

DOSSIÊ: TRANSLINGUAGEM E EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA CRÍTICA EM CONTEXTO (PÓS)PANDÊMICO
ARTIGO ORIGINAL

O ensino de língua adicional em contexto de migração: princípios para o desenho de uma sequência didática para uma sala de aula translíngue

Additional language teaching in a migration context: principles for designing an instructional unit for a translanguaging classroom

Nathália Menezes¹; Anamaria Welp²; Simone Sarmento³; Álvaro Didio⁴

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - nnathalia.oliveira@gmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul - anamaria.welp@ufrgs.br

³ Universidade Federal do Rio Grande do Sul - simone.sarmento@ufrgs.br

⁴ PPGL - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - alvaro_didio@live.com

Como citar o artigo

MENEZES, N.O.S.; WELP, A.; SARMENTO, S.; DIDIO, A.R. 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.

Resumo

Diante dos desafios impostos à escola no Brasil, em virtude da crescente inserção de alunos imigrantes falantes de outras línguas que não o português, é fundamental levantar questões enfrentadas, tanto por alunos imigrantes quanto por professores e agentes escolares, no intuito de integrar aqueles à vida escolar. Desse modo, este artigo objetiva apresentar uma proposta de sequência didática (SD), construída a partir de princípios norteadores de uma sala de aula translíngue propostos por García e Sylvan (2011), para o ensino de língua espanhola em contexto de imigração venezuelana. A proposta em questão é pensada para o Ensino Médio e considera o contexto de Boa Vista-RR, local atravessado pela intensa imigração venezuelana em razão da localização geográfica fronteiriça com a Venezuela. Contudo, ressaltamos que a referida proposta pode ser adaptada para outros contextos de ensino, de acordo com o planejamento do professor. Na elaboração da SD, filiamos-nos aos seguintes princípios da sala de aula translíngue: heterogeneidade e singularidades na pluralidade; colaboração entre estudantes; colaboração entre professores; salas de aula centradas no aluno; integração de língua e conteúdo; plurilinguismo dos alunos para a comunidade escolar; aprendizagem experiencial; e autonomia e responsabilidade localizadas. Assim, procuramos evidenciar alguns desses princípios nas tarefas desenhadas, buscando favorecer a colaboração entre os participantes da sala de aula, centrando a proposta pedagógica no aluno e nas suas experiências.

Palavras-chave: Sequência didática. Princípios translíngues. Contexto de imigração.

Apoio financeiro: Não houve fomento.

Conflito de interesse: Não há.

Recebido em: 31 Jan 2023. Aceito em: 02 Maio 2023.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

Abstract

Faced with the challenges imposed on schools in Brazil due to the increasing number of immigrant students who speak languages other than Portuguese, it is essential to raise issues faced by immigrant students, teachers, and school agents, to integrate the former into school life. Thus, this article aims to present a proposal for an Instructional Unit (IU), designed from the guiding principles of a translanguaging classroom proposed by García and Sylvan (2011) for teaching Spanish in the context of Venezuelan immigration. The IU in question is designed for high school and considers the context of Boa Vista/RR, a place crossed by intense Venezuelan immigration because of its geographic location on the border with Venezuela. However, we emphasize that teachers from different settings may adapt the IU to their students' realities, according to their planning. For the elaboration of the IU, we aligned with the following principles of the translanguaging classroom: heterogeneity and singularities in plurality; collaboration between students and between teachers; student-centered classrooms; integration of language and content; students' plurilingualism for the school community; experiential learning; and localized autonomy and responsibility. Thus, we tried to highlight some of these principles in the designed tasks, seeking to encourage collaboration between classroom participants, centering the pedagogical proposal on the student and their experiences.

Keywords: Didactic sequence. Translingual principles. Immigration context.

1 INTRODUÇÃO

A migração pode ser entendida como o movimento de pessoas em virtude das transformações econômicas, sociais, políticas e culturais ocorridas em cada momento histórico específico (SANTOS, 2002). No contexto brasileiro, nos últimos anos, os fluxos migratórios se intensificaram, trazendo inúmeros desafios em vários segmentos da sociedade. Um dos cenários modificados pela migração é o escolar. Nesse contexto, alguns pontos-chave precisam ser considerados para a devida integração de alunos imigrantes, como questões relacionadas à formação de professores e à adoção de abordagens e práticas pedagógicas integrativas, que têm o potencial de minimizar dificuldades.

O presente artigo propõe uma discussão sobre os desafios impostos à escola no Brasil diante da crescente inserção de alunos imigrantes falantes de outras línguas que não o português nas instituições de ensino básico brasileiras. Para tanto, levantamos questões enfrentadas, tanto por alunos imigrantes quanto por professores e agentes escolares, na tentativa de integrar aqueles à vida escolar. Em seguida, propomos uma sequência didática (SD), a ser trabalhada com alunos do Ensino Médio da rede regular de ensino e pensada para o contexto de Boa Vista-RR. Escolhemos o trabalho com as línguas portuguesa e espanhola, no material proposto, em razão do aumento significativo dos recentes fluxos de migração de falantes de espanhol, principalmente chegados da Venezuela, devido à crise econômica e política que aquele país enfrenta¹. Nossa escolha também se justifica por acreditarmos ser a aula de línguas um espaço em que muitos dos desafios encontrados pelos alunos imigrantes podem ser atenuados e em que pontes entre os alunos e as diversas línguas podem ser construídas.

Em vista disso, este artigo está dividido da seguinte maneira: além desta Introdução, a próxima seção, "As ideologias de linguagem e a noção de repertório linguístico", discute e apresenta as noções de Língua como Repertório Linguístico e de Ideologias de Linguagem; a terceira seção, "A translanguagem e salas de aula translíngues", encaminha a discussão para o conceito de "translanguagem" (*translanguaging*) e sua compreensão a partir da Linguística Aplicada, da Sociolinguística e da Pedagogia. Em seguida, a quarta seção, "Contexto de ensino e as práticas translíngues", descreve o contexto escolar do estado de Roraima, que cada vez mais tem recebido imigrantes falantes de outras línguas que não o português e, portanto, constituído salas de aula multilíngues. Na quinta seção, "Contextos de ensino e as práticas

¹ De acordo com o Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais de 2019, entre 2011 e 2018 foram registrados no Brasil 774,2 mil imigrantes, sendo que, desse contingente, 39% são venezuelanos; fluxo migratório que teve crescimento exponencial a partir de 2016, ficando em primeiro lugar em número de registros no país em 2018. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/collective-nitf-content-1566502830.29> Acesso em: 16 set. 2019.

translúngues”, inspirados por García e Sylvan (2011), que descrevem o trabalho pedagógico em um contexto de educação de alunos imigrantes nos EUA, abordamos os princípios norteadores de uma sala de aula translúngue, que serviram de base para a SD proposta nessa seção. A sexta seção, “Processo de construção da sequência didática”, portanto, apresenta a SD, que se propõe para o ensino do espanhol como língua adicional. Por fim, encerramos o trabalho com a seção “Conclusão”, na qual buscamos discutir a teoria mobilizada e a proposição da SD.

2 AS IDEOLOGIAS DE LINGUAGEM E A NOÇÃO DE REPERTÓRIO LINGÜÍSTICO

A língua pode ser compreendida como um fenômeno social da interação humana realizada por meio de enunciados orais ou escritos (BAKHTIN, 2010). É na interação com outros falantes que ela adquire significado. Em consonância com tal noção, Clark (1996) defende o uso da língua não como uma ação individual e indiferente à realidade, mas como uma atividade coordenada, na qual falantes e ouvintes desenvolvem suas ações individuais, mas em coordenação uns com os outros.

Ainda, Clark (1996) defende que os indivíduos utilizam a língua para fazer coisas, seja para tarefas corriqueiras, como uma conversa durante o jantar, seja para tarefas mais complexas, como escrever uma tese. Porém todos os usos da linguagem envolvem uma ação responsiva por parte dos interlocutores; eles desempenham seus papéis individuais de maneira sincronizada no processo de comunicação. Essa concepção de língua como um fenômeno social envolve falantes responsivos e um contexto real de uso da língua. Para que esse uso seja compreendido em todas as suas complexidades, trabalhamos com o conceito de “repertório linguístico”.

O repertório linguístico de um indivíduo contempla todos os seus recursos linguísticos, os códigos linguísticos, dialetos, estilos, registros e rotinas utilizadas na interação comunicativa (BUSCH, 2017). Tal conceito envolve os meios linguísticos (variedades de língua), meios culturais (gêneros, estilos) e meios sociais (normas para a produção e compreensão da linguagem) específicos que são aprendidos pelo sujeito de diferentes maneiras ao longo da vida, através de diversas táticas, tecnologias e mecanismos. No entanto, eles também podem ser desaprendidos ou esquecidos conforme os estágios evolutivos da vida, dando espaço para novos itens de repertório (BLOMMAERT; BACKUS, 2013). Como afirmam Blommaert e Backus (2013, p. 15 tradução nossa), “repertórios são conjuntos de recursos individuais organizados biograficamente e seguem os ritmos das vidas humanas reais”².

Cabe ressaltar que os repertórios linguísticos não são compreendidos apenas como um aparato que o sujeito possui. Eles são formados e empregados em processos intersubjetivos localizados na fronteira entre o eu e o outro. É nesse limiar que são construídos, envolvendo tanto as ideologias de linguagem quanto as experiências vividas através da língua (BUSCH, 2017).

As ideologias da linguagem são esquemas mentais permeados por questões políticas e morais (IRVINE; GAL, 2000) que estão ligadas especificamente a ideias, discursos e práticas que legitimam os poderes políticos dominantes, seja implícita ou explicitamente. Elas constroem afiliações e exclusões sociais, étnicas, nacionais, etc. Dessa forma, as atitudes individuais com relação à linguagem são determinadas pelo valor agregado a uma língua em um contexto específico (BUSCH, 2017). Isso implica a construção ou autorização do uso dos repertórios linguísticos de um indivíduo, pois as ideologias de linguagem vigentes valorizam o uso de determinados repertórios linguísticos e excluem ou subjagam os de outros (principalmente em contextos de minorias linguísticas).

Um exemplo concreto da relação entre ideologias de linguagem e o repertório linguístico dos indivíduos é o mito de o Brasil ser um país monolíngue. A ideologia de linguagem vigente

² No original: “Repertoires are individual, biographically organized complexes of resources, and they follow the rhythms of actual human lives.”

relaciona o Brasil como um imenso país falante apenas da língua portuguesa. É inegável que o português seja a língua predominantemente falada em todo o território brasileiro, porém um olhar mais crítico e informado para a composição linguística de nosso país revela uma nação plurilíngue, com a realização de diferentes práticas linguísticas no cotidiano, ao se considerar as comunidades indígenas, os processos migratórios, a comunidade surda e tantos outros espaços linguisticamente diversos. Como consequência dessas “ideologias monolíngues”, há o apagamento ou a inibição de partes do repertório linguístico de falantes multilíngues.

Muitos dos repertórios linguísticos ideologicamente privilegiados, em detrimento dos marginalizados, relacionam-se com o conceito de “línguas nomeadas”, como português, espanhol, inglês, as quais podem ser compreendidas como repertórios politicamente circunscritos a determinadas unidades linguísticas. Tal conceito também dialoga com o mito de “um Estado, uma nação, uma língua”, como dito acima em relação ao Brasil, em que fronteiras linguísticas e geográficas foram colocadas, ou impostas, sobre diversos povos por grande parte da história recente.

As migrações acabam por desacomodar essas fronteiras historicamente estabelecidas, pois incidem sobre práticas translíngues, ou seja, práticas linguísticas que ultrapassam os limites das línguas nomeadas e são mobilizadas a partir do repertório linguístico dos falantes quando estes desejam se comunicar, sem a preocupação de falar uma ou outra língua nomeada. Na próxima seção, desse modo, apresentamos o conceito de translinguagem.

3 A TRANSLINGUAGEM E AS SALAS DE AULAS TRANSLÍNGUES

O conceito de translinguagem, ou *translanguaging*, em inglês, foi cunhado pelo educador galês Cen Williams (1994; 2002), quem primeiro desenvolveu uma pedagogia bilíngue que alternava as línguas de produção e recepção dos alunos justamente para aprofundar seu bilinguismo. Assim, as crianças liam textos em inglês e escreviam em galês, ou vice-versa. Desde sua criação, o conceito tem sido utilizado por muitos autores para tratar tanto de práticas bilíngues ou multilíngues de diferentes comunidades, como também de pedagogias que emergem dessas práticas (CREESE; BLACKLEDGE, 2010; GARCÍA; JOHNSON; SELTZER, 2017; GARCÍA; KLEYN, 2016; PORTOLÉS; MARTÍ, 2017).

Para García (2009, p. 45, tradução nossa), translinguagem é uma “abordagem ao bilinguismo que é centrada não nas línguas, como tem sido frequentemente o caso, mas nas práticas de bilíngues que são prontamente observáveis”³. Consonantes a essa definição, outras três seguem: de uma perspectiva linguística, Otheguy, García e Reid (2015) definem o termo como a mobilização de todo o repertório linguístico do sujeito, sem a preocupação com a aderência aos limites sociais e políticos definidos nas línguas nomeadas. Partindo-se de uma perspectiva sociolinguística, ela pode ser compreendida como as práticas de linguagem fluidas de uma comunidade bilíngue. Já de uma perspectiva pedagógica, e a que mais nos interessa nesta seção, ela pode significar uma abordagem através da qual professores constroem pontes por entre as práticas linguísticas que ocorrem naturalmente e as desejadas no contexto escolar (FLORES; SCHISSEL, 2014).

Nesta seção, nos alinhamos à perspectiva de García, Johnson e Seltzer (2017, p. 2, tradução nossa). Para as autoras, uma sala de aula translíngue pode ser definida como “um espaço colaborativamente construído pelo professor e pelos alunos bilíngues, à medida que eles usam suas diferentes práticas linguísticas para ensinar e aprender de formas profundamente criativas e críticas”⁴. Nesse sentido, a pedagogia translíngue é aquela que mostra aos educadores como se valer das práticas bilíngues e multilíngues, ou seja, de todo o repertório linguístico dos alunos de forma mais proveitosa ao ensino, ao mesmo tempo que trabalha os

³ No original: “an approach to bilingualism that is centered, not on languages as has been often the case, but on the practices of bilinguals that are readily observable.”

⁴ No original: “a space built collaboratively by the teacher and bilingual students as they use their different language practices to teach and learn in deeply creative and critical ways.”

conteúdos e desenvolve as habilidades linguísticas esperadas. Assim, acreditamos ser a pedagogia translíngue é aquela que pode minimizar muitas das dificuldades e desafios que emergem no contexto escolar onde há a presença de alunos falantes de diferentes línguas nomeadas.

Na seção seguinte, apresentamos o contexto de ensino de Roraima, estado que vem recebendo imigrantes de diferentes partes do mundo, mas sobretudo da Venezuela, devido à sua localização geográfica fronteiriça com aquele país.

4 CONTEXTOS DE ENSINO E AS PRÁTICAS TRANSLÍNGUES

O estado de Roraima faz fronteira ao norte e noroeste com a Venezuela, constituída pelas cidades de Pacaraima (lado brasileiro) e Santa Elena de Uairén (lado venezuelano), e a leste com a Guiana, através das cidades de Bonfim (Brasil) e Lethem (Guiana), localização que sempre facilitou a imigração internacional.

Nos últimos anos, a severa crise econômica, política e social vivenciada pela Venezuela desencadeou uma migração em massa de venezuelanos para Roraima. De acordo com dados do Relatório de Atividades do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados em Roraima (ACNUR, 2021), de abril de 2018 a outubro de 2021, foram contabilizados aproximadamente 190.465 venezuelanos em Roraima, seja na condição de refugiado ou de imigrante. Esses números revelam as transformações estruturais, econômicas, sociais e culturais pelas quais o estado de Roraima vem passando em consequência da intensa imigração venezuelana, principalmente na capital, Boa Vista. O cenário linguístico é diverso: o português e o espanhol se mesclam nas interações cotidianas. Freitas (2019) exemplifica essa relação com a análise da imagem a seguir (Figura 1), na qual um cartaz foi afixado no portão de uma escola em Boa Vista, após o início do período de matrícula, com restrições quanto à vestimenta apropriada para entrar na escola.

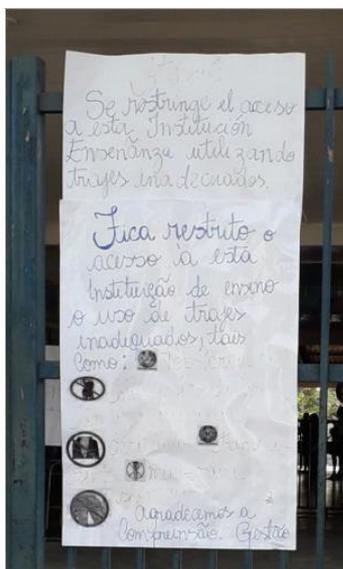


Figura 1. Aviso em escola.
Fonte: Freitas (2019, p. 214).

Como é possível observar, o cartaz (Figura 1) está escrito primeiramente em espanhol, depois em português, e apresenta imagens taxadas com o símbolo de proibição e, por fim, o agradecimento e assinatura em português. Segundo Freitas (2019), a imagem revela a capacidade bilíngue da comunidade, com o uso de ambas as línguas para facilitar o processo de interação. As escolas de Boa Vista também tiveram seu cenário modificado com a intensa

migração de venezuelanos. Segundo um balanço realizado pela Secretaria de Educação e Desporto de Roraima (SEED), em dezembro de 2018, 1.367 alunos estrangeiros estavam matriculados na Rede Estadual de Ensino em Boa Vista, sendo 1.308 alunos de nacionalidade venezuelana (BARBOSA, 2018).

A inserção desses alunos na escola pública requer adequações administrativas, de infraestrutura, pedagógicas e educacionais, com vistas a garantir um ensino de qualidade. Ao chegar à escola, o aluno imigrante entra em contato com um universo desconhecido ao qual precisa se adaptar, uma vez que já existe uma rotina escolar estabelecida. Essa adaptação vai além das necessidades linguísticas, envolvendo também questões culturais, sociais e normativas.

Assim, recomenda-se que os profissionais da educação estejam cientes das formas fluidas⁵ em que a língua é usada em contextos bilíngues, para, assim, poder apoiar as práticas linguísticas dos alunos *dentro e fora* da sala de aula. A diversidade presente nas escolas exige a adaptação do currículo escolar às diferentes culturas e a adoção de práticas pedagógicas adequadas para o gerenciamento da diversidade linguística presente. Nas salas de aulas bilíngues/multiculturais, é necessário o diálogo com todos os alunos e a negociação para o entendimento dos conteúdos acadêmicos desafiadores, considerando as diferentes práticas linguísticas, no lugar de somente ensinar um ou mais idiomas padrão (GARCÍA; SILVAN, 2011).

5 CONTEXTOS DE ENSINO E AS PRÁTICAS TRANSLÍNGUES

Inspiradas em García e Sylvan (2011), que descrevem práticas plurilíngues dinâmicas nas *International High Schools* (IHSs), rede de escolas de Ensino Médio para imigrantes nos EUA, propomos uma SD que busque oferecer oportunidades de integração de alunos imigrantes, falantes de espanhol, em escolas frequentadas majoritariamente por brasileiros. Embora a SD esteja pensada para ensino de espanhol como língua adicional, seu diferencial está no modelo dinâmico de ensino de línguas em que se ancora, que procura valorizar o repertório linguístico de todos os participantes, contemplando, assim, todas as línguas presentes no espaço de sala de aula.

García e Sylvan (2011) relatam que as IHSs são frequentadas por adolescentes imigrantes, recém-chegados aos EUA, para os quais o inglês é uma nova língua. Essas escolas têm a finalidade de auxiliar os alunos a ingressar na universidade e a obter êxito no mercado de trabalho, além de apoiar o desenvolvimento de suas complexas práticas de linguagem. A rede é composta por 13 escolas de Ensino Médio (nos estados de Nova York e Califórnia), custeadas pelo governo. O diferencial dessas instituições está em sua pedagogia plurilíngue, centrada na dinamicidade das práticas linguísticas dos estudantes, ou seja, nas singularidades das pluralidades⁶ em sala de aula. Essa proposta pedagógica é norteada por oito princípios, que segundo García e Sylvan (2011, p. 393-398) podem ser compreendidos, resumidamente, como a seguir:

1. *Heterogeneidade e singularidades na pluralidade*: busca alavancar a heterogeneidade dos estudantes, pois entende-se que os estudantes têm características e conhecimentos diferentes uns dos outros, mesmo quando falam a mesma língua. Assim, o objetivo é reconhecer e desenvolver as singularidades de cada estudante nas pluralidades de práticas da sala de aula.

2. *Colaboração entre estudantes*: com a finalidade de otimizar o aprendizado, propõe a utilização dos pontos fortes de cada aluno para colaborar com os demais. Os alunos

⁵ Em consonância com García (2009), entendemos práticas linguísticas fluidas como aquelas em que o falante utiliza de todo seu repertório linguístico, não se limitando a barreiras construídas cultural e politicamente, como as das línguas nomeadas: alemão, inglês, francês, etc.

⁶ Por serem multilíngues e multiculturais, as salas de aula hoje apresentam cada vez mais uma pluralidade de práticas linguísticas. Nesse sentido, é necessário que professores, nesses contextos, prestem atenção à singularidade de cada aluno para garantir a pluralidade, em contraste com modelos educacionais que priorizam um tipo específico de estudante que usa um ou outro idioma.

compartilham suas perspectivas, experiências e talentos em trabalhos colaborativos realizados em grupos, que fortalecem os vínculos. Cada aluno enfrenta desafios individuais, como por exemplo, os mais proficientes explicam conteúdos complexos para os demais.

3. *Colaboração entre professores*: reflete a forma como os professores aprendem. Eles trabalham em grupo com colegas de outros componentes curriculares e dividem a responsabilidade pelos grupos de estudantes (além de estarem a cargo do conteúdo de seu componente, todos são responsáveis pelo desenvolvimento linguístico, sociocultural, afetivo, etc.). Há um tempo destinado para o planejamento em grupo, durante o qual os professores aprendem uns com os outros, e esses aprendizados são transpostos para as salas de aula no trabalho com os alunos.

4. *Salas de aula centradas no aluno*: as aulas são focadas no aluno; dessa forma, o professor torna-se um facilitador. Ele auxilia nas práticas de grupo e no desenvolvimento das línguas dos estudantes para realizar as tarefas propostas.

5. *Integração de língua e conteúdo*: nas IHSs, todo professor é professor de língua e de conteúdo, e ambos os aspectos são trabalhados de forma integrada. Tanto a língua alvo quanto a língua materna dos estudantes são estimuladas no processo de aprendizagem dos conteúdos trabalhados.

6. *Plurilinguismo dos alunos para a comunidade escolar*: as práticas de linguagem realizadas na sala de aula não são rígidas. Assim sendo, os alunos usam diversas práticas de linguagem para fins de aprendizagem, e os professores usam essas diferentes práticas para fins de ensino. O ensino-aprendizagem busca incluir as realizações linguísticas dos alunos para que eles se sintam integrados à sala de aula e desenvolvam todo seu repertório linguístico.

7. *Aprendizagem experiencial*: a aprendizagem vai além da sala de aula e leva os alunos a um contato real com o uso das línguas, o que promove o uso do bilinguismo e a participação na sociedade. Isso é realizado por meio de projetos experimentais que envolvem a participação de membros externos (pesquisas na comunidade, viagens de campo, convite para palestrantes externos, etc.). Essas experiências são excelentes para que os alunos percebam se as estruturas de linguagem aprendidas são efetivas.

8. *Autonomia e responsabilidade localizadas*: preconiza a vinculação de autonomia e responsabilidade em todos os níveis da sala de aula com a finalidade de permitir o desenvolvimento do potencial máximo dos seus membros. Assim, os alunos são responsáveis pela sua aprendizagem, e os professores pelo seu ensino. Porém essa articulação entre ensino e aprendizagem acontece de maneira integrada.

Como resultado do modelo de educação adotado pelas IHSs, os autores relatam que os alunos têm obtido êxito no aprendizado e, conseqüentemente, adquirido mais confiança no uso do inglês, língua dominante, em contextos acadêmicos e no desenvolvimento de práticas linguísticas plurilíngues. A partir dos princípios empregados nessas escolas, surgiu a motivação para propor um trabalho pedagógico voltado para o contexto bilíngue aqui descrito, com vistas a contemplar a realidade das escolas de Boa Vista. Assim, a próxima seção apresenta uma proposta de SD orientada pelos oito princípios descritos por García e Sylvan (2011), adaptados ao contexto brasileiro.

6 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Como já discutimos anteriormente, a língua é um fenômeno social que nos permite executar diversas ações no mundo (BAKHTIN, 2010; CLARK, 1996). No contexto escolar, ela é mobilizada tanto para fins de aprendizagem (dela própria ou de conteúdos específicos) como no desempenho de práticas sociais. Diante disso, a SD aqui proposta busca ampliar o repertório linguístico e cultural dos estudantes, promover reflexões sobre temáticas sociais

contemporâneas e valorizar as diversas línguas presentes na sala de aula. Para tanto, partimos de uma perspectiva pedagógica que recomenda que a SD comece a ser planejada a partir da seleção de temas norteadores relevantes e condizentes com o grupo de alunos ao qual a SD se destina.

Após a seleção da temática, é importante decidir qual será o produto final realizado pelos alunos ao final do trabalho pedagógico planejado e listar os possíveis gêneros discursivos que serão contemplados pelo campo temático selecionado (SCHLATTER, 2009; WELP; DIDIO; FINKLER, 2019). Ao utilizar os gêneros do discurso nos filiamos à noção bakhtiniana, que os estabelece como enunciados relativamente estáveis, identificados pela nossa experiência com o mundo, com textos e com a participação em práticas sociais (BAKHTIN, 2010).

As tarefas desenhadas ao longo da SD são inspiradas no Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (VAN DEN BRANDEN, 2006; 2016). Essa abordagem propõe que, para desenvolver tarefas pedagógicas, é necessário considerar os objetivos específicos de aprendizagem de uma língua, o estímulo e apoio que essas tarefas proporcionam aos alunos para que eles atinjam as metas de aprendizagem, e o acompanhamento dos resultados de aprendizagem através de avaliações. Para que as tarefas propostas na SD estivessem de acordo com esses critérios, após a seleção do tema e escolha dos gêneros discursivos, propusemos um produto final que será executado pelos alunos ao final da SD. O produto final é uma tarefa ampla que mobiliza os recursos linguísticos e os propósitos de uso da língua trabalhados ao longo da SD.

A seguir, elencamos os procedimentos de construção da SD referente aos postos abordados anteriormente e aos princípios propostos por García e Sylvan (2011).

1. Escolha da temática a ser abordada, considerando o contexto de ensino e o perfil dos alunos em potencial;
2. Eleição do produto final, fruto das leituras, discussões e reflexões desejadas durante o desenvolvimento da SD;
3. Seleção dos gêneros estruturantes e dos textos que darão origem às tarefas com base na temática proposta;
4. Desenho das tarefas em uma sequência lógica para a construção e mobilização de conhecimentos necessários para as práticas de letramento previstas.

6.1 Escolha do tema, dos gêneros estruturantes e dos textos

Com vistas a contemplar o contexto escolar e o perfil dos alunos aqui considerados – estado fronteiriço com a Venezuela com forte movimento migratório de pessoas advindas daquele país e a presença maciça de estudantes venezuelanos nas escolas da região –, selecionamos como temática a ser abordada na SD a xenofobia. Nossa escolha se deu por duas razões. A primeira é que, desde o início da intensificação dos movimentos migratórios procedentes da Venezuela no estado de Roraima, tem sido observadas e registradas, principalmente nos veículos de imprensa, manifestações e atitudes discriminatórias e segregatórias, muitas vezes agressivas, voltadas à comunidade de imigrantes venezuelanos por parte de brasileiros naquela região. A segunda é que a escola é um dos primeiros elementos de inserção social. Nesse sentido, a ampliação das práticas de letramento dos brasileiros e dos imigrantes deve ser a base de abordagens pedagógicas voltadas para o acolhimento. Compreender a imigração e colocar-se no lugar do outro através do trabalho colaborativo em sala de aula podem ser maneiras efetivas de problematizar a xenofobia e de aceitar a diversidade.

Os gêneros discursivos estruturantes escolhidos foram reportagens disponíveis em mídias digitais e campanhas de conscientização. Optamos por trabalhar com tais gêneros por acreditar que eles possibilitam reflexões importantes sobre o respeito pela diversidade cultural, linguística e social entre pessoas de diferentes nacionalidades. Também nos alinhamos com García (2009), ao defender a necessidade de promover a justiça social em sala de aula, com o propósito de promover a valorização e o aproveitamento dos repertórios linguísticos dos alunos nas tarefas e interações.

Desse modo, ao estruturar a unidade, selecionamos textos autênticos veiculados na mídia digital que noticiam dificuldades enfrentadas por imigrantes venezuelanos em Roraima. Optamos por trabalhar com um texto em português e um texto em espanhol que tratam de notícias semelhantes, além de disponibilizar toda a unidade nos dois idiomas. Acreditamos que essas estratégias ampliarão o repertório linguístico dos alunos. Salientamos que ao longo da unidade oferecemos instruções sobre como o professor pode administrar o uso dos repertórios linguísticos presentes em sala de aula com vistas a possibilitar a aprendizagem da língua espanhola, objetivo central da aula. Como produto final, propomos a organização de uma campanha de conscientização a partir de um problema relacionado à imigração venezuelana detectado pelos próprios alunos. A elaboração do produto final envolve trabalho em grupo, através do qual os alunos poderão trocar experiências, ouvir relatos dos colegas venezuelanos e, juntos, produzir um resultado colaborativo e consciente.

Assim, na próxima seção, apresentamos a sequência didática desenhada e explicamos como os princípios para a sala de aula translíngue propostos por García e Sylvan (2011) são contemplados no material proposto.

7 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DA PEDAGOGIA TRANSLÍNGUE

A sequência didática aqui proposta foi pensada para que o professor possa adequá-la ao ano específico que esteja trabalhando no Ensino Médio: 1º, 2º ou 3º, na disciplina de Língua Espanhola. Portanto, as sugestões de recursos linguísticos e propósitos de uso da língua elencados no início da unidade são facilmente adaptáveis ou substituíveis pelo professor de acordo com as necessidades de conteúdo programático ou dos alunos.

A seguir, apresentamos a SD completa, e ao longo de seu detalhamento, relacionamos a proposição dos textos e tarefas com os princípios para uma sala de aula translíngue de García e Sylvan (2011).

Quadro 1. Informações iniciais da sequência didática e atividades de pré-leitura

Público-alvo: alunos do Ensino Médio da rede regular de Ensino

Objetivos: Ler, compreender e produzir textos em espanhol e em português dos diferentes gêneros discursivos que circulam dentro da temática abordada, utilizando-se de todo o repertório linguístico do educando.

Textos: Inmigrantes venezolanos en Brasil: "Somos tratados como animales" e "O 'monstro da xenofobia' ronda a porta de entrada de venezuelanos no Brasil".

Propósitos de uso da língua:

- Reconhecer, ler e compreender notícias jornalísticas apresentadas na;
- Compreender o conceito de xenofobia e ser capaz de opinar sobre o assunto;
- Compreender as diferenças de construção de sentido entre as expressões idiomáticas em português e espanhol;
- Produzir um texto do gênero notícia;
- Trabalhar a intertextualidade;
- Conhecer e compreender o gênero campanha de conscientização;
- Elaborar uma campanha de conscientização a partir do tema imigração venezuelana.

Recursos Linguísticos:

- Fazer perguntas utilizando o pretérito indefinido e os pronomes interrogativos no espanhol;

Introdução da temática e do gênero discursivo (reportagem de sites de notícias on-line)

Discuta las cuestiones abajo en pequeños grupos.

1) ¿Ya ha escuchado hablar sobre la xenofobia? En caso afirmativo, ¿qué sabe sobre el asunto?
2) ¿Qué sabe sobre la inmigración venezolana en Brasil y, específicamente, en Boa Vista-RR?

Discuta as questões abaixo em pequenos grupos.

1) Você já ouviu falar de xenofobia? Se sim, o que sabe sobre o assunto?
2) O que você sabe sobre a imigração venezuelana no Brasil e, especificamente, em Boa Vista-RR?

<p>3. ¿Conoce algún venezolano que esté viviendo en Boa Vista? En caso afirmativo, ¿qué sabe sobre él/ella?</p> <p>4) ¿Cómo cree que los venezolanos son tratados en Boa Vista?</p>	<p>3) Você conhece algum venezuelano que esteja morando em Boa Vista? Se sim, o que você sabe sobre ele/ela?</p> <p>4) Como você acha que os venezuelanos são tratados em Boa Vista?</p>
<p><i>Comparta con la clase las ideas discutidas.</i></p>	<p><i>Compartilhe com o grande grupo as ideias discutidas.</i></p>
<p><i>Trabajo en parejas. Responda a las preguntas abajo con su (ya) compañero (a) de clase:</i></p>	<p><i>Trabalho em pares. Responda as perguntas abaixo com seu(a) parceiro(a):</i></p>
<p>1. A qué se relacionan las siguientes palabras: Inmigrantes b) Fronteras c) Lenguas</p> <p>2. ¿Usted tiene la costumbre de leer noticias? ¿En caso afirmativo, de qué manera tiene acceso a estas noticias?</p> <p>3. ¿Cuáles son los portales de noticias que conoce? ¿Cuáles son las principales características de ellos?</p> <p>4. ¿Quién escribe las noticias en estos portales? ¿Cuáles son las intenciones del escritor?</p> <p>5. ¿Para quién están destinadas estas noticias? ¿Cómo llegaste a esta conclusión?</p> <p>6. El texto abajo forma parte de una materia periodística del periódico <i>El País</i>. Basados en el título de la noticia y en la imagen del texto, ¿De qué se trata el texto? ¿Qué elementos presentes en el título y en la imagen ayudan a identificar esas informaciones?</p>	<p>1. A que você relaciona as seguintes palavras: Imigrantes b) Fronteiras c) Línguas</p> <p>2. Você costuma ler notícias? Se sim, como você tem acesso a essas notícias?</p> <p>3. Quais os <i>sites</i> de notícias você conhece? Quais as principais características desses <i>sites</i>?</p> <p>4. Quem escreve as notícias nesses sites? Com quais intenções?</p> <p>5. Para quem são destinadas essas notícias? O que leva você a essa conclusão?</p> <p>6. O texto abaixo faz parte de uma matéria jornalística do jornal <i>El País</i>. Com base no título da notícia e na imagem do texto, do que ele trata? Que elementos presentes no título e na imagem ajudam a identificar essas informações?</p>

Fonte: Os autores.

Nesse primeiro bloco (Quadro 1), trazemos tarefas de pré-leitura que buscam identificar o conhecimento prévio dos alunos acerca da temática tratada na unidade. Essas tarefas foram inspiradas no *princípio 1. Heterogeneidade e singularidade na pluralidade*, de García e Sylvan (2011), pois a partir desse princípio entende-se que os estudantes têm características e conhecimentos diferentes uns dos outros, mesmo quando falam a mesma língua. Assim, o objetivo é reconhecer e desenvolver as singularidades de cada estudante nas pluralidades de práticas da sala de aula.

Quadro 2. Texto 1 e atividades referentes ao texto 1

O monstro da “xenofobia” ronda a porta de entrada de venezuelanos no Brasil



Figura 2. Imigrantes chegando em Pacaraima.

Fonte: Magno, EPV, *El País* (2018).

Após ataque a imigrantes em Pacaraima, divisa com a Venezuela, refugiados expõem medo e brasileiros revoltados cobram soluções.

Um nó diplomático vai se adensando na cidade de Pacaraima, em Roraima, na fronteira com a Venezuela, desde que, no dia 18 de agosto, um grupo de brasileiros destruiu acampamentos improvisados de centenas de imigrantes. As imagens gravadas e distribuídas nas redes sociais correram o mundo para revelar a tensão entre a população dos dois países. De um lado, o desesperado êxodo venezuelano. De outro, a falta de preparo do Brasil para lidar com os novos refugiados.

A gota d'água para justificar o ataque aos imigrantes foi a notícia de que um comerciante de Pacaraima, Raimundo Nonato, havia sido roubado e espancado, um crime cometido supostamente por quatro venezuelanos. A polícia investiga o caso. Enquanto isso, 1.200 venezuelanos já foram expulsos após os ataques dos habitantes da área.

“Não é que não queremos os venezuelanos, mas temos que colocar os venezuelanos bandidos no seu devido lugar, como esses que me torturaram. A Polícia Federal precisa puxar os antecedentes dos imigrantes na fronteira”, disse Nonato ao *El País*. Com alguns pontos na cabeça e o olho direito roxo, ele afirma que o crime que sofreu é uma das provas de que a imigração venezuelana em Roraima saiu do controle.

Em Pacaraima vivem 12.000 pessoas. Há meses, cerca de 800 venezuelanos chegam diariamente, sem que a cidade tenha infraestrutura suficiente para atendê-los, o que levou o rechaço aos refugiados a crescer até o ponto do ataque aos acampamentos. “Eu teria feito o mesmo”, diz o comerciante ferido, quase uma semana depois.

Após o episódio de violência, o número de imigrantes que cruzaram a fronteira em Pacaraima se reduziu. Segundo profissionais da triagem, as longas filas no posto de identificação, que eram diárias até a semana antes do ataque, desapareceram. O medo de ser atacado tem sido maior do que o de ficar na Venezuela. É o que contam os irmãos Roger, de 23 anos, e José, de 25 anos, que, na quarta-feira buscavam um lugar onde passar a noite. Fugindo do flagelo que se instalou no país de Nicolás Maduro, os dois tinham acabado de empreender uma viagem de 26 horas de ônibus de Puerto La Cruz, no Caribe venezuelano, até a fronteira, mas não chegaram a tempo de iniciar o pedido de refúgio. O centro do Exército que realiza a triagem já havia fechado. “Vamos ter que atravessar novamente para a cidade venezuelana de Santa Elena de Uairén, aqui do lado, e achar algum lugar na rua para dormir. É melhor não se arriscar, não quero ser agredido”, explicou o irmão mais novo. “Desde o conflito do fim de semana, estão recomendando que nenhum venezuelano passe a noite na fronteira ou acampado em Pacaraima”, comenta. No dia seguinte, retornaram.

Embora seja o episódio mais grave, este não é o primeiro relato de discriminação aos refugiados em Pacaraima. É explícito o ressentimento na população afetada tanto pela precarização ainda maior de serviços públicos, pressionados pela demanda dos novos usuários, como pela sensação de insegurança. “Quando a gente chega nos postos de saúde, já não tem mais vaga, tudo ocupado pelos venezuelanos. Os médicos já te cumprimentam em espanhol. O último exame do meu filho tive que fazer em um laboratório privado”, reclama a brasileira Fabiana J., atendente em uma lanchonete na cidade. Pacaraima tem somente dois postos de saúde e um hospital estadual com estrutura básica, que não realiza cirurgias.

Parece pouco, mas é o mínimo necessário para venezuelanas como Andrea Rodriguez, de 20 anos, grávida de 36 semanas. Ela explica que estava evitando vir à cidade com medo das ações hostis,

mas não pode esperar mais. Com os serviços médicos da sua cidade colapsados na Venezuela, quer pedir no posto de Pacaraima permissão para permanecer 60 dias no Brasil para dar à luz, se possível na capital Boa Vista. “Apesar do que aconteceu, sempre fui bem tratada aqui. Do jeito que as coisas estão piorando na Venezuela, é bem provável que eu me mude com o meu filho para o Brasil”.

Adaptado de: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/17/politica/1534459908_846691.html>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Atividades de leitura do texto 1

Después de leer el texto, junto con su compañero de clase, responda a las siguientes preguntas:

1. ¿De qué se trata el texto? Elija una o dos partes que traigan las informaciones más importantes.
2. Las informaciones presentadas en el reportaje relatan casos reales o historias inventadas? ¿Cómo lo sabe?
3. ¿Quiénes son las personas presentadas en el texto? Elija una de ellas y hable sobre.
4. ¿Conoce alguna persona que tenga una historia semejante con las personas en el texto? En caso afirmativo, cuéntenos sobre la historia que conoce.
5. ¿Por qué crees que el texto posee el título “O monstro da xenofobia’ ronda a porta de entrada de venezuelanos no Brasil”?
6. Busque en un diccionario de lengua española y en un diccionario de lengua portuguesa el significado del término “xenofobia”. Escriba ambos conceptos y comente las semejanzas y diferencias del concepto en los dos diccionarios.
7. Cuales elementos en el texto pueden ejemplificar el concepto de xenofobia en la pregunta anterior.

Comparta con la clase las ideas discutidas.

Após a leitura do texto, juntamente com sua dupla, responda às seguintes perguntas:

1. Do que trata o texto? Escolha um ou dois trechos que trazem as informações mais importantes.
2. As informações apresentadas na reportagem relatam casos reais ou histórias inventadas? Como você sabe disso?
3. Quem são as pessoas apresentadas no texto? Escolha uma delas para falar sobre.
4. Você conhece alguma pessoa que tenha uma história parecida com as das pessoas no texto? Se sim, nos conte sobre a história que você conhece.
5. Por que você acredita que o texto possui o título “O monstro da xenofobia’ ronda a porta de entrada de venezuelanos no Brasil”?
6. Pesquise em um dicionário de língua espanhola e em um dicionário de língua portuguesa o significado do termo “xenofobia”. Escreva ambos os conceitos e comente as semelhanças e diferenças do conceito nos dois dicionários”.
7. Quais os elementos no texto podem exemplificar o conceito de xenofobia na questão anterior?

Compartilhe com o grande grupo as ideias discutidas.

Fonte: Os autores.

Quadro 3. Texto 2 e suas respectivas atividades

Inmigrantes venezolanos en Brasil: "Somos tratados como animales"

Brasileños patrullan las calles de Pacaraima a la caza de venezolanos, que dicen tener miedo tras la destrucción de un campamento. Mientras la Policía habla de "calma", los refugiados afirman que "la amenaza continua".



Figura 3. Refugiados venezolanos en la brasileña Pacaraima
Fonte: BOECHAT, DW (2018).

La masiva y descontrolada inmigración de venezolanos a Brasil ha generado tensiones en la frontera. Los inmigrantes venezolanos en Pacaraima, en la frontera entre Brasil y Venezuela, están viviendo bajo una especie de toque de queda informal. Desde el 18 de agosto, cuando un grupo de brasileños expulsó con palos y piedras a unos 1.200 venezolanos instalados en el pequeño municipio, pocos se arriesgan a salir a las calles durante la noche.

"Antes de oscurecer corremos a casa, porque hay grupos de brasileños rondando y *cazando* venezolanos", afirma Gustavo Luces, de 36 años, que hace cinco meses abandonó la venezolana Maturín, para buscar refugio en Brasil. Él, como la mayor parte de los inmigrantes que permanecen en la pequeña ciudad fronteriza, dice sentirse amenazado por los brasileños.

"La misma Policía hace la vista gorda con los motociclistas que patrullan en busca de venezolanos", cuenta Miguel Ángel García, quien perdió todas sus pertenencias y documentos en el incendio del campamento derribado por brasileños el sábado pasado. La conclusión de García: "Estamos siendo tratados como basura, como animales." La Policía refuta las acusaciones y afirma que la calma ha regresado. Sin embargo, integrantes del grupo que atacó el campamento de venezolanos dicen seguir patrullando para evitar asentamientos en calles y plazas de Pacaraima.

El vigilante Wendel Lima, quien participó en la violenta protesta, afirma que "lo que estamos haciendo ahora es llamar a la PM (Policía Militar) cuando vemos a alguien queriendo invadir el espacio público". Así lo habrían acordado con las autoridades. Fernando Abreu, el profesor jubilado que asumió el micrófono durante los ataques, afirma que "el patrullaje solo quiere hacerle ver a los venezolanos que ya no los aceptarán viviendo en las calles de Pacaraima".

"Vamos a impedir que se queden aquí, estamos defendiendo nuestra casa, nuestra integridad física", dice Lima, quien pide mayor rigor en el control del ingreso de los venezolanos, y asegura que "casi todos eran criminales que usaban a los niños para pedir dinero".

(...)

Menos venezolanos cruzan la frontera

Ante la tensión, de los entre 800 y mil venezolanos que pasaba diariamente a Brasil en busca de refugio, solo pasa la mitad. "Tenemos miedo, más no dinero", se queja José Garcéz, que va con su mujer y cinco hijos. Ahora, cientos de venezolanos sin dinero buscan comida en el día en Brasil y en la noche un techo en un estacionamiento de camiones, ya en territorio venezolano. Es allí donde los inmigrantes se están reuniendo ahora para dormir. Familias enteras, con niños y ancianos, se amontonan en ese pequeño espacio cubierto, sin baños, y pedazos de cartón como cama.

Todas las mañanas, antes del amanecer, militares venezolanos desalojan a sus compatriotas del refugio. "

Es humillante, nos sentimos como animales, pero la verdad es que, a pesar de todo, aquí es mejor que en Venezuela, en donde mi hijo menor murió por falta de medicamentos", cuenta Garcéz y sentencia: "El gobierno de Maduro me lo mató."

Adaptado de: <<https://www.dw.com/es/inmigrantes-venezolanos-en-brasil-somos-tratados-como-animales/a-45216589>>. Acceso em: 12 jun. 2020.

<i>Atividades de leitura do texto 2:</i>	
<i>Después de leer el texto, junto con su compañero de clase, responda a las siguientes preguntas:</i>	<i>Após a leitura do texto, juntamente com sua dupla, responda às seguintes perguntas:</i>
<p>1. Después de la lectura del texto responda: ¿A qué se refieren las siguientes palabras?</p> <p>a) animales b) cazando c) amenaza</p> <p>¿Hubo alguna diferencia en los significados que ha atribuido a esas palabras en comparación con el ejercicio anterior?</p> <p>2. Traduzca para el portugués las siguientes expresiones retiradas del texto, use diccionarios o consulte la internet caso sea necesario. Recuerdese que las expresiones necesitan hacer sentido tanto en español como en portugués.</p> <p>a) Vista gorda; b) Estamos siendo tratados como basura; c) Profesor jubilado; d) Pedazos de cartón como cama.</p> <p>3. Elija una o dos partes que sinteticen el mensaje principal del texto.</p> <p>4. ¿Cree que los textos están a favor o en contra de la inmigración de venezolanos en Brasil? ¿Por qué?</p>	<p>1. Após a leitura do texto, indique a que se referem as seguintes palavras:</p> <p>a) Animales; b) cazando; c) amenaza</p> <p>Houve alguma diferença nos significados que você atribuiu a essas palavras em comparação com o exercício anterior?</p> <p>2. Traduza para o português as seguintes expressões retiradas do texto; use dicionários ou consulte na Internet, caso seja necessário. Lembre-se que as expressões necessitam fazer sentido tanto em espanhol como em português.</p> <p>a) Vista gorda; b) Estamos siendo tratados como basura; c) Profesor jubilado; d) Pedazos de cartón como cama.</p> <p>3. Escolha um ou dois trechos que sintetizem a principal mensagem do texto.</p> <p>4. Você acha que os textos são contra ou a favor da imigração de venezuelanos no Brasil? O que o leva a pensar assim?</p>

Fonte: Os autores.

As atividades referentes aos textos buscam instigar reflexões sobre a situação migratória dos venezuelanos em Roraima desde a perspectiva do próprio migrante e faz com que os alunos possam ampliar sua percepção sobre a situação e emitir opiniões a respeito. A maioria das atividades propostas envolve o trabalho em grupo, com o qual os alunos podem compartilhar suas perspectivas e experiências na construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, esses blocos de tarefas foram inspirados no *princípio 2. Colaboração entre estudantes* com a finalidade de potencializar o aprendizado colaborativamente. Ao desenvolver as tarefas propostas também nos orientamos pelo *princípio 5. Integração de língua e conteúdo*, a partir do qual todo o repertório linguístico dos estudantes é estimulado no processo de aprendizagem dos conteúdos trabalhados, uma vez que usamos tanto textos em português quanto em espanhol como ponto de partida para as tarefas propostas.

Quadro 4. Ampliando os sentidos do texto

<p><i>Después de la lectura de los dos textos, ahora vamos a percibir de qué manera ellos se relacionan. Para eso, reúnanse en pequeños grupos y respondan a las siguientes cuestiones:</i></p>	<p><i>Após a leitura dos dois textos, vamos agora perceber de que maneira eles se relacionam. Para isso, reúnam-se em pequenos grupos e respondam às seguintes questões:</i></p>								
<p>1. ¿Cuáles son las principales similitudes y diferencias percibidas entre los contenidos y asuntos de los dos textos leídos? Enumérelos en la siguiente tabla:</p>	<p>1. Quais as principais semelhanças e diferenças que vocês percebem entre os conteúdos e assuntos dos dois textos lidos? Listem-nas na tabela abaixo:</p>								
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">Similitudes</th> <th style="width: 50%;">Diferencias</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 80px;"></td> <td style="height: 80px;"></td> </tr> </tbody> </table>	Similitudes	Diferencias			<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">Semelhanças</th> <th style="width: 50%;">Diferenças</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 80px;"></td> <td style="height: 80px;"></td> </tr> </tbody> </table>	Semelhanças	Diferenças		
Similitudes	Diferencias								
Semelhanças	Diferenças								
<p>2. Los textos leídos presentan dos puntos de vista distintos. El punto de vista de los inmigrantes venezolanos y el punto de vista de los brasileños residentes en la ciudad de Pacaraima. Trate de ponerse en los zapatos de ambos grupos. ¿Qué soluciones podría presentar para que ambos grupos convivan en armonía? Discutan dentro del grupo y señalen posibles soluciones.</p>	<p>2. Os textos lidos apresentam dois pontos de vista. O ponto de vista dos imigrantes venezuelanos e o ponto de vista dos brasileiros residentes na cidade de Pacaraima. Tente se colocar no lugar dos dois grupos. Que soluções vocês poderiam apresentar para que ambos os grupos convivessem em harmonia? Discutam entre o grupo e apontem possíveis soluções.</p>								
<p><i>Comparta las ideas discutidas con el grupo grande.</i></p>	<p><i>Compartilhe com o grande grupo as ideias discutidas.</i></p>								
<p><i>Ahora, realice la siguiente tarea:</i></p>	<p><i>Agora, realize a seguinte tarefa:</i></p>								
<p>1. Reúnase con un colega. Imagínese que son reporteros de un <i>sitio Web</i> y necesitan entrevistar brasileños e inmigrantes venezolanos para un reportaje periodístico. Haga al menos cinco preguntas sobre diversos temas que le gustaría saber sobre los inmigrantes venezolanos y al menos cinco preguntas que le gustaría saber sobre los brasileños que viven en un contexto fronterizo. Para esta tarea, use los pronombres interrogativos: cuál (es), cómo, cuánto (s), dónde, quién (es), etc.</p> <p>2. Ahora elija a una persona para entrevistar, utilizando las preguntas que ha elaborado. El entrevistado puede ser alguien de su familia, un amigo, alguien de la escuela o de su barrio. Apunte todas las respuestas en su cuaderno.</p> <p>3. Con las respuestas que apuntaste, escriba una historia corta para el sitio de noticias para el que trabaja. Recuérdese de presentar los requisitos necesarios para un informe en Internet. Puede tomar notas y redactar en portugués, pero el informe final debe redactarse en español.</p>	<p>1. Junte-se com um/uma colega. Imaginem que vocês são repórteres de um <i>site</i> na Internet e necessitam entrevistar brasileiros e imigrantes venezuelanos para uma matéria. Elaborem no mínimo cinco perguntas sobre assuntos variados que vocês gostariam de saber sobre os imigrantes venezuelanos e no mínimo cinco perguntas que vocês gostariam de saber sobre os brasileiros que vivem em contexto de fronteira. Para esta tarefa, utilizem os pronomes interrogativos: <i>cuál(es), cómo, cuánto(s), dónde, quién(es)</i>, etc.</p> <p>2. Agora, escolha uma pessoa para entrevistar, utilizando as perguntas que você elaborou. O entrevistado(a) pode ser alguém da sua família, um amigo, alguém da escola ou do bairro. Anote todas as respostas em seu caderno.</p> <p>3. Com as respostas que vocês anotaram, escrevam uma pequena reportagem para o <i>site</i> de notícias para o qual vocês trabalham. Lembrem-se de apresentar os requisitos necessários para uma reportagem na internet. Vocês podem fazer anotações e rascunhos em português, mas a reportagem final precisa ser escrita em espanhol.</p>								

<p>Para la realización de la tarea, piensen en los siguientes aspectos:</p> <p>¿Qué punto de vista desea explorar? ¿Quién quiere que lea el reportaje? ¿Qué información incluirá para apoyar sus ideas (testigos de brasileños y/o venezolanos, hechos, números, estadísticas)? ¿Incluirán alguna imagen? ¿Qué tipo de lenguaje utilizarán: formal o informal? ¿Qué título usarán para llamar la atención sobre el texto?</p>	<p>Para a realização da tarefa, pensem nos seguintes aspectos:</p> <p>Que ponto de vista vocês querem explorar? Quem vocês querem que leia a reportagem? Que informações vocês vão incluir para sustentar suas ideias (testemunhos de brasileiros e/ou de venezuelanos, acontecimentos, números, estatísticas)? Vocês vão incluir alguma imagem? Que tipo de linguagem vocês vão utilizar: formal ou informal? Qual título vocês vão usar para chamar a atenção para o texto?</p>
<p><i>Lean la noticia que crearon para la clase.</i></p>	<p><i>Leiam para o grande grupo a notícia que vocês criaram.</i></p>

Fonte: Os autores.

Na tarefa apresentada acima (Quadro 4) sobre a reportagem que os alunos devem produzir, o professor orienta o uso de algumas estruturas linguísticas para falar sobre a imigração venezuelana. Dessa forma, ele pode fornecer algumas explicações para auxiliar os alunos a construir perguntas, a responder e a utilizar o pretérito indefinido. O professor também pode adaptar a tarefa para trabalhar outras estruturas linguísticas que se façam necessárias para o cumprimento da tarefa ou que sejam apontadas pelo currículo da disciplina que está sendo trabalhada.

Nessas tarefas, podemos notar a influência do *princípio 8. Autonomia e responsabilidade localizadas*, no qual a articulação entre ensino e aprendizagem acontece de forma integrada entre alunos e professores, com cada membro dessa interação contribuindo para a aprendizagem da língua adicional, ou seja, os alunos são responsáveis pela sua aprendizagem, através do desempenho das tarefas de forma independente, e os professores pelo seu ensino, ao desenharem tarefas que conduzem o trabalho dos alunos de forma segura.

Quadro 5. Ampliando a temática abordada

<p><i>Ahora que ha creado su informe para un periódico en Internet, ¿vamos a ampliar el tema que estamos estudiando? Para hacer esto, reúnanse en grupos pequeños y responda las siguientes preguntas:</i></p>	<p><i>Agora que você já construiu a sua reportagem para um jornal na Internet, vamos ampliar a temática que estamos estudando? Para isso reúnam-se em pequenos grupos e respondam às seguintes questões:</i></p>
<p>a) ¿Ha oído hablar de la campaña de concientización? Si es así, ¿de qué se trata? Si no lo ha escuchado, ¿qué cree que es? b) ¿Cuál es el propósito de una campaña de concientización? c) ¿Lo que se busca alcanzar a través de una campaña de concientización? c) ¿Para quién está destinada una campaña de sensibilización?</p>	<p>a) Vocês já ouviram falar de campanha de conscientização? Se sim, do que se trata? Caso não tenham ouvido falar, o que vocês acham que seja? b) Qual o objetivo de uma campanha de conscientização? c) O que se busca atingir através de uma campanha de conscientização? d) A quem está destinada uma campanha de conscientização?</p>
<p><i>Después de discutir el tema con el grupo, lea y discuta el concepto que se presenta a continuación.</i></p>	<p><i>Após discutirem sobre a temática com o grupo, leiam e discutam sobre o conceito apresentado a seguir.</i></p>

Campanha de conscientização:

Iniciativas que consistem em movimentos em prol de determinada causa. Elas servem para alertar a sociedade sobre certo tema relevante e podem ser compostas por uma série de ações preventivas ou não. Algumas empresas baseiam-se em questões, como o suicídio, o câncer de mama, etc.

Durante a campanha, podem ser aplicados diversos recursos, como forma de distinguir e marcar presença. Há empresas que fazem camisetas com logotipo específico, como o famoso lacinho do Outubro Rosa, campanha de prevenção ao câncer de mama, por exemplo. Outras oferecem descontos em determinados produtos relacionados ao tema, atendimento médico gratuito e muitas outras ações. É possível que seja uma campanha específica de certa empresa ou uma causa com adesão de diversas organizações. É o caso do Setembro Amarelo, que busca conscientizar as pessoas sobre a depressão e o suicídio.

Adaptado de: <<https://digipaper.com.br/wp-content/uploads/2021/03/eBook-09-Guia-Completo-Band-Marketing.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

Guía para realizar una campaña de concientización:

DIAGNÓSTICO: En primer lugar, se debe detectar la temática para trabajar en la Campaña de Concientización de acuerdo con la demanda de la comunidad.

Identificar a la POBLACIÓN BENEFICIARIA;

Plantear los OBJETIVOS: A partir de las necesidades detectadas en el punto 1 determinar qué es lo que se quiere lograr y en qué plazos. Debatir en grupo, poniendo en común las opiniones e ideas.

4. Definir MEDIOS Y ESTRATEGIAS: Determinar cuáles serán los soportes de los mensajes a transmitir (gráficos, audiovisuales, carteles).

Elaborar los MENSAJES: Elaborar los mensajes de acuerdo a los objetivos establecidos en un comienzo y transmitir la información pertinente a la campaña;

Realizar la campaña: Ejecución de todo lo planificado;

EVALUAR la Campaña: Revisar lo realizado y el impacto de la campaña en función de los recursos destinados a la misma (humanos, económicos, materiales).

Adaptado de:

<http://www.conabip.gob.ar/sites/default/files/guia_para_realizar_una_campana_de_concientizacion.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

Discuta com seu grupo as informações que acabaram de ler.

Trabalhando com o texto:

Ahora que sabe un poco sobre la campaña de concientización, mire las imágenes a continuación y responda las siguientes preguntas:

Agora que já conhecem um pouco sobre a campanha de conscientização, observem as imagens a seguir e respondam às seguintes questões:

1. ¿Cuál es el tema de cada campaña de concientización que se presenta en las imágenes a continuación?
2. ¿Qué se busca conseguir con estas campañas?
3. ¿Para quién es cada campaña de concientización?
4. ¿De qué manera se presentan las campañas? (ej.: video, foto, película, etc.)
5. ¿Cuál es el mensaje de cada campaña de concientización?
6. ¿Crees que las campañas que se presentan a continuación son adecuadas? ¿Qué modificarías en cada campaña?
7. ¿Qué campañas de concientización conoce? Hable de ellas.

1. Qual a temática de cada campanha de conscientização apresentada nas imagens abaixo?
2. O que se busca atingir nessas campanhas?
3. A quem se destina cada campanha de conscientização?
4. De que formas as campanhas se apresentam? (ex.: vídeo, foto, filme, etc.)
5. Qual a mensagem de cada campanha de conscientização?
6. Você acha que as campanhas apresentadas abaixo são adequadas? O que você modificaria em cada campanha?
7. Que campanhas de conscientização você conhece? Fale sobre elas.



Figura 4.

Fonte: <<https://www.acnur.org/es-mx/noticias/press/2019/5/5ce3cbb84/somos-lo-mismo-una-campana-de-solidaridad-hacia-refugiados-y-migrantes.html>>.

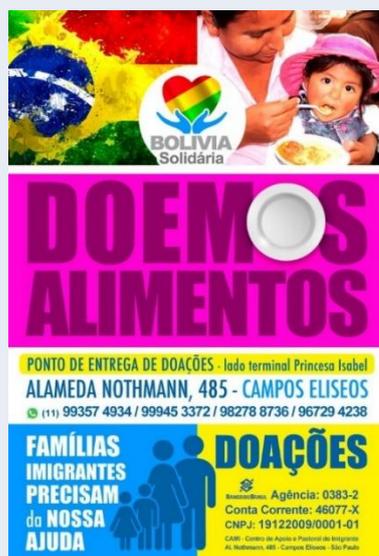


Figura 5.

Fonte: <<https://www.migramundo.com/de-imigrante-para-imigrante-aco-es-e-parcerias-em-sao-paulo-atenuam-efeitos-do-coronavirus/>>.

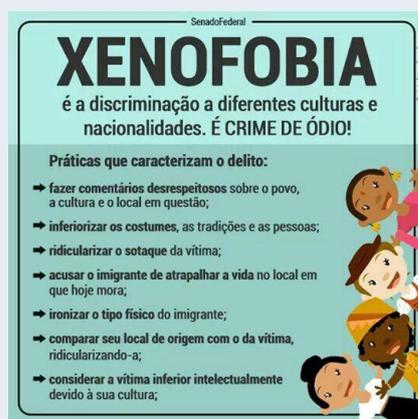


Figura 6.

Fonte: <<https://i.pinimg.com/originals/b7/3a/ec/b73aecaba350b83e29ed8126f4cbccf7.jpg>>.

Lea para la clase el informe que ha creado.

Leia para o grande grupo a notícia que você criou.

Fonte: Os autores.

Quadro 6. Atividade Final: criando uma campanha de conscientização

<p><i>Ha llegado el momento de poner en práctica todo lo ha aprendido sobre las campañas de concientización. Para ello, aún en los pequeños grupos, realice la siguiente tarea:</i></p>	<p><i>Ha llegado el momento de poner en práctica todo lo ha aprendido sobre las campañas de concientización. Para ello, aún en los pequeños grupos, realice la siguiente tarea:</i></p>
<p>1. Organice una campaña de concientización sobre la inmigración venezolana. Siga los pasos a continuación:</p> <p>a) Enumere tres situaciones sobre la inmigración venezolana que le gustaría mejorar. Discute con el grupo las tres opciones y elige una para realizar una campaña de concientización.</p> <p>b) Después de definir la temática, establezca los objetivos de la campaña que va a crear, ¿qué quiere lograr con la campaña creada?</p> <p>c) Determine los métodos y estrategias: ¿cómo se presentará la campaña a los colegas? (ej: carteles, videos, folletos);</p> <p>d) Defina los mensajes que aparecerán en la campaña de concientización.</p> <p>e) Trabaje con su grupo y desarrolle la campaña de concientización. Luego, presentela a la clase.</p>	<p>1. Organizem uma campanha de conscientização sobre a imigração venezuelana. Sigam os passos a seguir:</p> <p>a) Listem três situações sobre a imigração venezuelana que vocês gostariam de melhorar. Discutam com o grupo sobre as três opções e escolham uma para realizar uma campanha de conscientização.</p> <p>b) Após o tema definido, estabeleçam os objetivos da campanha que irão criar, o que vocês querem alcançar com a campanha criada, a quem se destina a campanha?</p> <p>c) Determinem os métodos e estratégias: de que forma a campanha será apresentada? (ex.: cartazes, vídeos, panfletos);</p> <p>d) Definam as mensagens que aparecerão na campanha de conscientização.</p> <p>e) Trabalhem com seu grupo e elaborem a campanha de conscientização para posteriormente apresentarem para a turma.</p>
<p><i>En la presentación para toda la clase, los estudiantes pueden hacer preguntas sobre las campañas de sus compañeros de clase.</i></p>	<p><i>Na apresentação para toda a turma, os alunos podem fazer perguntas sobre as campanhas dos colegas.</i></p>
<p><i>Ampliando a temática para além da sala de aula.</i></p> <p>Após a apresentação em sala de aula, o(a) professor(a) pode negociar a apresentação dos resultados da campanha de conscientização no pátio, no intervalo dos alunos, ou pode inseri-la em algum evento da escola como reunião de pais, datas comemorativas, entre outros. Aqui os alunos podem utilizar todo o repertório linguístico para realizar essa apresentação, ou seja, as mensagens podem ser em português e em espanhol para atingir os diferentes interlocutores projetados: alunos brasileiros, venezuelanos e comunidade externa.</p>	

Fonte: Os autores.

Na sequência de tarefas sobre a ampliação da temática (Quadro 7) podemos identificar o princípio 6. *Plurilinguismo dos alunos para a comunidade escolar*, no qual o ensino-aprendizagem busca incluir as realizações linguísticas dos alunos para que eles se sintam integrados à sala de aula e desenvolvam todo seu repertório linguístico. Da mesma forma, é contemplado o princípio 7. *Aprendizagem experiencial*, que amplia as ações realizadas em sala de aula. Esse princípio propõe um contato real com o uso das línguas, o que promove o uso do bilinguismo e a participação na sociedade.

Quadro 7. Proposta de autoavaliação para a sequência didática

Autoavaliação: responda as perguntas a seguir:	
<p>1. Lo que aprendí sobre: - Inmigración venezolana; - Xenofobia; - Noticias de periódicos - Campañas de concientización - Lectura en español; - Mi realidad y la realidad de los demás;</p> <p>2. ¿Cómo me enteré de estos aspectos? 3. ¿Qué me gustaría aprender sobre este tema? 4. ¿Dónde puedo obtener más informaciones sobre este tema?</p>	<p>1. O que aprendi sobre: - Imigração venezuelana; - Xenofobia; - Notícias de jornais - Campanhas de conscientização - Leitura em espanhol; - Minha realidade e a realidade dos outros;</p> <p>2. Como eu aprendi sobre esses aspectos? 3. O que eu ainda gostaria de aprender sobre esse tema? 4. Onde eu posso aprender mais sobre esse tema?</p>
<i>Estas respuestas pueden entregarse al profesor o discutir las en el grupo grande.</i>	<i>Essas respostas podem ser entregues para a professora ou serem discutidas no grande grupo.</i>

Fonte: Os autores.

Por fim, reforçamos a relevância do *princípio 8. Autonomia e responsabilidade localizadas na autoavaliação*, pois acreditamos que os alunos precisam refletir criticamente sobre o que aprendem e como aprendem para se tornarem independentes e, também, conseguir conscientemente empregar o resultado dessa aprendizagem em práticas sociais diversas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, propomos uma sequência didática que contempla e valoriza os repertórios linguísticos presentes na sala de aula em contextos de migração. Para tanto, apresentamos o contexto escolar do estado de Roraima, que tem recebido imigrantes de diferentes partes do mundo, notadamente da Venezuela. Partindo da noção de língua como repertório linguístico não limitado a fronteiras geopolíticas, e da realidade de ideologias de linguagem que em muito se esforçam para manter divisões entre sujeitos, identificamos, nesses contextos escolares, dificuldades e desafios sentidos por alunos e profissionais da educação. Nessa realidade, dando visibilidade a esses desafios, buscou-se apresentar a pedagogia translíngue como um caminho possível a esse contexto emergente e propor uma SD que busca privilegiar as práticas linguísticas de todos os participantes do espaço escolar.

Para a elaboração da SD, filiamo-nos aos princípios da sala de aula translíngue apresentados por García e Sylvan (2011): heterogeneidade e singularidades na pluralidade; colaboração entre estudantes; colaboração entre professores; salas de aula centradas no aluno; integração de língua e conteúdo; plurilinguismo dos alunos para a comunidade escolar; aprendizagem experiencial; e autonomia e responsabilidade localizadas. Procuramos evidenciar alguns desses princípios nas tarefas desenhadas, buscando favorecer a colaboração entre os participantes da sala de aula, centrando a proposta pedagógica no aluno e nas suas experiências. Na tentativa de integrar língua e conteúdo, propomos o trabalho pautado em situações reais de interlocução, no intuito de permitir o uso das diferentes manifestações linguísticas presentes em sala de aula para a negociação e para o trabalho coletivo, criando, assim, espaços para trocas e compartilhamento de experiências pessoais. Os princípios de García e Sylvan (2011) foram materializados através do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas e ancorados nos gêneros discursivos da perspectiva bakhtiniana.

Esperamos, por fim, que as realidades escolares multilíngues que se configuram no Brasil atual possam se beneficiar da pedagogia translíngue pela sua proposição primeira de construir pontes entre pessoas com seus repertórios linguísticos e culturais diversos.

REFERÊNCIAS

- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. ACNUR. *Relatório de Atividades da ACNUR em Roraima entre setembro e outubro de 2021*. Disponível em: <https://www.r4v.info/pt/document/acnur-em-roraima-relatorio-de-atividades-set-out-2021>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- BAKHTIN, M. (1992). *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BARBOSA, P. Boa Vista tem mais de 1.300 imigrantes na rede estadual. *Folha BV*, Boa Vista, 03 dez. 2018. Cidades. Disponível em: <https://folhaby.com.br/noticia/Boa-Vista-tem-mais-de-1-300-imigrantes-na-rede-estadual/47078>. Acesso em: 02 ago. 2018.
- BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Superdiverse repertoires and the individual. In: SAINT-GEORGES, I. de; WEBER, J.-J. (Ed.). *Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013. p. 11-32.
- BUSCH, B. Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben* – The Lived Experience of Language. *Review of Applied Linguistics*, v. 38, Issue 3, p. 340-358, June 2017.
- CLARK, Herbert. *Using language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996.
- CREESE, A.; BLACKLEDGE, A. Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching?. *The Modern Language Journal*, v. 94, p. 103-115, 2010.
- FLORES, N.; SCHISSEL, J. L. Dynamic bilingualism as the norm: Envisioning a heteroglossic approach to standards based reform. *TESOL Quarterly*, v. 48, n. 3, p. 454-479, 2014.
- FREITAS, D. B. A. P. Práticas translingües e transculturais de refugiados venezuelanos. In: CAPIVERDE, T. S.; SILVA, L. R. (Org.). *Deslocamentos culturais e suas formas de representação*. Boa Vista: Editora UFRR, 2019. p. 371.
- GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley/Blackwell, 2009.
- GARCÍA, O.; JOHNSON, S.; SELTZER, K. *The Translanguaging Classroom: leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon Publishing, 2017.
- GARCÍA, O.; SYLVAN, C. E. Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal*, v. 95, 2011.
- GARCÍA, O.; KLEYN, T. (Ed.). *Translanguaging with multilingual students: learning from classroom moments*. New York; London: Routledge, 2016.
- GUMPERZ, J. J. Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, v. 66, n. 2, Part 2: The Ethnography of Communication, p. 137-153, Dec. 1964.
- IRVINE, J. T.; GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, P. V. (Ed.). *Regimes of language: ideologies, politics, and identities*. Santa Fe, NM: School of American Research Press, 2000. p. 35-84.
- OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, v. 6, n. 3, p. 281-307, 2015.
- PORTOLÉS, L; MARTÍ, O. Translanguaging as a teaching resource in early language learning of English as a an additional language (EAL). *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, v. 10, n. 1, p. 61-77, 2017.
- ONU. PROGRAMA de interiorização beneficia mais de 5 mil venezuelanos no Brasil. Nações Unidas Brasil. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/programa-de-interiorizacao-beneficia-mais-de-5-mil-venezuelanos-no-brasil/>. Acesso em: 13 ago. 2019.
- SANTOS, R. B. *Migração no Brasil*. São Paulo: Scipione, 2002.
- STI. Sistema de Tráfego Internacional da Polícia Federal. *Relatório de Tráfego Migratório*. Ministério da Justiça de São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.pf.gov.br/servicos-pf/imigracao/apresentacao-policia-federal-ate-abril-de-2019.pdf>. Acesso em: 06 maio 2019.
- SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópio*, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.
- VAN DEN BRANDEN, K. (Ed.). *Task-based language education: from theory to practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2006.

O ensino de língua adicional em contexto de migração

VAN DEN BRANDEN, K. The role of teachers in task-based language education. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 36, p. 164-181, 2016.

WELP, A. K. de S.; DIDIO, A. R.; FINKLER, B. Questões contemporâneas no cinema e na literatura: o desenho de uma sequência didática para o ensino de inglês como língua adicional. *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal*, v. 10, 2, 2019.

WILLIAMS, C. *Arfarniad o dduilliau dysgu ac addysgu yng nghyddestun addysg uwchradd ddwyieithog [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]* (Unpublished doctoral thesis). Bangor, UK: University of Wales, 1994.

WILLIAMS, C. *Television and translanguaging in a bilingual teaching situation*. Bangor, UK: University of Wales, 2002.

Contribuição dos autores

O artigo foi escrito colaborativamente.