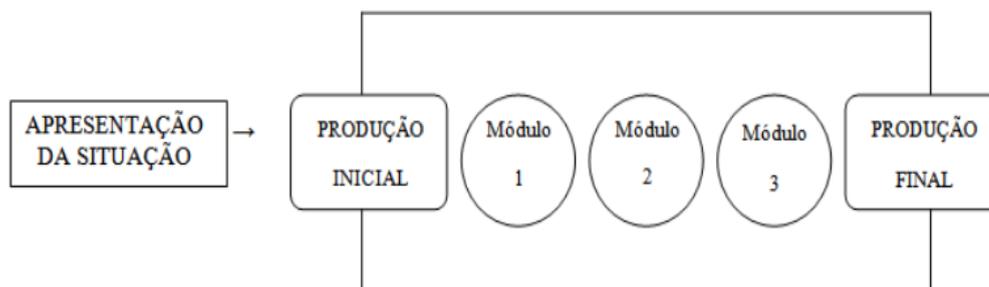
A sequência didática é composta por diversas etapas, que podem incluir

desde a análise e discussão de exemplos do gênero textual em questão até a produção de um texto final pelos alunos. Cada etapa tem como objetivo desenvolver habilidades específicas, como a compreensão do gênero textual, a identificação das suas características principais, o desenvolvimento de habilidades de escrita e revisão, entre outras.

Em resumo, a sequência didática é uma estratégia de ensino que busca desenvolver habilidades específicas em relação a um gênero textual, por meio de uma abordagem sistemática e progressiva. Já o gênero textual se refere a um conjunto de textos que apresentam características semelhantes em termos de estrutura, estilo e finalidade comunicativa.

Na figura 1, apresentamos o esquema da SD, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Figura 1 - Esquema de Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

É importante lembrar que a SD não é uma receita pronta, pois precisa ser moldada e adequada de acordo com a necessidade do aluno. Por isso, o docente deve identificar nas produções iniciais as atividades que devem ou não ser realizadas posteriormente. A esse respeito, os autores afirmam que:

O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final. Três questões se colocam quanto ao encaminhamento de decomposição e de trabalho

sobre problemas assim isolados: 1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?; 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?; 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos? (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 88).

A partir dessas palavras, fica claro que alguns alunos terão dificuldade com a parte teórica, outros com a parte prática, por exemplo, e sabendo disso, nós, como professores, podemos e devemos nos preparar com recursos que nos auxiliem para um maior entendimento da matéria por parte dos estudantes. Nessas horas, o material didático e os produtos pedagógicos podem nos apoiar. É necessário trazer o conteúdo para dentro da realidade de cada discente, para que o mesmo entenda o que está estudando. Nesse sentido, o professor precisa apresentar, familiarizar e fazer com que ele associe a matéria com seu conhecimento de mundo. Sendo assim, consideramos que trazer atividades lúdicas, por exemplo, é uma boa maneira de auxiliar na fixação de um assunto ou abordar de um jeito simples que prenda a atenção do aluno. Segundo Cristóvão (2009, p. 308),

Para garantir um trabalho de colaboração entre professor e alunos, a sequência didática deve contemplar: a) uma esfera de atividade em que o gênero circule; b) a definição de uma situação de comunicação na qual a produção se insere; c) conteúdos apropriados; d) a disponibilização de textos sociais (de circulação real) como referência para os alunos; e) uma organização geral de ensino que vá ao encontro das transformações desejadas; f) atividades que contribuam para que os objetivos sejam alcançados; g) propostas de percursos e situações que levem o aluno a atingir os objetivos desejados.

É importante, então, garantir atividades que estimulem a colaboração, que promovam a expressão de conhecimento dos alunos e que façam associações de acordo com suas realidades - atuais e passadas - pois, dando espaço para que eles se expressem, nós, professores, conseguimos, também, analisar as dificuldades e pensar em novas abordagens que funcionem melhor.

É neste sentido, que se faz importante trabalhar diversos gêneros nas SDs, pois, a partir disso, podemos despertar a curiosidade e interesse dos alunos trazendo os conteúdos de uma forma mais lúdica, atrativa e próxima a práticas

comunicacionais e assim, tal como salientam Costa-Hübes e Baumgärter (2009, p. 13), “ensinar Língua Portuguesa, nesse sentido, implica refletir sobre situações reais de uso da linguagem, materializada nos diferentes textos que circulam socialmente e que constituem, assim, nossas relações discursivas”.

Um exemplo prático

O exemplo que apresentamos a seguir foi realizado no âmbito do projeto “PLA^{cinho}”, no qual além de estudantes, bolsistas e voluntárias, contamos com estagiárias(os) do curso de Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). O projeto teve início em 2022 visando elaborar materiais de apoio à docentes do Ensino Fundamental I, em contexto fronteiriço, cujas turmas recebem estudantes brasileiros e de países vizinhos.

Desta forma, pensamos em materiais bilíngues, com interface português-espanhol, na perspectiva e visão de ensino de língua de acolhimento, isto é, para o “acolhimento em línguas” (BIZON; CAMARGO, 2018). Neste sentido, advogando pelos princípios de uma educação inclusiva, as SDs elaboradas pelo grupo contemplam as mais diversas áreas do conhecimento e são pensadas para classes multiculturais do Ensino Fundamental I, de Foz do Iguaçu- PR. Além disso, o projeto prevê o mapeamento da oferta de cursos de Português como Língua de Acolhimento oferecido pelas universidades federais do Brasil e dos materiais didáticos elaborados para este fim. Com esses pontos em questão, temos como perspectiva também a pilotagem do material.

Nesse projeto, defendemos o ensino do português tanto como uma língua “túnel”, que ao mesmo tempo que auxilia no aprendizado do conteúdo escolar, apontando outro lado e caminho quanto como uma estrutura que protege e acolhe o sujeito, dando espaço suficiente para que ele nos mostre como é sua cultura, suas crenças e suas vivências, uma forma do aluno poder manter essa cultura viva, mesmo em outro país. Portanto, intercedemos por um bilinguismo aditivo

intercultural.

Cabe destacar que a SD elaborada é um esforço intelectual dos membros do projeto, mas que ainda não foram aplicadas em contexto real, sendo uma ação planejada para ser realizada em 2023. Tendo isso em vista, apresentamos aqui alguns exercícios da SD, pois acreditamos que ela cumpre o papel de servir como uma direção para o professor e um ponto de referência para o aluno, algo que pode ser consultado a qualquer momento, e portanto, sendo um guia. A atividade apresentada está direcionada a uma turma do 5º ano do Fundamental I, para a disciplina de Geografia, com o tema “Terra e universo”. É importante explicar que a SD foi produzida para ser aplicada em turmas regulares que tenham estudantes de diversas nacionalidades, tendo isso em vista as habilidades pré-definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desse modo, essas atividades foram elaboradas, visando justamente uma adequação ao trabalho docente e as normas atuais estabelecidas.

Vale ressaltar que neste momento não estamos fazendo nenhuma consideração crítica sobre a BNCC e sua aplicabilidade, somente elaboramos a SD com o intuito de contribuir para a planificação docente. Porém, concordamos com Diniz e Neves (2018, p. 104) quando afirmam que a BNCC (BRASIL, 2020) não prevê diretrizes que contemplem a diversidade e

Como efeito do silenciamento do fato de que milhares de alunos matriculados em nossas escolas de Ensino Básico não têm o português como língua materna, tampouco há diretrizes mínimas para o trabalho com esse público – o que traz especificidades para o ensino-aprendizagem não só de Língua Portuguesa, mas também de todos os demais componentes curriculares.

Desta forma, concordamos com o exposto, porém fizemos uma escolha metodológica em pensar a partir das habilidades da BNCC (BRASIL, 2020), tendo em vista que esta é a realidade dos profissionais da educação básica atualmente no Brasil.

Nesse sentido, apresentaremos algumas atividades propostas na SD para que professores possam observar que a perspectiva linguística que abordamos aqui

compreende diversas áreas do conhecimento, pois parte de uma premissa na qual o ensino acolhe e inclui os falantes, ou seja, é um ensino de Português como Língua de Acolhimento Intercultural Inclusiva (PLAcln). O objetivo do trabalho é conhecer os movimentos da Terra (rotação e translação) e aprender a identificar as fases da Lua, correspondendo a habilidade EF05CI11 e EF05CI12 da BNCC.

Para apresentar a situação sugerimos que o vídeo do Canal “de onde vem”, com o episódio 08 (https://www.youtube.com/watch?v=Nux_3PVdo9U&feature=youtu.be)⁴, o qual explica a passagem do tempo/dia de maneira simples e indagativa. Com este vídeo o debate pode ser iniciado com a produção de hipóteses e o uso de gênero discursivo próprio da oralidade pode ser explorado.

Nesta atividade disposta na figura 2, o gênero solicitado está relacionado ao cotidiano, no qual requer que o estudante liste sua rotina e a partir dela estabelecer um diálogo com os demais.

Figura 2 - Atividade

Atividade 1:
Com base nas imagens abaixo, faça uma lista de sua rotina.
(Reescrever em Espanhol os enunciados das atividades)



Como é a sua rotina durante o dia?



Como é a sua rotina à noite?

*Com a turma converse sobre rotinas em outros países, abordar como e quando é o café da manhã dos colegas estrangeiros, como é a rotina na escola, como é a volta para casa.

Fonte: autoria própria

⁴ Link acessado em 02 de maio de 2023.

O objetivo dessa atividade é compreender como as rotinas diárias são estabelecidas e são diferenciadas conforme a região e a cultura de uma determinada comunidade. Assim, concordamos com Costa-Hübes e Baumgärter (2009, p. 13), pois acreditamos que

Ensino o aluno a interagir por meio da língua é ensinar o aluno a produzir textos, orais e escritos, que atendam à necessidade de interlocução proposta naquela situação de uso da linguagem. Mas significa, também, ensinar o aluno a buscar referências em textos do gênero que já se encontram prontos na sociedade, reconhecendo sua funcionalidade, as marcas que os constituem, bem como sua estrutura composicional.

Podemos observar que a atividade da figura 2 deve ser apresentada de maneira bilíngue (português - espanhol), pois o material foi pensado para uma classe em região de fronteira, na qual a presença de população transfronteiriça é marcante e frequente. Essa inclusão linguística faz com que não somente o exercício seja mais facilmente compreendido, mas também dá autonomia ao estudante para que ele já faça as atividades sozinho, além de apresentar aos estudantes que não tem a língua espanhola como língua materna, a variação da mesma pergunta, em outra língua, acolhendo a todos os falantes. Desta maneira, concordamos com Bronckart (2003, p.74), quando este afirma que

Toda ação da linguagem implica diversas capacidades do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente, mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas), dominar as operações psico-lingüísticas e as unidades lingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas) (BRONCKART, 2003, p. 74).

Bronckart (2003) enfatiza a ideia de que a linguagem é uma ação complexa que exige múltiplas habilidades do sujeito, como a capacidade de adaptar-se às características do contexto e do referente, mobilizar modelos discursivos, dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas. Essas capacidades são essenciais para o sujeito poder produzir e compreender a linguagem de maneira eficiente e eficaz. Além disso, o autor destaca a importância da interação entre essas habilidades e como elas são interdependentes na construção do discurso.

Neste sentido, o último exemplo que apresentamos aqui está relacionado à produção final, a qual retoma o gênero debate proposto inicialmente. Para esta atividade sugerimos dividir a turma em quatro equipes e cada um ficaria com uma estação do ano e apresentaria as principais características de cada uma das estações, abordando tanto aspectos climáticos como aspectos culturais, trazendo aqui a diversidade cultural da turma e dos possíveis países presentes.

O objetivo desta atividade, para além das questões específicas do tema da aula, pretende-se sensibilizar a turma para as diferenças culturais presentes na sala de aula e com isso leva-se a compreensão de que a linguagem envolve não apenas o conhecimento de regras gramaticais, mas também a habilidade de utilizar esse conhecimento em situações específicas e contextos variados, reforçando, assim, a ideia de que a linguagem é uma atividade complexa e multifacetada, que envolve diferentes dimensões cognitivas e sociais, presentes em todas as áreas do conhecimento.

Considerações finais

Com a SD podemos abordar vários gêneros, e a partir disso despertar a curiosidade e interesse dos alunos trazendo os conteúdos obrigatórios, estabelecidos em documentos oficiais como a BNCC (BRASIL, 2020) de uma forma mais lúdica e atrativa.

A SD pode apresentar atividades que deem espaço aos estudantes a elaborarem respostas não padrão, que podem ser exploradas em sala de aula, servindo para discussões, que, conseqüentemente, podem gerar outras atividades participativas e um novo módulo dentro da sequência. Ademais, tal como propusemos, a SD que acolhe a diversidade linguística e cultural do seu alunato dá espaço para as crianças debaterem e exporem opiniões, conhecendo diferentes pontos de vistas e usarem esse espaço para a integração dos alunos estrangeiros exporem seu conhecimento de mundo até então. Esse tipo de interação é importante para desde cedo abrir espaço para a construção de argumentos, comparações e

interpretação de texto, além de contribuir na ampliação das perspectivas e visões de mundo.

As SDs planejadas para classes multiculturais são um exercício pedagógico de acolhimento e inclusão, pois concordamos com Diniz e Neves (2018, p. 105) quando dizem que o “português não é necessariamente uma língua acolhedora para imigrantes, refugiados e outros indivíduos pertencentes a grupos minoritários”. E ao assumirmos que haverá um acolhimento - ou que pode se tornar acolhedor dependendo da abordagem, método ou técnicas do professor - é ignorar os conflitos identitários que alguns indivíduos podem enfrentar ao se relacionar com a língua portuguesa, portanto vemos que a presença das línguas no material didático em sala de aula é fundamental para que esses estudantes apareçam e mantenham suas questões identitárias, apesar dos conflitos.

Assim, o que propomos pode ser um apoio ao docente, no sentido de contemplar as identidades e culturas dos sujeitos.

Referências

ACNUR. Agência da ONU para Refugiados. *Global Trends Report 2021*. Disponível em: <https://www.unhcr.org/media/40152>. Acesso em: 30 mai 2023.

ACNUR. Agência da ONU para Refugiados. 2019. *Número de pessoas deslocadas no mundo chega a 70,8 milhões, diz ACNUR*. Disponível em: <http://nacoesunidas.org/numero-de-pessoas-deslocadas-no-mundo-chega-a-708-mil-hoes-diz-acnur/>. Acesso em: 09 mar. 2020.

ANUNCIACÃO, R.F.M. *Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento*. Campinas, SP. Dissertação (Mestrado Letras) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R.E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. *In: BAENINGER, R. et all. (org.). Migrações Sul-Sul*. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.

BRASIL. Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. *Institui a Lei de Migração*. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de maio de 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm Acesso em: 20 de abril de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 2003.

CERVETTI, G.; PARDALES, M.J.; DAMICO, J.S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy*. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 20 abr. 2023.

COSTA- HÜBES, T. C.; BAUMGÄRTNER, C. T. *Sequência didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais*. Cascavel, PR: Assoeste, 2009.

CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

DINIZ, L.R.A.; NEVES, A.O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no Ensino Básico brasileiro. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5380/rvx.v13i1.61225>

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. P.95-128.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: M.C. CAVALCANTI; S.M. BORTONI-RICARDO (org.), *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MATURANA, H. Biologia do conhecer e epistemologia. In: MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 19-124.

RUANO, B. P. *Aproveitamento de vagas remanescentes para a inserção acadêmica de migrantes e refugiados: ações de acolhimento*. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba – PR, 2019.

AMATO, L. J. D; OLIVEIRA, J. N. D.
Ensino de Português como Língua de Acolhimento para crianças: uma proposta de sequência didática

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VYGOSTKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Recebido em: 23 mar. 2023
Aprovado em: 20 abr. 2023.

Revisor(a) de língua portuguesa: Silvia Helena de Freitas Ruiz
Revisor(a) de língua inglesa: Renan William Silva de Deus
Revisor(a) de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho

